



Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial

María Paula González¹

Resumen

Este trabajo analiza la propuesta oficial para la transmisión de la historia argentina reciente en la escuela, tomando las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006, los diseños curriculares para el nivel medio aprobados desde 1995 a la actualidad (en Nación así como en Provincia de Buenos Aires) y normativas relativas a la conmemoración de efemérides –particularmente el 24 de marzo y el 16 de setiembre– en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Este análisis será puesto en relación con las diversas representaciones de la memoria y los avances de la historiografía en torno al pasado reciente para ver en qué medida el contenido escolar ha sido impactado por los cambios en estas narrativas.

Palabras clave: historia; memoria; leyes educativas; diseños curriculares; efemérides.

History and memory of the recent past in school: a look at the official proposal

Abstract

This paper analyzes the official proposal for recent history teaching. For such purpose, we draw on national education laws (1993 and 2006), the curricula approved from 1995 to present for the secondary level (at the national level and at the Province of Buenos Aires) and regulations of the commemorations –especially March 24th and September 16th–. This analysis will be made in relation to the representations of memory and the progress of historiography about recent past, to consider up to what extent school contents have witnessed an impact due to changes in these narratives.

Key words: history; memory; education laws; curriculum; anniversaries.

Fecha de recepción de originales: 03/04/2011.

Fecha de aceptación para publicación: 03/10/2011.

¹ Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Correo electrónico: gonzalezamorena@gmail.com

Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial

Muchas veces se definen los saberes a enseñar en la escuela como producto de una “transposición didáctica” (Chevallard, 1997) mediante la cual ciertos “objetos de saber” de la disciplina de referencia se transforman en “objetos a enseñar” para luego convertirse en “objetos de enseñanza”. Sin embargo, una mirada al currículum y la legislación educativa de los últimos años muestra que este marco teórico resulta insuficiente para analizar los contenidos que debe enseñar la escuela, especialmente cuando focalizamos aquellos referidos a la historia argentina reciente.²

La perspectiva que abordaremos aquí trasciende la lectura de la “transposición didáctica”, no sólo porque la llegada de la memoria y la historia del pasado reciente a las prácticas escolares ha sido (y es) más compleja y acompañada –aspecto que ha sido ya señalado en otros trabajos (Raggio, 2002 y 2004; Lorenz, 2004 y 2006; González, 2005 y 2007; Finocchio, 2007; Levín y otros, 2008; Pappier y Morras, 2008; De Amézola y D’Achary, 2009, entre otros)– pero también porque el propio currículum y la legislación permiten poner de manifiesto que no son un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado sino que son resultado de diversas luchas sociales y políticas –tal como afirma, entre otros, Ivor Goodson (1995)–.

Por lo dicho, cruzaremos dos tipos de análisis con las diversas representaciones de la memoria y los avances de la historiografía en torno a la historia reciente. De una parte, las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006 y los diseños curriculares aprobados desde 1993 a la actualidad (a nivel nacional y en Provincia de Buenos Aires). De otra parte, tomaremos dos normativas específicas relativas a la celebración de efemérides –del 24 de marzo y al 16 de setiembre– de Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

Este acercamiento a la “propuesta oficial” (Lanza, 1993) se realizará para mostrar que esta ha plasmado una serie de luchas y narrativas de la memoria y ha recogido imperativos formativos incluso antes que fueran objeto de estudio de la propia disciplina histórica. Siguiendo a la citada autora, consideramos como “propuesta oficial” a las especificaciones (programas, circulares, resoluciones y decretos) que presentan un conjunto de contenidos temáticos, puesto que de su análisis puede inferirse la intencionalidad política, los objetivos educativos así como los recursos y estrategias que proponen los sectores

2 La historia reciente no puede ser delimitada por criterios cronológicos, temáticos o metodológicos, sino por cuestiones del pasado que resuenan en el presente (Franco y Levín, 2007). En este trabajo, cuando hablamos de historia argentina reciente, nos referimos al período de la última dictadura militar y sus años previos.

que dirigen el sistema educativo.³

Las preguntas que animan este análisis son: ¿en qué medida el contenido escolar relativo al pasado reciente ha sido impactado por los cambios en las representaciones de la memoria? Si en la historia de la memoria es posible advertir diversas narrativas en íntima relación con los contextos políticos de su enunciación, ¿se refleja esto en los textos legislativos y curriculares del campo educativo? Asimismo, ¿los diseños curriculares y las diversas normativas educativas han recogido los avances historiográficos? ¿De qué manera?

Para contestar estas preguntas, presentaremos una breve reseña de la memoria y la historia del pasado argentino reciente que nos servirá, luego, para analizar las leyes, los diseños curriculares y otras normativas educativas.⁴

Historia y memoria del pasado reciente

La cuestión de la memoria emerge en Argentina en relación con los crímenes, desapariciones, torturas y persecuciones perpetrados por el terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar (Vezzetti, 2002; Jelin, 2003). Aunque las luchas por la memoria habían comenzado en la temprana labor de los organismos de derechos humanos durante la dictadura, se puede afirmar que la construcción de la memoria amarra fuertemente en la investigación llevada a cabo por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), en la publicación de sus resultados en el informe *Nunca Más* y en el Juicio a las Juntas.

Esos hitos construyeron una narrativa renovada acerca de lo sucedido en la última dictadura contraponiendo su argumentación al discurso de la “guerra sucia” contra la subversión transmitida en el discurso militar al inicio del “Proceso de Reorganización Nacional”, reafirmada en su proyecto de auto amnistía –que habló de una “guerra justa” donde hubo excesos y errores–, y sedimentada en lo que Lorenz (2005) denomina la “vulgata procesista”.

