

V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

Los textos escolares desde los estudios de la memoria social.

Born, Diego.

Cita:

Born, Diego (2009). *Los textos escolares desde los estudios de la memoria social*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-089/138>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ezpV/4FZ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Los textos escolares desde los estudios de la memoria social”

Diego Born

CONICET – UBA

diegoab81@yahoo.com.ar

Resumen

En los últimos años, los textos o manuales escolares han constituido un objeto privilegiado de indagación desde distintos abordajes disciplinarios. En este marco, nos interesa aquí reflexionar sobre la potencialidad del análisis de los textos escolares desde la perspectiva de los estudios sobre la memoria social.

El papel de los textos escolares en el proceso educativo nos permite considerar a los mismos como *vectores* de determinadas narrativas sociales sobre un hecho dado (en nuestro caso particular, la última dictadura militar argentina). Así, el análisis de los textos nos permite, por un lado, acercarnos a las diferentes versiones del pasado que a lo largo del tiempo disputaron la legitimidad social, pudiendo o no convertirse en hegemónicas. Por otro lado, la distancia entre los relatos presentes en los textos escolares y los relatos que circulaban en el espacio público, así como frente a los hechos *fácticos* (o, menos pretensiosamente, frente a la reconstrucción historiográfica de los hechos) permite alumbrar ciertas características del proceso mediante el cual cierto conocimiento social se transforma en un producto pedagógico.

Marcar ciertas coordenadas que nos permitan llevar a cabo el análisis en las direcciones propuestas, considerando los límites y las potencialidades de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que desde la sociología y la historia han abordado el estudio de la memoria social, constituyen el objetivo de este trabajo.

1. Introducción

Las presentes reflexiones son parte del proceso de elaboración de una tesis que se propone indagar acerca de las representaciones y significados del pasado dictatorial que circulan en la escuela, a lo que se intentará aproximar a partir del análisis de los textos escolares. La pregunta que guiará la investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los sentidos de

las representaciones sobre la última dictadura militar en Argentina (1976 – 1983) presentes en los textos escolares editados desde la instauración de dicha dictadura hasta la actualidad? Específicamente, el análisis se centrará en los significados y representaciones que presentan los textos escolares de Historia de nivel secundario utilizados en la Ciudad de Buenos Aires. Así, el objetivo general es contextualizar, describir y comparar, en un mismo periodo y a lo largo del tiempo, las representaciones sobre la última dictadura militar que aparecen en estos textos.

Desde fines del siglo XIX, la escuela conforma en nuestro país un espacio fundamental en la socialización de los individuos. Su intervención pedagógica en la construcción de la ciudadanía se postula como uno de los pilares básicos para la formación de una sociedad democrática, y esto adquiere aún más relevancia en países como Argentina, donde las experiencias autoritarias del pasado son motivo actual de debate. Desde los tiempos de la propia dictadura militar, en nuestro país, el régimen militar y la violencia política estuvieron presentes en los contenidos de los programas de estudio y, consecuentemente, en los textos escolares. Esto da cuenta no sólo de la posibilidad de llevar a cabo el análisis propuesto, sino también de la importancia que se le otorgó políticamente al sentido de las narraciones presentes en los textos escolares¹.

Como sostiene Kaufman (2008), los textos escolares “constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. Al mismo tiempo operan como vehículos del discurso socio pedagógico. Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones”. A través de los mismos es posible rastrear las ideas, valoraciones e imaginarios que se han intentado construir. Además, la importancia de los textos escolares en el proceso de construcción de identidad que tiene lugar en la escuela va más allá de su función específica: constituyen un currículo en acto con los temas, objetivos y hasta las actividades para realizar en clase; muchas veces son casi exclusivamente la fuente en la cual el docente basa sus clases y, casi siempre, el único material al que acceden los alumnos (Romero et al, 2004).

¹ Invernizzi y Gociol (2001) demuestran que los máximos jefes militares sostenían explícitamente la necesidad de librar una *guerra ideológica* en el campo educativo y detallan los mecanismos por los cuales el control sobre las editoriales hacía imposible la publicación y/o circulación de los textos escolares que no se ajustaran estrictamente a la versión oficial impartida por el gobierno militar y explicitada en la modificación de los programas de 1979, incluyendo la prohibición y persecución de los autores que no aceptaban dicha versión.

En los últimos años, desde diversos campos disciplinarios, tanto en el plano nacional como internacional, los textos escolares han constituido un objeto privilegiado de indagación, conformando un corpus empírico a partir del cual plantear y dar respuesta a diferentes interrogantes. Los objetivos de éstas líneas son dos, íntimamente relacionados: por un lado, plantear y justificar un enfoque teórico metodológico que permita acercarse a los textos escolares desde un abordaje tributario de los estudios sobre la memoria social; por otro, reflexionar sobre la forma en que ese acercamiento debe realizarse en el caso concreto aquí planteado.

2. El abordaje de los textos escolares desde la perspectiva de los estudios de la memoria social

La polisemia de la noción de *memoria social* (o *memoria colectiva*), así como los múltiples marcos teórico – metodológicos desde los que es posible abordarla, hace necesario especificar la posición de la que se parte, así como las categorías que se utilizaran para aproximarse al objeto de estudio propuesto en este caso, es decir, los textos escolares.

Las consideraciones de Halbwachs acerca de la memoria colectiva sentaron las bases del campo de los estudios sociales sobre la memoria. Entre los diversos aportes de este autor se destacan su definición de la memoria colectiva como una articulación de recuerdos y olvidos seleccionados desde el presente (y sus intereses), el carácter social de la memoria y la necesidad de los marcos sociales para su elaboración (no hay memorias individuales sin estos marcos sociales), el rol de los grupos sociales como soportes de la memoria, la función positiva de la memoria en la constitución de la identidad social e individual, la distinción entre memoria colectiva e historia, etc. Sin embargo, la polisemia y amplitud de estas nociones dieron lugar a distintas apropiaciones del legado de Halbwachs entre quienes décadas más tardes retomaron su interés por la memoria colectiva, con una fuerte preocupación por los procesos sociales traumáticos que significaron el nazismo y la segunda guerra mundial en Europa y, particularmente, en Francia.

Dentro de las distintas perspectivas, en relación a los propósitos aquí planteados, resulta de sumo interés la propuesta de Henry Rousso (1991). En su trabajo sobre la

permanencia del periodo de *Vichy* en el *presente*, se interroga sobre los quiebres, procesos conflictivos y el tipo de transformaciones y relecturas que se dieron sobre ese pasado en la sociedad francesa². Vichy, y lo mismo puede pensarse de la dictadura en la sociedad argentina, constituye un *desgarramiento nacional*, que puso y pone en tela de juicio lo que la sociedad *es*. Su análisis del *acontecimiento* incluye al hecho mismo pero fundamentalmente la forma en que se fue configurando socialmente el recuerdo acerca de él: no se interesa por sus determinaciones y consecuencias sino por su permanencia en las representaciones en el imaginario colectivo del presente, o más precisamente, de los distintos presentes. Así, el relato sobre el acontecimiento comienza a configurarse a partir del hecho mismo y se *resignifica* dependiendo de los escenarios políticos (la posición de las distintas fuerzas políticas), sociales y económicos.

Rouso sostiene, recurriendo a una metáfora psicoanalítica, que la memoria se deja ver por sus *manifestaciones*, que son las representaciones del pasado en el espacio público. Por eso, sostiene que hay determinados *vectores de memoria* a los que se puede acudir para dar cuenta de esas representaciones (conmemoraciones, películas, libros de historia). Esta noción de vectores de la memoria -definidos como indicadores que ofrecen representaciones singulares del acontecimiento, claramente fechadas en el tiempo y bien ubicadas en el espacio- resulta útil al análisis que se propone realizar sobre los textos escolares, puesto que el interés radica en observar cómo a través del tiempo se han ido modificando las representaciones que ellos presentaban sobre la última dictadura militar en Argentina. Desde otros autores, se podría considerar a los textos escolares como *soportes de la memoria* (Valenci, 1998), en tanto medios mnemotécnicos o canales de transmisión, o bien como *canales y receptáculos de la memoria* (Yerushalmi, 1989). Sin embargo, estas nociones resultan más útiles al analizar los procesos de transmisión de la memoria, y si bien resulta de sumo interés tratar el lugar que allí ocupan textos escolares, no es ése el objetivo de la investigación planteada³.

² Este autor retoma de Norá (1984) el interés en la *historia simbólica del presente*, considerando como objeto de estudio a la *memoria* o *conciencia nacional*. Sin embargo, en Rouso hay una preocupación mayor por los procesos sociales y los conflictos en torno a la conformación de esta memoria nacional.

³ Otra noción plausible es la de *lugar de memoria*, sostenida por Norá (1984). Sin embargo, se trata de un concepto complejo, que designa tanto un objeto de estudio (*simbólico* más que material) como la forma de abordarlo. Incluso Nora (1998) mismo pone en cuestión la posibilidad de extrapolar esta noción, no ya desde el propio marco conceptual del que forma parte, sino desde el contexto específico de Francia. Sin embargo, una sugestiva pregunta que permite pensar este enfoque es hasta qué punto los textos escolares de Historia editados en Argentina desde 1976 en adelante pueden ser entendidos como productos de la *historia-memoria* generadora

Rouso plantea la noción de *memoria difusa*, que constituye una definición de la memoria vinculada con las representaciones que él estudia: los vectores son indicadores de la memoria social, portada por grupos e individuos concretos pero a las cuales no es posible acceder por medio del análisis de las representaciones.