Este discurso militar (y el de sus adeptos) fue puesto en cuestión por la irrupción en la escena pública de los testimonios de las víctimas de la dictadura que dieron cuenta de un plan sistemático de secuestro, tortura y asesinato a

3 En términos de Escolano (1999), se trata de la “cultura política o normativa” que, por cierto, debe leerse en relación con la “cultura empírica” de los profesores, tal como hemos hecho en otras ocasiones (González, 2007 y 2005). Asimismo, para el caso que nos ocupa, deberían considerarse dentro de la propuesta oficial los documentos de trabajo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) y del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (MEyC) para las conmemoraciones de efemérides de la memoria, sin embargo no las incluiremos por razones de extensión.

4 Agradezco la atenta lectura de Jaquelina Bisquert y las valiosas ideas y sugerencias que me aportó en torno a las representaciones de la memoria.

través del denominado “show del horror” (Landi y González Bombal, 1995). En ese contexto, se hizo necesario establecer un discurso que explicara, consolara y tranquilizara. Y ese discurso fue la denominada “teoría de los dos demonios” (Vezzetti, 2002; Cerruti, 2001). Esta narrativa habló de dos facciones armadas en las que existían cúpulas con autoridad y, por tanto, con culpa, al señalar que hubo subordinados tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (donde los “perejiles” actuaron obligados y engañados por sus jefes que se habían exiliado). En ambos bandos hubo víctimas, esencialmente inocentes, y la sociedad toda fue la víctima más importante (y también más inocente): primero, del fuego cruzado de los dos bandos, y después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que sólo esperaban la pacificación del país (Cerruti, 2001).

Suele considerarse al informe de la CONADEP como ejemplo de esta narrativa. Sin embargo, creemos que el *Nunca Más* no equipara ambas violencias puesto que su objetivo fue informar y documentar el terrorismo de Estado impuesto en la dictadura y no sobre los dos terrorismos (aunque probablemente terminó de instalar esa última lectura desde su prólogo). Por lo dicho, consideraremos aquí a “la narrativa del *Nunca Más*” como aquella que establece la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura y localiza allí “el mal”, además de introducir la perspectiva de una sociedad víctima como una “visión retrospectiva expurgada y pacificada” (Vezzetti, 2002, p. 128).

En efecto, esta narrativa clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades; inhibió la reflexión sobre la responsabilidad de las organizaciones armadas; obliteró la revisión de las actitudes de los partidos políticos, la convivencia de los grupos empresarios, la colaboración o el silencio de los medios de comunicación, la condescendencia de la cúpula eclesiástica; en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil frente a la dictadura (lo que no significa hablar de una sociedad como toda culpable). Todas estas zonas opacas de la construcción de la memoria impidieron avanzar en explicaciones más complejas acerca de las condiciones que hicieron posible la instauración de la dictadura y circunscribieron su memoria en el recuerdo y en el imperativo ético de la no repetición: el “nunca más”.

La ausencia de examen crítico del pasado y de las responsabilidades colectivas fue consecuencia, también, del formato que adoptaron las luchas por la memoria en la transición democrática. En ese contexto, la figura del detenido-desaparecido y los supervivientes de los centros clandestinos de detención fueron sujetos despolitizados en los reclamos de los organismos de derechos

humanos, en la estrategia jurídica de la fiscalía en el Juicio a las Juntas y en el propio informe de la CONADEP (Crenzel, 2008).

Más allá de los silencios y omisiones, así como de los avances y retrocesos en la construcción de la memoria en Argentina, el *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas posibilitaron que se reconocieran públicamente los crímenes, se asumiera la envergadura de un Estado terrorista, se enjuiciara y condenara a los culpables a través de sus cúpulas. Las contramarchas en la justicia no pudieron borrar esos actos fundacionales de la memoria en Argentina.

No obstante lo anterior, los intentos de profundizar la justicia fracasaron cuando se sancionaron las denominadas “leyes de impunidad”: Punto Final (en 1986) y Obediencia Debida (en 1987), medidas a las que les siguieron los indultos de 1989 y 1990. A la etapa de juicio y castigo le siguió un período donde se proclamó la necesidad del perdón y el olvido para lograr la pacificación del país, es decir, la “teoría de la reconciliación nacional”. Se instaba, así, al “reconocimiento de errores propios y de aciertos del adversario”,⁵ lo que implicaba, en última instancia, la igualación entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado de un modo mucho más potente que en el caso de la teoría de los dos demonios, puesto que en la “reconciliación y pacificación” no había lugar para la justicia (como sí lo hubo en la narrativa de “los dos demonios”) pero debía haberlo para el olvido y el perdón.

Sin embargo, en 1996, las luchas por la memoria en Argentina tomaron nuevo impulso: apareció en escena la agrupación HIJOS con “nuevas prácticas” (Jelin, 2002) –como los “escraches”– que acompañaban los “rituales de continuidad” –la ronda de las Madres en Plaza de Mayo–. La incursión de HIJOS en la escena pública fue acompañada por la aparición de otras voces: la de los militares “arrepentidos” –como Scilingo– que confesaron detalles de las metodologías para la desaparición de cuerpos dando muestras de un plan sistemático de exterminio que desarmaba, al mismo tiempo, la narrativa de los “errores y excesos” de la “guerra sucia”. A esta situación se sumó la autocrítica pública del general Balza, otrora jefe de las Fuerzas Armadas (Quiroga, 2005).

En este contexto, caracterizado como de un “boom de la memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008; Cerruti, 2001), comenzaron a aparecer detalles olvidados o silenciados en la construcción de la memoria, como la militancia política previa de muchos de los desaparecidos. No se trataba solamente de continuar la búsqueda de la verdad (como el destino final de los desaparecidos) sino de reconstruir sus vidas: los hijos comenzaron a reivindicar a sus padres, mientras que el cine, la literatura y el periodismo dieron cuenta de la historia

5 Palabras de los fundamentos del decreto de indultos. Véase al respecto Lvovich y Bisquert (2008, pp. 51-52).

de las organizaciones armadas de los años 70. Esta memoria reivindicativa de la militancia puso en discusión la idea de “víctimas inocentes” que había instalado el *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas.