Su abordaje permite historizar y establecer periodizaciones en torno a cómo se recuerda un pasado, a la vez que la noción de vectores de la memoria resulta adecuada para el análisis de las representaciones del pasado en el presente, tal como es el objetivo del trabajo planteado. Sin embargo, para definir en forma más precisa un abordaje propio, resulta útil replantear y enriquecer este enfoque con aportes de otras perspectivas abiertas desde abordajes sociológicos de la memoria social.

En estas perspectivas, la mirada está puesta en cómo se producen, modifican y transmiten las memorias. Dejando de lado la existencia de una única *memoria nacional*, postulan la coexistencia de múltiples memorias sostenidas por distintos grupos sociales que disputan entre sí por convertir su relato en el relato legítimo del pasado. Los niveles de visibilidad y legitimidad de estas memorias, así como la posibilidad de confrontar en el espacio público, varían de acuerdo a la coyuntura específica del presente. El énfasis está puesto en las *memorias en disputa*, en las *memorias oficiales* pero sobre todo en las *memorias subterráneas* (Pollak, 2006), en los *silencios*, que se constituyen en los objetos privilegiados de estos abordajes, preocupados por analizar los procesos sociales y las acciones de los

de lugares de memoria. Algunas primeras exploraciones sobre los textos escolares dan cuenta de un drástico cambio en el enfoque historiográfico de los autores, en especial a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa. Mientras que hasta ese momento predominaba en los textos escolares de Historia un tipo de relato *canónico* sobre la conformación de la nación Argentina y su devenir político institucional (Romero et al, 2004), en los textos de los últimos años comienza a prevalecer un enfoque historiográfico –de la mano de la llegada de investigadores e historiadores profesionales a la autoría de esos textos- más preocupado por los procesos y los actores sociales, incorporando distintas voces y problematizando incluso aquellas cuestiones que antes permanecían canonizadas. Lo destacable es que, en lo referido a la dictadura, desde estas posturas la descripción crítica y complejizada de los hechos suele combinarse con llamados a *comprender* la importancia de la memoria, en los términos en los que Rouso (1991 y 2001) define críticamente como el *deber de memoria*, disfundiendo el límite entre la memoria como *proceso social* y la historia como *construcción de saber*. Esta crítica al *exceso* de memoria es compartida desde distintas perspectivas por muchos otros autores europeos –en referencia al pasado nazi-, señalando a este *exceso* como una característica distintiva de los tiempos actuales. La distinción que realiza Todorov (2000) –en su manifiesto en contra de los *abusos de la memoria*- entre *memoria literal* y *memoria ejemplar* es quizá el más reconocido aporte a la hora de pensar en la *dimensión ética* de la memoria social y su transmisión.

diversos actores en sus trabajos de constitución y formalización de sus propios relatos legítimos sobre el pasado, en el marco de coyunturas específicas, y a la transmisión de sus memorias tanto a lo largo como en un mismo momento del tiempo. Las memorias sociales están en permanente transformación y reelaboración en el marco de las pugnas más amplias en las que están inmersas y en las que cambian continuamente las cuestiones en disputa, los sentidos, los símbolos y hasta los actores.

Desde esta perspectiva, Lavaibre (1991) critica el trabajo de Rousso, sosteniendo que no se puede estudiar la memoria colectiva sin reparar en la materialidad concreta de los procesos sociales en los que se elaboran y transmiten las memorias, a la que sólo se puede arribar con otras herramientas metodológicas que den cuenta de las acciones de los individuos y grupos sociales. Lavaibre impugna tanto la pretensión del abordaje de Rousso como su noción de memoria difusa. Por otra parte, la mirada de Rousso, posada sobre la memoria nacional u oficial, opaca la existencia de otras memorias y, con ello, la disputa entre las memorias. En este punto, se puede traer a cuenta el análisis que Portelli (2003) hace de la memoria de la *resistencia partisana* durante la segunda guerra mundial en Italia, donde, al igual que Rousso, señala periodos de acuerdo a los sentidos dominantes del recuerdo de ese pasado y los cambios político-institucionales, pero se ocupa también de analizar las *contramemorias*, mostrando los procesos de permanencia y cambio de las memorias sociales, y cómo elementos que en un momento eran centrales se derribaban y otros que parecían endebles podían permanecer y convertirse en otro momento en la explicación legítima del pasado. De este modo, la mirada está puesta tanto en la dimensión *sincrónica* como en la *diacrónica*, considerando la existencia de memorias simultáneas, memorias narrativas que compiten entre sí a través de distintos medios y mecanismos.

Otra de las críticas de Lavaibre a Rousso tiene que ver con lo que *puede* dar cuenta a partir de su abordaje, en relación a la siempre complicada relación entre historia y memoria. Lavaibre sostiene que al analizar la relación entre pasado y presente debe distinguirse, al menos en el plano analítico, el *peso* del pasado (lo que pervive del pasado, los traumas), de la *elección* del pasado (las formas en que se manifiesta ese pasado en el presente, lo que se selecciona). Para Lavaibre, Rousso no logra, dadas las características de su abordaje, dar cuenta de la elección y lo que analiza es el peso que el pasado tiene en el presente, al comparar el hecho mismo con la forma en que se lo recuerda. En este punto, Jelin (2002), retomando a Portelli, sostiene que analizar los huecos entre memoria e historia no tiene

sentido para demostrar la falsedad de las construcciones simbólicas, sino que resulta útil para mirar las *fracturas* y las *distancias* entre memoria e historia y entre las diferentes narrativas que se tejen en torno a un acontecimiento, ya que puede permitir acercarnos a las omisiones, las falencias, etc. Así, conocer la *historia fáctica* es *condición necesaria pero no suficiente* para comprender la manera en que los sujetos construyen sus memorias, sus narrativas y sus interpretaciones de estos mismos hechos. Es el contexto, la lucha política e ideología, lo que encuadra los procesos de elaboración de la memoria y desde donde se realiza la selección del pasado.

Desde la perspectiva que se propone seguir esta investigación, se considera que el abordaje propuesto por Rousso es fructífero para el tipo de análisis que se busca llevar a cabo, ya que el trabajo sobre el material empírico se limitará al *análisis de las representaciones* que los textos escolares proveen acerca de la dictadura. Es decir, no se analizarán las formas en que esos relatos son elaborados, los intereses de los autores de los textos (o de las editoriales), etc., en fin, los procesos sociales en los cuales intervienen diversos actores y por medio de los cuales los textos toman forma, o sea, las luchas por la memoria que se dan en el ámbito específico de la producción de textos escolares. Esto no significa que no resulten de interés las *condiciones de producción* de los textos escolares: por el contrario, se trata de una dimensión fundamental en el abordaje aquí planteado. Lo que se sostiene es que, al finalizar el trabajo, no se estará en condiciones de sostener que tal o cuál relato presente en un texto escolar *representa* la memoria de un grupo social específico. A lo sumo, se dará cuenta de la correspondencia o no (la existencia o no de *afinidades electivas*, en palabras de Weber) entre las representaciones que presentan los textos escolares y los sentidos de las memorias sociales que circulan en el espacio público en un momento dado. Por otro lado, no se pretenderá dar cuenta aquí del proceso de transmisión en sí, es decir, en cómo el mensaje que los textos portan es recibido y resignificado en el espacio del aula. Por ello, se considera a los textos como *emisores potenciales* del relato que portan, ya que no se indagará cuál es el efecto o la recepción que los mismos tienen en docentes y alumnos.

Retomando las críticas a Rousso ya mencionadas, el enfoque propuesto no se centrará únicamente en identificar cuál es el *sentido dominante* en las representaciones acerca de la dictadura militar presentes en los textos escolares a lo *largo del tiempo*, sino también en comparar los *diferentes sentidos* que se observan en las representaciones que portan los textos escolares *en un mismo momento*. Algunas primeras aproximaciones exploratorias realizadas

sobre textos de Historia de nivel secundario dan cuenta de la potencialidad del análisis de las representaciones sobre la dictadura militar presentes en los textos escolares desde una perspectiva que considere tanto la dimensión sincrónica como la diacrónica. A continuación, se transcriben algunos extractos de textos escolares editados en diversos años (1981, 1990 y 1996), que permiten percibir las profundas diferencias entre las narrativas a lo largo del tiempo:

- *“Las Fuerzas Nacionales aceptaron nuevamente el reto y afrontaron la guerra que el marxismo le había declarado al país. En marzo de 1976, se hicieron cargo del gobierno decididos a dar a la lucha antsubversiva prioridad absoluta: durante largos meses, el enfrentamiento cubrió todo nuestro territorio, hasta alcanzar la más completa victoria. De este modo, y gracias a sus Fuerzas Armadas, el pueblo argentino se vio libre de la amenaza que una minoría pretendía imponerle mediante la violencia: el sistema marxista, totalmente extraño a nuestra idiosincrasia y valores nacionales” (Drago, 1981: 408).*
- *“El gobierno tenía ante sí la actividad de la guerrilla a la que muy pronto se le opondría una actividad simétrica de grupos militares y paramilitares que no siempre respondían al control presidencial. La llamada ‘cultura de la violencia’ se había instaurado en el país gestándose una especie de guerra civil larvada que dejó hondas y dolorosas huellas” (Bustinza, 1990: 268).*
- *“La mayoría de los detenidos-desaparecidos fueron obreros que participaban de comisiones internas en las fábricas o delegados sindicales. Con esto se demuestra que lo que se quiso hacer fue eliminar la oposición obrera para implementar su plan económico. También fueron numerosos los desaparecidos que tenían una ocupación intelectual, como los estudiantes, profesionales (muchos abogados que presentaban recursos de habeas corpus a favor de desaparecidos), docentes, escritores, periodistas, artistas, religiosos; es decir, fueron atacados quienes podrían haber forjado un proyecto ideológico alternativo al de la Dictadura” (Recalde y Eggers-Brass, 1996: 331).*

Como se sostuvo, las diferencias no sólo se observan entre los textos editados en distintos momentos, sino que también se hallan entre textos editados dentro de un mismo periodo temporal. Por ejemplo, entre los textos editados en los últimos años, a partir de 2003,

las condenas a la irrupción constitucional y a las violaciones a los Derechos Humanos están presentes en todos los textos, no obstante lo cual las diferencias entre ellos son sustanciales. Valenci (1998) sostiene que otorgar un *nombre* a un hecho es un proceso fundamental en la construcción de ese hecho como *memorable* y en la transmisión del mismo; además, ya la formar de nombrarlo le está impregnando un sentido. Trasladando este criterio a los títulos con los que en los textos escolares se designan las secciones dedicadas a la última dictadura militar, se pueden encontrar profundas diferencias entre los mismos. Así, en los relatos de algunos textos se establece una fuerte relación entre la represión política y la política económica del gobierno dictatorial, y en cómo ésta condicionó al nuevo régimen democrático, beneficiando a los mismos sectores económicos que habían impulsado la dictadura; uno de estos textos (Vázquez et al, 2007) engloba a los años transcurridos desde 1976 bajo la denominación “*Disciplinamiento social y concentración de la riqueza*”, mientras que la sección dedicada a la dictadura militar se titula “*La dictadura militar: terrorismo económico y concentración económica (1976-1983)*”. En cambio, en otros textos, las críticas refieren fundamentalmente a la ruptura del orden político, la represión y el autoritarismo y sus consecuencias sobre el régimen democrático posterior, y si bien son variados los cuestionamientos a la gestión económica y sus consecuencias, no se establece una relación de causalidad con las políticas implementadas en democracia. Los títulos aquí también dan cuenta del sentido otorgado al relato: por ejemplo, en el texto de García (2003), el último capítulo comienza en 1955 –“*La Argentina y su difícil camino a la democracia (1955 - 2000)*”- y refiere a la última dictadura militar como “*Los años de opresión*”. Como se puede percibir, más allá de los elementos comunes en ambos tipos de textos, las diferencias también son notables.

Recapitulando, lo que se ha intentado argumentar aquí es lo siguiente: interesa estudiar un *acontecimiento*, la última dictadura militar argentina, no en tanto el hecho mismo sino en cómo ha sido *recordado* y *representado* en los *distintos presentes*. Para ello, se recurrirá a los textos escolares editados desde inicios de la dictadura, sosteniendo que pueden ser considerados como *vectores de memoria*, en los cuales interesa analizar las *representaciones* que allí aparecen desde una óptica tanto *sincrónica* como *diacrónica*, puesto que el sentido de estas representaciones varía tanto a lo largo del tiempo como en un mismo momento (lo que da cuenta de que no hay sólo una memoria social sino varias narrativas que circulan con distinto grado de visibilidad y legitimidad). Sin embargo, al no trabajar *concretamente* en torno a la construcción de los relatos que presentan los textos escolares, no será posible

afirmar que las representaciones sobre la dictadura militar que allí se encuentran pueden ser identificadas con *manifestaciones* de las memorias que sostienen determinados grupos sociales y circulan socialmente. Tampoco se trabajará sobre la forma en que la transmisión de la memoria de la dictadura tiene lugar en el espacio escolar y cómo operan en ella los textos escolares. En todo caso, interesa analizar el sentido de las representaciones que circulan en los textos escolares y medir el grado de correspondencia o de *afinidad electiva* de esas narrativas con las sostenidas por distintos grupos sociales que, en diferentes momentos, disputaban por obtener la legitimidad social para su propio relato, en el marco más amplio de los procesos políticos, institucionales y sociales que tuvieron lugar en los determinados momentos. Finalmente, en relación a la contraposición de las representaciones que circulan en los textos escolares y los hechos fácticos, se recurrirá a ella no para demostrar la falsedad de esas representaciones sino para marcar falencias, omisiones y mitos que perduran.