Finalmente, a partir de 2003, asistimos a una etapa en la que han cobrado especial centralidad las políticas de memoria por parte del Estado consolidándose la valoración de la militancia revolucionaria de las víctimas del terrorismo de Estado, aunque en una “operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición” (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 83) aún cuando algunos autores del campo académico comenzaron a discutir las responsabilidades de las organizaciones político-militares en torno a la violencia política (Vezzetti, 2009; Calveiro, 2005). En 2006, además, se escribió un nuevo prólogo para el informe de la CONADEP como forma de plasmar una nueva narrativa en torno a la lucha por los derechos humanos que el gobierno nacional asumió como propia. No obstante, Crenzel (2007) apunta que el prólogo de 2006:

“no historiza la violencia política ni el terror de Estado, no se pregunta por las responsabilidades de la sociedad política y civil en su ejercicio, excluye del universo de desaparecidos a la guerrilla y postula la relación de la sociedad argentina con su pasado desde una versión inversa pero también totalizante que reproduce la ajenidad, inocencia y victimización con la cual la CONADEP la retrató en 1984” (p. 59).

En esta misma etapa, también surgió con especial fuerza otra narrativa, llevada adelante por familiares de miembros de las Fuerzas Armadas: la que exige una “memoria completa” y reclama el reconocimiento de culpas por parte de los “otros”, es decir, de la “guerrilla”, entendiéndolo que sus crímenes deben ser juzgados y condenados. Desde el lugar de víctimas de los crímenes subversivos, reclaman la equiparación de las violencias tal como lo hacía la narrativa de los “dos demonios”, precisamente en un momento en el que, desde el nuevo prólogo del *Nunca Más* de 2006, se descarta explícitamente esta lectura. Así, entonces, si desde mediados de los años 90 se contraponen la narrativa de la “reconciliación nacional” con la reivindicación/visualización de la militancia revolucionaria, desde 2003 confrontan la institucionalización de la memoria –anclada en la relectura del *Nunca Más*– y la “memoria completa”.

Haciendo un balance de lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que la “narrativa del *Nunca Más*” es la que sigue operando como representación dominante de lo ocurrido durante la dictadura y sus años previos. En otras palabras, aún no cuajó –de manera masiva– una narrativa que discuta las responsabilidades de la sociedad y de la violencia política infligida tanto por las

organizaciones armadas como por el propio Estado terrorista sin desatender sus disímiles proporciones y consecuencias (esto es, la dimensión superior de la segunda). Aún no se ha ensayado una memoria que ponga en el centro una mirada crítica de la propia sociedad, que debata por qué fue posible la violencia, por qué fue posible el terrorismo de Estado. Lo que parece haber anclado con especial fuerza en la sociedad (y, como se verá, también en la escuela) es la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las fuerzas armadas durante la última dictadura militar. De un modo más lento y tibio se van planteando otras perspectivas desde el ámbito académico que permitirían responder una pregunta necesaria: ¿cómo es la sociedad en la que el terrorismo de Estado fue posible? (Sábato, 2001), un interrogante que, sin suprimir la condena a los responsables directos de la última dictadura, requiere explicaciones más complejas que los axiomas maniqueos de la dictadura como mal externo o la sociedad como toda culpable.

Hasta aquí hemos reseñado las diversas “memorias” sobre la última dictadura y cómo fueron cambiando a lo largo del tiempo. Ahora bien, ¿qué ocurrió en el caso de la historiografía? ¿Cuáles fueron sus aportes a la reconstrucción de este pasado reciente?

En la actualidad, el campo historiográfico dedicado al estudio de los años 70 y 80 muestra una gran expansión y vitalidad. Tal situación contrasta con el largo y elocuente silencio que desde 1984 hasta 1996 acusaron los historiadores sobre esa porción del pasado en general y sobre el período dictatorial en particular (Pittaluga, 2007; Lvovich, 2007). En efecto, cuando la historiografía no se había abocado a la reconstrucción del pasado cercano, fueron otras producciones –literarias, periodísticas, cinematográficas y artísticas así como estudios de otras ciencias sociales–, además de las luchas por la memoria, las que mantuvieron en agenda al pasado reciente (De Amézola, 1999).

Sobre esta falta de abordaje por parte de la historiografía se han señalado las limitaciones materiales e institucionales que afectaron a la investigación académica, la carencia más general de investigaciones sobre la historia argentina del último medio siglo, la persistencia de actores comprometidos con la dictadura en las instituciones democráticas, la continuidad de la cultura del miedo, las trabas en el acceso a fuentes documentales, la imposibilidad de acceder a los archivos de las instituciones represivas e incluso el impacto de las políticas del olvido sobre los propios historiadores (Lvovich, 2007). Este panorama parece haber cambiado y, actualmente, algunas investigaciones han avanzado sobre las zonas grises y desatendidas de los años 70 y 80: el consenso, la resignación, la complicidad y la conformidad de la sociedad civil frente a la dictadura; el accionar y la responsabilidad de las organizaciones armadas;

las actitudes de los partidos políticos; la complicidad empresarial; etc.⁶ En coincidencia con otras prácticas historiográficas, en Argentina se pasó de enfocar la atención en las elites dirigentes a formular preguntas acerca de las actitudes sociales frente a las prácticas de las dictaduras en el poder (Lvovich, 2007). No obstante, creemos que este avance en la historiografía no ha significado un cambio en la representación del pasado a nivel más masivo.

En síntesis, el recorrido por la reconstrucción del pasado reciente en Argentina, con sus avances, retracciones, olvidos, silencios, expansiones y calmas, con sus narrativas de la memoria y sus investigaciones de la historia, pone en evidencia que la reconstrucción del pasado reciente es necesariamente inacabada, cambiante y en permanente revisión. Al mismo tiempo, parece denotar la hegemonía –no excluyente por cierto– de la “narrativa del *Nunca Más*”, esto es, el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades.