En función de lo expuesto, y para luego entablar el análisis en las direcciones mencionadas, se rastreará en los diversos textos escolares cómo son representadas las cuestiones centrales en torno a la dictadura militar, entre otras: cuáles fueron las causas del golpe de Estado; cuál era la situación previa al golpe; quiénes lo llevaron a cabo; quiénes se beneficiaron y quiénes se perjudicaron con la gestión dictatorial; cómo se puede explicar la magnitud de la represión; si la represión ilegal y las violaciones a los Derechos Humanos fueron producto de excesos o de Terrorismo de Estado; quiénes fueron sus víctimas y por qué razón; quiénes fueron los perpetradores; qué pasaba con la sociedad civil; cuáles fueron sus secuelas en el régimen democrático; etc.

3. Los factores a considerar en el análisis de los textos escolares: luchas por la memoria en el espacio público, políticas y disputas en torno a la memoria en el campo escolar y configuración del campo editorial.

Desde la óptica planteada, los relatos acerca de la dictadura militar presentes en los textos escolares pueden ser considerados como *cristalizaciones* de narrativas más o menos legítimas que circulaban socialmente en un momento dado. Sin embargo, esto no quiere decir que todas las narrativas sobre la dictadura se hayan plasmado por igual y sin mediaciones en textos escolares. Además, es difícil suponer la existencia de una relación directa entre los autores de estos textos y los grupos sociales que elaboraban y sostenían una determinada

versión del pasado; sin embargo, más difícil resulta no asumir que esos autores poseían una postura asumida frente a los hechos que derivaba de las distintas memorias que circulaban socialmente. Como plantea Rousso (1991), la *memoria científica*, es decir la memoria de los historiadores, no es independiente (y se sostiene aquí la validez de este razonamiento, aún cuando no todos los autores de textos escolares fuesen científicos sociales dedicados a la investigación): “Por un lado, se encuentra parcial y a veces completamente influida por una memoria dominante, a menudo de origen político o ideológico. Por otro lado, entra en competencia con otras formas de representación del pasado y sólo puede analizarse como parte integrante de un sistema de representaciones”. Así, los textos no operan únicamente como meros difusores de un pasado sino que constituyen dispositivos pedagógicos que encierran *miradas* sobre ese pasado.

En este marco, desde la perspectiva propuesta, resulta imprescindible analizar los textos escolares considerando dos dimensiones relacionadas entre sí y directamente implicadas en el modo en que sus contenidos toman forma.

La primera de ellas considera lo que sucede con las luchas por la memoria en el ámbito público y como éstas se traslucen (y traducen) en políticas para el sector educativo. Para ello, resulta vital la revisión de la bibliografía que periodiza estas luchas y/o describe sus hitos, así como la revisión de las políticas educativas (planes de estudio, incorporación de fechas alusivas en el calendario escolar, etc.) referidas al tratamiento de la dictadura militar.

La segunda dimensión está dada por las características propias del texto escolar, es decir, en cómo una serie de saberes sociales llega a plasmarse en un producto cultural de carácter eminentemente pedagógico. A la siempre difícil relación entre conocimiento científico y conocimiento escolar, debe adicionarse en este caso la configuración del campo editorial (de donde provienen los autores, cuáles son las políticas editoriales, cómo se estructura el mercado editorial, etc.). En este punto es imprescindible remarcar el rol fundamental que juega el Estado (las diversas agencias que tienen injerencia sobre estos temas), puesto que el sistema de enseñanza detenta, en palabras de Bourdieu (1998), el monopolio *legítimo de la violencia simbólica*. En primer lugar, el Estado tiene la capacidad (por medio de los contenidos establecidos en los planes de estudio y de políticas de memoria específicas –fijación de conmemoraciones alusivas en el calendario escolar, por ejemplo-) de

regular los contenidos que circulan en el espacio escolar, y esa regulación opera también sobre los contenidos de los textos escolares. Sin embargo, esa capacidad de regulación puede ser más fuerte o más débil en determinados momentos históricos: si es fuerte, los contenidos de los textos escolares se ceñirán a la versión oficial (como sucedió durante los años de la dictadura militar); en cambio, si la capacidad de regulación (por acción u omisión) es débil, aumenta la probabilidad de encontrar distintas versiones del pasado en los textos escolares y este mayor grado de autonomía determinará que lo que sucede en el propio campo de la producción de los textos escolares adquiera mayor relevancia a la hora de analizar los contenidos que éstos presentan. Por tanto, resulta indispensable para los fines que aquí se persiguen considerar las políticas de memoria (o su ausencia) sobre la dictadura que surgen desde el Estado para el sistema educativo, el sentido de la regulación impuesta, el alcance efectivo de tal regulación sobre los textos escolares y lo acontecido en el campo de producción de los mismos”⁴.

Retomando aquí lo señalado acerca de la importancia de historizar las *luchas por la memoria* de la dictadura como requisito indispensable para el análisis de las representaciones que presentan los textos escolares, Jelin (2002), en base al planteo de Pollak (2001), señala que las prácticas de producción de memoria social sobre la dictadura, su escala y sus sentidos fueron cambiando, puesto que hay periodos *calmos*, cuando un sentido se transforma en hegemónico, y periodos *intensos*, cuando las pugnas y tensiones entre los actores por imponer un sentido se suceden sin que ninguno termine de instalar su discurso como hegemónico: durante los períodos dictatoriales el espacio público “está dominado por un relato político dominante, donde buenos y malos están claramente identificados (...) los relatos ofrecidos por

⁴ Estas ideas se remiten al modelo (“dispositivo pedagógico”) propuesto por Bernstein (1993, 1998) para analizar la conformación de un discurso pedagógico. En dicho proceso intervienen tres conjuntos de reglas, atravesadas por relaciones de poder y relacionadas entre sí jerárquicamente: las reglas de distribución (producción y distribución del conocimiento), las reglas recontextualizadoras (formación del discurso pedagógico específico) y las reglas evaluadoras (práctica pedagógica en el aula). Dado que aquí nos centramos sobre los contenidos de los textos escolares, resulta de particular interés lo referido al “campo de recontextualización”. Bernstein distingue entre el campo de recontextualización oficial (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes, y el campo de recontextualización pedagógico (CRP), compuesto por pedagogos, centros de universitarios y departamentos de educación, editoriales dedicadas a la elaboración de textos escolares y de revistas especializadas, fundaciones privadas de investigación, etc. Las tensiones se dan entre ambos campos y al propio interior de cada uno de ellos. Desde el CRO se producen los discursos oficiales (planes de estudio, normas) que regulan el discurso pedagógico y tratan de limitar el accionar del CRP, que si puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, determinará cierta autonomía (mayor probabilidad de generar discursos alternativos) y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico.

los voceros del régimen tienen pocos desafíos en la esfera pública. (...) los relatos de las dictaduras dan a los militares un papel salvador frente a la amenaza (en el Cono Sur, en los setenta, se trataba de la amenaza del comunismo) y al caos creado por quienes intentaban subvertir a la nación. En este contexto, los relatos posteriores ponen énfasis sobre los logros pacificadores (especialmente notorios en Argentina) o en el progreso económico”. Las aperturas políticas permiten incorporar narrativas y relatos hasta entonces censurados, a la vez que se generan nuevos relatos. “Esta apertura implica un escenario de luchas por el sentido del pasado, con una pluralidad de actores y agentes, con demandas y reivindicaciones múltiples (...) no implica necesaria y centralmente una contraposición binaria entre una historia oficial o una memoria dominante expresada por el Estado, y otra narrativa de la sociedad. Son momentos, por el contrario, donde se enfrentan múltiples actores sociales y políticos que van estructurando relatos del pasado y, en el proceso de hacerlo, expresan también sus proyectos y expectativas políticas hacia el futuro”.

Distintos trabajos que se han ocupado de investigar acerca de la construcción de las diferentes memorias, de las divergencias y confrontaciones entre las mismas, así como del análisis de determinados hitos que marcaron el proceso social de rememoración, permiten contextualizar el problema de esta investigación, a la vez que posibilitan determinar y caracterizar los periodos temporales donde luego analizar las representaciones que presentan los textos escolares y establecer las comparaciones que ya se han mencionados. Los mencionados trabajos abordan diferentes objetos, a la vez que lo hacen desde perspectivas diversas, pero siempre enfocados primordialmente en cuestiones que han tenido impacto en el espacio público, puesto que interesan aquí aquellas memorias que han disputado con *algún grado de éxito*, al menos en cierto momento, el lugar hegemónico del recuerdo de la dictadura militar. Esto obedece a que el interés está centrado en las representaciones de la dictadura que ofrecen los textos escolares que, como tales, circulan dentro del campo educativo cuyas características intrínsecas no hacen posible la visibilidad en ellos de aquellas memorias que no gozaban de cierta legitimidad social en el escenario político.