En lo que sigue veremos cómo las distintas representaciones de la memoria y las reconstrucciones desde la historia impactaron en la propuesta oficial e intentaremos observar si esta “narrativa del *Nunca Más*” es también la representación dominante en ella.

Una mirada a las leyes educativas y diseños curriculares nacionales

La historia argentina reciente entró en los currículos escolares –de manera oficial y a nivel nacional– con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993. Antes de ello, se había incorporado en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares,⁷ en ciertas prácticas docentes y, sobre todo, en las asignaturas de Educación Cívica –en las que se estudiaban los sucesivos golpes de Estado– (Finocchio, 2007).

Si hasta ese momento la historia escolar había omitido la debilidad de la democracia, la reforma curricular incluyó, precisamente, el período de mayor violencia y conflictividad política que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Esta inclusión no estuvo exenta de polémicas y los debates en torno a la conveniencia de incluir este pasado provinieron de los propios historiadores quienes, aún reconociendo su importancia, advertían que ese pasado

6 Para un panorama de las investigaciones y publicaciones en torno a estos temas, pueden verse las referencias apuntadas en la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente dirigida por Marina Franco y Florencia Levín: <http://www.riehr.com.ar/boutiques.php>

7 La primera “efeméride de la memoria” se incorporó en 1988 en Buenos Aires cuando se instituyó la conmemoración del 16 de setiembre. Véase el apartado “Una mirada a la normativa de efemérides...”.

no era materia de estudio de la historiografía a pesar de ser objeto de otras ciencias sociales y prácticas cultura.⁸ A pesar de las discusiones, la historia reciente entró en los nuevos diseños curriculares. Su papel para entender el presente y construir el futuro, así como su importancia en la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia, fueron los argumentos centrales para su inclusión. En efecto, y sin descartar el papel de la educación en la consolidación de la identidad nacional, la Ley Federal estipuló una política educativa que buscaba: “la consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal” (MCyE, 1993).⁹ Décadas de inestabilidad y violencia políticas daban paso a una democracia que debía arraigarse y la escuela debía formar ciudadanos comprometidos en su defensa.

A partir de este marco general, se avanzó en el diseño curricular de los niveles educativos, como la Educación General Básica (EGB) y el nivel Polimodal a nivel nacional.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB, sancionados en 1995, incluyeron el pasado reciente en el currículo escolar de ciencias sociales. Particularmente, en el noveno año del tercer ciclo de la EGB y dentro del bloque 2 –titulado “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural”– se encontraban los siguientes contenidos conceptuales: “inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo” (MCyE, 1995, p. 199).

Por su parte, los CBC del Polimodal a nivel nacional no estipularon contenidos referidos a la historia argentina reciente de un modo tan específico como para el caso de la EGB, ya que las formulaciones fueron de carácter más general y abarcaban un período temporal más amplio que no favoreció el tratamiento del pasado cercano. Así, se enunciaban en el bloque titulado “La Argentina Contemporánea”: “Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX: monarquía y república, centralismo y federalismo. El Estado Nacional. Estado y cambio político desde 1880 hasta el presente” (MCyE, 1997).

En 2004, y a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal, el Ministerio de Educación inició un nuevo proceso de definición curricular a nivel nacional. Para ello, identificó un conjunto de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP) a fin de homogeneizar los contenidos para los distintos niveles educativos. Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina

8 Sobre los debates y objeciones, véase De Amézola (1999).

9 Véase particularmente Título II, Capítulo I, artículo 5, inciso 3 de la Ley 24195 (MCyE, 1993).

reciente se incluyeron en noveno año del tercer ciclo de EGB/Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, estipulándose:

“La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego.... El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2004, p. 27).

Finalmente, en 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación 26206¹⁰ donde la historia reciente y la construcción de la memoria adquieren una centralidad especial. Así, por ejemplo, el respeto de los derechos humanos aparece dentro de los principios generales de la política educativa, tal y como se señala en el Capítulo I “Principios, Derechos y Garantías”:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (p. 1).

Asimismo, esta ley, en su artículo 92, dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25633”¹¹ (p. 19).

Las evidencias documentales tomadas hasta aquí –la legislación y los diseños nacionales de 1993 a la actualidad– permiten trazar un primer balance en torno al impacto de las narrativas de la memoria y de los avances de

¹⁰ Ley Nacional de Educación 26206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

¹¹ La Ley 25633, sancionada en 2002, instituyó el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

la historiografía en los contenidos escolares referidos a la historia argentina reciente.

En este sentido puede señalarse que, mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia”, la Ley Nacional de 2006 no sólo respalda esta función sino que añade otra: “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente. Las luchas por la memoria en Argentina explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Porque si bien estas luchas –protagonizadas por los organismos de Derechos Humanos– nunca dejaron de hacer escuchar sus voces, es notorio que a partir de 2003 formaron parte de la agenda de diversas políticas estatales. Y aquí puede verse cómo las “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008) han dejado una marca insoslayable en una legislación de carácter amplio –como es una ley nacional de educación–, de la que puede esperarse la enumeración de principios generales, pero que en este caso avanza en la prescripción de objetivos y contenidos directamente ligados al tratamiento del pasado reciente.

Por otra parte, si tomamos los diseños curriculares nacionales (CBC para EGB3 y Polimodal y los NAP) y consideramos el derrotero de la historiografía dedicada al pasado reciente –que, como dijimos, comienza a dedicarse sistemáticamente a esta cuestión hacia fines de los años 90– queda a la vista que la inclusión de esos contenidos en los planes y programas de enseñanza no respondió tanto a los avances de la historia académica como a los aportes de otras ciencias sociales; así como a la ya citada vigencia y presencia pública de las luchas de la memoria.

Es de la mano de las aportaciones de las ciencias políticas, la sociología, la historia económica; de las representaciones del cine, el periodismo, la literatura, entre otras; y de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia de los organismos de Derechos Humanos, que el pasado reciente desembarca en el currículo escolar diseñado a partir de 1993. De allí que las primeras alusiones se realicen desde definiciones amplias y genéricas tales como “la inestabilidad política”, “los golpes militares”, “la violencia política y los gobiernos autoritarios”, “la guerra de Malvinas” –en el caso de los CBC para la EGB–, que evidencian el establecimiento del tema desde enunciados simples y directos casi sin posibilidad de discusión.

Del mismo modo, resulta evidente que los cambios en las representaciones de la memoria en el espacio público y también los avances historiográficos hicieron que el currículo y la legislación escolar fueran incorporando definiciones más categóricas, así como renovadas problemáticas. Por ello, puede verse que los NAP de 2004 señalan que la enseñanza debe apuntar al “conocimiento

de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983". En este sentido, la alusión al "terrorismo de Estado" resulta una definición más taxativa que "golpe militar" o "gobiernos autoritarios" de los CBC de 1995. Esto es así porque, de una parte, las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la "narrativa del *Nunca Más*" y, de otra, porque las investigaciones historiográficas también avalan tal posición aun cuando en los últimos años hayan comenzado a complejizarla y matizarla.¹²

Estas primeras evidencias, analizadas en la propuesta oficial nacional, pueden ser corroboradas también en los diseños de la Provincia de Buenos Aires que veremos seguidamente.

Una mirada a los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires

Las propuestas curriculares nacionales para el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal –estipuladas por la Ley Federal de Educación de 1993– fueron rediseñadas y concretadas en las diversas jurisdicciones que aplicaron esa legislación. Fue el caso de la Provincia de Buenos Aires, que realizó su propio diseño para ambos niveles educativos.

Para el caso de los CBC destinados al tercer ciclo de la EGB, se estipularon en 1996 los contenidos para el período de la dictadura y sus años previos con los siguientes enunciados: "La inestabilidad institucional. Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar: El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos" (DGCyE, 1996, p. 102).

En 1999, el diseño bonaerense para el nivel Polimodal presentaba una "Historia Mundial Contemporánea" para primer año y una "Historia Argentina Contemporánea" para segundo. En este último, la historia argentina reciente tuvo lugar dentro del recorte temporal que abarcaba de 1850 a la actualidad. Los contenidos relativos a la dictadura y sus años previos eran los siguientes:

"1916-1976 -Hacia la crisis económica e institucional. Organización socio-política.... Conflictividad político-social. Golpe militar de 1955 y proscripción del peronismo: inviabilidad del desarrollismo y el radicalismo. Debilidad de las instituciones democráticas y recurrencia a regímenes corporativos: golpe militar de 1966. Incremento de sectores sindicales y políticos radicalizados. El Cordobazo. Los fracasos del último intento peronista de alianza social. 1976 -Hasta la actualidad-El desafío de la restauración democrática. Organización socio-política: El

¹² Véase, por ejemplo, Franco (2008b), Lvovich (2007), entre muchos otros.

golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política” (DGCEyC, 1999, p. 50).

El diseño provincial de Polimodal fue renovado en 2005. Para el caso de la historia argentina, esta transformación curricular significó dotar de mayor espacio a los períodos más recientes, ya que se seleccionaron contenidos de historia latinoamericana y argentina de los siglos XIX y XX. Para primer año, el período abarcado era 1776-1930, y para segundo, de 1930 a la actualidad. En este último caso, los contenidos referidos a la historia reciente eran los siguientes:

“La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La “justificación” de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de Estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar” (DGCyE, 2005, p. 183).

Como ya hemos señalado para los diseños nacionales, los contenidos estipulados en los primeros currículos de Provincia de Buenos Aires permiten vislumbrar los aportes de las ciencias sociales más que los avances historiográficos. En este sentido, la caracterización del período abierto en 1955 como “semidemocracia” deriva directamente de los aportes de las Ciencias Políticas.¹³

Si comparamos los diseños de 2005 y 1999, la historia argentina reciente no sólo conquistó más espacio sino que los conceptos y las definiciones ganaron densidad, matices y precisiones. Se incorporaron temáticas que en los diseños anteriores no se mencionaban y que coincidían con cuestiones que habían quedado fuera de la construcción de la memoria y también de la historiografía en los años inmediatos al fin de la dictadura. Es el caso del exilio, porque si bien los exiliados formaban parte de las víctimas de la represión militar y la violencia política, no aparecieron en el discurso público ni en los textos que abordaban la historia reciente hasta fines de los años 90; hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la del desaparecido (Franco, 2008a). Del mismo

¹³ Este concepto fue trabajado especialmente por Cavarozzi (1987).

modo puede verse cómo cambia el enunciado para la cuestión de Malvinas e incorpora un matiz crítico, esto es, los cambios en las representaciones sociales sobre la guerra (investigados, por ejemplo, por Rosana Guber).¹⁴ Asimismo, en el diseño de 2005 se citan nuevas cuestiones como el “miedo y la inseguridad”, elementos que aluden a las consecuencias sociales más vastas de la última dictadura y no solamente a las elites dirigentes, en consonancia con el derrotero historiográfico que apuntábamos antes. Del mismo modo que en el caso de los diseños nacionales, se advierte que, si en 1999 se hablaba del “autodenominado Proceso de Reorganización Nacional”, en 2005 la dictadura se define con el concepto de terrorismo de Estado.

A partir de 2008, en Provincia de Buenos Aires se produjo una nueva modificación de la estructura y los contenidos del nivel medio. Los temas puntualmente referidos a la historia argentina reciente se encuentran entre los contenidos mínimos del 5° año de la Educación Secundaria Superior, que mencionan: “el giro a la derecha. Neoliberalismo y dictaduras militares. Legados de una época: Doctrina de Seguridad Nacional, Estado Burocrático Autoritario, Radicalización de la política” (DGCyE, 2009a, p. 22). Además, se estableció que para el 6° año de la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales se retomarán los contenidos de historia reciente argentina, entre los que se citan “los años ’70: auge social y represión. Terrorismo de Estado” (DGCyE, 2009b, p. 54), para trabajarlos en proyectos de investigación escolar.

De estos últimos diseños provinciales –si bien a la fecha se cuenta con las versiones preliminares– puede indicarse que la historia reciente ha ganado un lugar definitivo en la escuela –incluso con el lugar privilegiado de una asignatura en particular–, donde nuevamente aparece la noción de terrorismo de Estado pero se invisibilizan las causas del golpe y las diversas responsabilidades, incluso de la sociedad civil.¹⁵

Una mirada a la normativa de efemérides: el 16 de setiembre y el 24 de marzo

En los últimos veinte años, los calendarios escolares comenzaron a

14 De hecho, la expresión “de la causa nacional a la guerra absurda” corresponde al título de la obra de la mencionada autora (Guber, 2001).

15 En la Ciudad de Buenos Aires, la Ley Federal no se aplicó y los diseños curriculares para los últimos años del nivel secundario se publicaron en 2009. Entre ellos también puede percibirse que la narrativa del Nunca Más ha anclado en la escuela y las definiciones aluden tanto a la movilización social y la violencia política como al terrorismo de Estado pero sin mencionar las responsabilidades más amplias a nivel social. Véase Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2009). Contenidos para el Nivel Medio. Historia. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_historia.pdf

incorporar nuevas fechas de un pasado más cercano y menos glorioso. Entre las más importantes, el 24 de marzo (día del último golpe militar) y el 16 de setiembre (fecha en que se recuerda “La noche de los lápices”). A diferencia de las efemérides clásicas, ligadas a una identidad y memoria patriótica, las nuevas fechas buscan la formación de una memoria e identidad democrática apoyada en el recuerdo de un pasado “vergonzante” (Jelin y Lorenz, 2004), atravesado por la violencia política y la dictadura, en el que ya no hay héroes sino víctimas (Vezzetti, 2002).

La primera efeméride de la memoria se incorporó en 1988, año en que la Provincia de Buenos Aires sancionó la Ley 10671 instituyendo el 16 de setiembre como día de conmemoración escolar. En su articulado, con las modificaciones de la Ley 12030,¹⁶ la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia disponía que:

“se desarrollen clases alusivas a esta conmemoración, al tema Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de setiembre de 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales”.¹⁷

La temprana incorporación de esta fecha al calendario escolar se explica por varias razones. Por una parte, alude a un hecho en el cual el terrorismo de Estado operó en el mismo sistema educativo y donde sus víctimas fueron estudiantes del nivel secundario (Raggio, 2002 y 2004). Por otra, refiere a un caso que se transformó en un emblema de la memoria social propia de los años 80: aquellos adolescentes eran las víctimas más inocentes de la barbarie dictatorial (Lorenz, 2004). En esta construcción memorial, colaboraron el testimonio de uno de sus supervivientes, la publicación de un libro y la realización del film en 1986 –estas dos obras con el título *La noche de los lápices*–, tal como se indica en los propios fundamentos de la Ley 12030. En todos esos relatos (testimonio, libro y película), los jóvenes eran mostrados primero ensayando la demanda del boleto estudiantil y luego secuestrados, torturados y matados. Así, la politicidad de la movilización juvenil antes y durante la dictadura no aparecía expresada (tal y como ocurrió durante los primeros años de la democracia con todas las víctimas del terrorismo), por lo que la memoria se cristalizó en el

16 Ley 12030. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, N° 23494. 4 de diciembre de 1997. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12030.html>

17 Ley 10671. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, N° 21330. 27 de setiembre de 1988. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10671.html>

emblema de una lucha estudiantil en la que no se reconocían militancias sino sólo un reclamo por un derecho avasallado por la dictadura.

Esta narrativa deshistorizada y despolitizada de “la noche de los lápices” encajó en el mundo educativo y fue la vía para recordar la dictadura. Si el objetivo de la efeméride era trabajar cuestiones como “la democracia y los derechos humanos”, el resultado concreto en las escuelas fue el uso masivo de la película homónima para cumplir con la conmemoración (Lorenz, 2004; Raggio, 2002). Ese film, además de borrar la politización de sus protagonistas, presenta crudísimas escenas con sesiones de tortura y para muchos jóvenes se convirtió, sencillamente, en una película de terror.

La conmemoración del 16 de setiembre se extendió, más tarde, a la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que también la incorporó en los calendarios escolares de cada ciclo lectivo a partir 1996, es decir, en el 20º aniversario del golpe militar. La Ordenanza 50834/96 estipuló la realización de actos escolares –donde los alumnos tendrían especial protagonismo en su organización– y priorizó como objetivos de la conmemoración:

“por sobre la mera descripción de los hechos, el afianzamiento de la libertad, la vigencia del orden institucional, el derecho constitucional de peticionar a las autoridades y, principalmente el derecho a la vida como valores fundamentales de la sociedad democrática”.¹⁸

Dos años más tarde, manteniendo los mismos objetivos, la Ley 29/98 de la Ciudad de Buenos Aires modificó el nombre de la efeméride al reemplazar el apelativo “La noche de los lápices” por “Día de los derechos del estudiante secundario”, destacando así el protagonismo de los jóvenes en el presente y el futuro.¹⁹

En la actualidad, y en ambas jurisdicciones -Ciudad y Provincia-, la efeméride del 16 de setiembre mantiene su espacio en el calendario escolar, al tiempo que fue variando su formato (clase alusiva, acto escolar, etc.).²⁰

Esta efeméride muestra, de manera clara, el impacto de las luchas por la memoria y de la “narrativa del *Nunca Más*” ya comentada: la visión del terrorismo de Estado impuesto por la dictadura y dirigido a una de las víctimas más

18 Ordenanza 50834/96. Boletín Oficial de la de Buenos Aires, N° 456. 23 de octubre de 1996, pp. 458-459.

19 Ley 29/98. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, N° 472. 24 de junio de 1998, p. 7231.

20 En la Provincia de Buenos Aires, el 16 de setiembre en 2009 tuvo la forma 1.2, es decir, acto solemne en una hora de clase, a criterio del Proyecto Educativo Institucional.

indefensas: los estudiantes.

Otra de las nuevas efemérides de la memoria es la del 24 de marzo, que fue incorporada en los calendarios escolares por las jurisdicciones de Ciudad y Provincia de Buenos Aires en 1996, y a nivel nacional en 1998.

La Ordenanza 50319/96 de la Ciudad declaró el año 1996 como “año de la memoria, la verdad y la justicia”, al cumplirse los 20 años del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.²¹

Por su parte, en Provincia de Buenos Aires, la Ley 11782/96 también dispuso que “se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”, señalando en su articulado diversos objetivos de tales actividades.²²

Tal disposición demuestra el anclaje de la “narrativa del *Nunca Más*” y la importancia otorgada a la escuela como espacio para su consolidación. En efecto, el articulado refiere al recuerdo de lo sucedido, el compromiso y la valoración de los derechos humanos al tiempo que menciona las prácticas del terrorismo de Estado y subraya la necesidad de “evitar la repetición”. En otras palabras, no se estipula la reflexión sobre la sociedad donde el terrorismo de Estado fue posible. En un decreto más tardío a nivel nacional, el 314/98, pueden verse algunas diferencias en cuanto a la representación de la memoria que viabiliza y, consecuentemente, los objetivos educativos que propone. Esta norma dispuso que:

“el día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal”.²³

Destaca en este decreto, emanado del menemismo, que debía recordarse a las víctimas de las violencias tanto “de los grupos armados” como de la “represión ilegal”. En efecto, puede verse aquí la ya citada igualación entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado de un modo mucho más potente

21 Ordenanza 50319/96. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, N° 20273. 23 de abril de 1996.

22 Ley provincial 11782/96. Boletín Oficial de Provincia de Buenos Aires, N° 23111. 2 de mayo de 1996. Disponible en <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11782.html>

23 Decreto 314 del Poder Ejecutivo Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, N° 28865. 26 de marzo de 1998, p. 1.

que en el caso de la teoría de los dos demonios. Tal disposición, producto de la narrativa de la “reconciliación y pacificación” muestra, de todas maneras, la ambivalencia entre el análisis crítico de la última dictadura (a la que se refiere en términos de “golpe de Estado” y a la que no califica en relación con el régimen que impulsó) y el reconocimiento de los “errores” de ambos bandos, elemento fundamental de la pacificación nacional que pretendía impulsar el mencionado gobierno de turno.

En 2002, bajo un nuevo gobierno nacional, la Ley 25633 instituyó el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. Asimismo, ordenaba al Consejo Federal de Educación y a las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones incluir en los calendarios escolares esta fecha para la realización de jornadas alusivas que: “consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.²⁴

Como puede verse, los objetivos de la conmemoración dispuestos en 1998 y 2002 fueron distintos: en el último caso, “la violencia irracional desatada por los grupos armados” no se mencionaba y sólo abogaba por la defensa de los derechos humanos aunque calificando al régimen en términos de “autoritarismo”.

Aún con sus diferencias, tanto el Decreto 314/98 como la Ley 25633/02 propusieron conmemorar el 24 de marzo y no el 10 de diciembre –además de señalar el retorno a la democracia, Día de los Derechos Humanos–. Esto parece representar “el giro hacia el pasado” señalado por Andreas Huyssen (2002 y 2000): la falta de confianza en el presente y de interés por el futuro producen el desplazamiento de la atención a la recuperación y preservación del pasado planteándose la conmemoración del inicio de la dictadura y no su fin.

En la misma línea, en Provincia de Buenos Aires se sancionó la Ley 13179/04 por la cual:

“Se declara el 24 de marzo de todos los años como el Día Provincial de la Memoria en consideración a todas las personas desaparecidas, muertas o perseguidas por el terrorismo de Estado, que ejerció la dictadura militar que se instauró en nuestro país el 24 de marzo de 1976”.²⁵

24 Ley 25633/02. Boletín Oficial de la República Argentina, N° 29968. 23 de agosto de 2002, p.2.

25 Ley 13179/04. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, N° 24916. 20 de abril de 2004. Esta ley fue modificada en su artículo 3° por la Ley 13910/09, publicada en el Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, N° 26046. 12 de enero de 2009. La modificación dispuso la realización de un minuto de silencio cada 24 de marzo, a

Finalmente, esta política de memoria se consolidó con la sanción de la Ley 26085 que incorporó el 24 de marzo, “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, a la nómina de feriados nacionales.²⁶

A modo de balance

La presencia y trayectoria curricular y legislativa de la historia argentina reciente refuerza la idea de que la conformación de las disciplinas escolares no depende solamente de la ciencia de referencia sino que es resultado de diversas luchas sociales y políticas.

En este sentido, a lo largo del trabajo hemos procurado mostrar cómo la historia argentina reciente no entra al currículo de la mano de la historiografía sino por el empuje de la luchas por la memoria. Asimismo, y al poner en relación los avances historiográficos con los enunciados de los diseños curriculares a partir de la reforma abierta por la Ley Federal de Educación, podemos decir que al principio estos últimos se ven dotados de contenidos provenientes de las construcciones de la memoria y de los avances de las ciencias sociales y que, más tarde, se amplían, complejizan y dotan de mayor densidad y matices, así como de referencias de temas trabajados por el campo historiográfico desde fines de los años 90.

Por otra parte, nos preguntábamos en qué medida la propuesta oficial había sido influenciada por los cambios en las representaciones de la memoria; es decir, hasta qué punto las diversas narrativas sobre la última dictadura habían impactado en las leyes educativas y los sucesivos diseños curriculares así como en las disposiciones referidas a las efemérides de la memoria. Al respecto podemos señalar que es en las normativas de las conmemoraciones donde más claramente se puede vislumbrar tal influencia. En efecto, la efeméride del 24 de marzo muestra con mayor nitidez cómo se fueron trasladando las distintas narrativas de la memoria. Esto probablemente se deba a sus formatos, ya que son la parte de la propuesta oficial que con más facilidad y celeridad se ha ido renovando.

No obstante, esa misma efeméride –junto con la del 16 de setiembre– muestra que la “narrativa del *Nunca Más*” –aquella que instaura la idea de la imposición del terrorismo de Estado por parte de la última dictadura sin historizarla– es la que ha anclado con más fuerza en la propuesta oficial.

Esta última conclusión deja algunas inquietudes: ¿cómo complejizar el

las 12 horas. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/f-13910.html>

26 Ley 26085/06. Boletín Oficial de la República Argentina, N° 30870. 21 de marzo de 2006, p. 1.

tratamiento de la historia reciente en la escuela? ¿De qué manera dotarla de mayor historicidad y evitar el riesgo de la repetición de una “memoria literal” (Todorov, 2000) que no permita la interrogación? Asimismo, instala la cuestión acerca de cómo hacer que la propia propuesta oficial abogue por un acercamiento más complejo que proponga más preguntas.

Los necesarios interrogantes acerca de la sociedad donde la dictadura tuvo lugar –que no deriven en respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias– todavía deben ganar terreno y no le podemos pedir a la escuela que resuelva esa cuestión. No obstante, quizás sean las jóvenes generaciones (por qué no, en las escuelas) quienes puedan romper el silencio y plantear ¿por qué fue posible la dictadura?, así como buscar respuestas que permitan generar una reflexión sobre los años de violencia y terror y la responsabilidad colectiva de aquel contexto social, político y cultural.

Referencias bibliográficas

- CALVEIRO, P. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años '70*. Buenos Aires: Norma.
- CAVAROZZI, M. (1987). *Autoritarismo y Democracia. 1955-1983*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- CERRUTI, G. (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. *Puentes*, 1 (3), 14-25.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS (CONADEP). (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- CRENZEL, E. (2007). Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones. *Prohistoria*, 11, 49-60.
- CRENZEL, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DE AMÉZOLA, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados*, 17, 137-162.
- DE AMÉZOLA, G. y D'ACHARY, C. (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, 13, 153-175.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (1996). *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la EGB*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales)*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2005). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2009a). *Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado, versión preliminar*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2009b). *Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria Orientada. Ciclo Superior, versión preliminar*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- ESCOLANO, A. (1999). Los profesores en la historia. En J. Magalhaes y A. Escolano (Eds.), *Os profesores na historia* (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FINOCCHIO, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- FRANCO, M. (2008a). *Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRANCO, M. (2008b). Notas para una historia de la violencia en la Argentina: una mirada desde los discursos del período 1973-1976. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/43062>
- FRANCO, M. y LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- GONZÁLEZ, M. P. (2005). Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones*, 2ª Época, 30/31, 34-55.
- GONZÁLEZ, M. P. (2007). L'histoire récent comme contenu scolaire en Argentine. *Le Cartable de Clío. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 7, 220-231.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las*

- disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GUBER, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HUYSSSEN, A. (2000). En busca del tiempo futuro. *Puentes*, 1 (2), 12-29.
- HUYSSSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- JELIN, E. (2002). Introducción. En E. Jelin (Comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.
- JELIN, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las Ciencias Sociales. *Cuadernos del IDES*, 2. Disponible en: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuaderno2_Jelin.pdf
- JELIN, E. y LORENZ, F. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Buenos Aires: Siglo XXI.
- LANDI, O. y GONZÁLEZ BOMBAL, I. (1995). Los derechos en la cultura política. En C. Acuña, I. González Bombal, E. Jelin, O. Landi, L. Quevedo, C. Smulovitz, A. Vacchieri y A. Przeworsky. *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina* (pp. 147-192). Buenos Aires: Nueva Visión.
- LANZA, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En H. Lanza y S. Finocchio, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, t. III (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila Editores.
- LEVÍN, F., CLERICÓ, M., ERRAMOUSPE, P., MANFREDINI, A. y SCHUJMAN, G. (2008). El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 93-102.
- LORENZ, F. (2004). "Tomála vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-130). Madrid: Siglo XXI.
- LORENZ, F. (2005). "Recuerden argentinos": por una revisión de la vulgata procesista. *Entre pasados*, 28, 65-82.
- LORENZ, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp.

- 277-295). Buenos Aires: Paidós.
- LVOVICH, D. (2006). Dictadura y consenso. ¿Qué podemos saber? *Puentes*, 6, (17), 41-45.
- LVOVICH, D. (2007). Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En M. Franco y F. Levín, (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97-124). Buenos Aires: Paidós.
- LVOVICH, D. y BISQUERT, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento - Biblioteca Nacional.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (MCyE). (1993). *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (MCyE). (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (MCyE). (1997). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriculum/publica/nap/nap3socia.pdf>
- PAPPIER, V. y MORRAS, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 173-192.
- PITTALUGA, R. (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentino. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 125-152). Buenos Aires: Paidós.
- QUIROGA, H. (2005). La reconstrucción de la democracia en Argentina. En J. Suriano (Dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)* (pp. 87-153). Buenos Aires: Sudamericana.
- RAGGIO, S. (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Puentes*, 7, 41-46.
- RAGGIO, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 8, 123-133.
- SÁBATO, H. (2001). Las preguntas sobre lo traumático. *Puentes*, 3, 5, 44-45.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós (original

en francés, 1995).

VEZZETTI, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VEZZETTI, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.