Entre otros trabajos, resultan sumamente útiles la historización propuesta por Lorenz (2002) sobre las conmemoraciones del 24 de marzo en el espacio público, así como la investigación de Crenzel (2008) sobre la historia política del Nunca Más, donde se encarga de dar cuenta de su elaboración y los debates en torno a ella, su consolidación como *emblema* de memoria, su circulación y recepción y los distintos usos y resignificaciones que se han hecho

del mismo hasta la actualidad. Más acotados en su objeto pero relevantes para el propósito de esta investigación resultan otros trabajos, como el de Vecchioli (2001), que analiza las disputas al interior de los organismos de Derechos Humanos y con otros actores políticos dentro de la comisión encargada de la construcción Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, en torno a la confección de las nómina de víctimas, que entrañaba la disputa por el sentido de la violencia política de aquellos años. También pueden mencionarse los trabajos de Franco (2008) y Rojkin (2004) y Markarian (2003), que ayudan a pensar la conformación de la *narrativa humanitaria* sostenida por los organismos de Derechos Humanos entre finales de los años setenta y principios de los ochenta y que ocupará un lugar hegemónico en los primeros años de la transición democrática, permaneciendo en el centro de la escena hasta hoy. Finalmente, los textos de Feld (2002) -acerca del acontecimiento televisivo que supuso la aparición de militares declarando su participación en prácticas clandestinas de represión y del Jefe del Ejército realizando la autocrítica de lo actuado por las Fuerzas Armadas- y de Bonaldi (2006) -que analiza la conformación y el derrotero de la agrupación HIJOS y su impacto en el movimiento de Derechos Humanos y en las formas y el sentido del recuerdo de la dictadura-, alumbran los cambios en las narrativas observados a mediados de la década del noventa, momento crucial en la redefinición de la memoria social.

A partir de estos y otros trabajos se buscará establecer períodos en torno a las luchas por la memoria de la dictadura, describiendo las características y estrategias de los diferentes actores que sostenían narrativas en pugna -cada una con sus propios sentidos y representaciones- por construir la visión hegemónica y legítima acerca del pasado dictatorial. Dentro de cada periodo se analizará el sentido y el lugar que ocupan estas narrativas en el espacio público.

Finalmente, la revisión de estudios centrados en las luchas por la memoria en el campo educativo aportará elementos específicos para contextualizar y explorar los por qué de los sentidos de las representaciones presentes en los textos escolares y su modificación a lo largo del tiempo. Bourdieu (1996) sostiene que “al imponer e inculcar universalmente (en los límites de su jurisdicción) una cultura dominante constituida así en cultura nacional legítima, el sistema escolar, a través principalmente de la historia, inculca los fundamentos de una verdadera ‘religión cívica’ y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen nacional”. En este sentido Jelin y Lorenz (2004) indagan acerca lo que significaron los procesos represivos en los países del Cono Sur respecto al rol de la escuela en la construcción de identidades: “la enseñanza de la Historia fue un vehículo para la difusión de un modelo de

Nación y un arquetipo de ciudadano [...] un relato común acerca de un pasado nacional cobró dimensiones de una clara apuesta al futuro”; sin embargo, en relación a la historia de los acontecimientos contemporáneos (más aún cuando estuvieron marcados por una fuerte conflictividad social y política), la instalación de una historia oficial se tornará difícil y problemática.

En este marco, los autores señalan que la escuela no queda al margen de estas pugnas ya que en ella han tenido lugar “las iniciativas de múltiples actores sociales con versiones alternativas acerca del pasado, cada una con su mensaje ‘moral’, sus ‘legados’ y sus ‘enseñanzas’ [...] más frente a temas teñidos de un fuerte tono ético – moral, o que no admiten posturas neutras o distancias críticas por la proximidad histórica o el involucramiento personal, tales como los casos de las violaciones a los derechos humanos en las dictaduras en el Cono Sur de las décadas del setenta y ochenta”. En el momento de la transición post-dictatorial, las posibilidades e intenciones de los diversos actores estaban condicionadas por las políticas educativas del gobierno militar, que no sólo modificaron drásticamente los contenidos, sino que también contribuyeron a establecer conductas autoritarias, a fragmentar el sistema y facilitar la injerencia privada en la educación. El correlato “fue una adhesión formal al respeto de los Derechos Humanos y la condena a los regímenes de facto, pero el libramiento a su suerte de docentes e instituciones decididos a efectivizarlos, mostrando el abandono del Estado de parte de su función educadora, y por lo tanto la entrega de la posibilidad de orientar sus políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario. [...] A partir de la transición y con el correr de los años, el espacio educativo vuelve a enfrentar los dilemas de qué y cómo incorporar el pasado reciente en su currículo: fechas de conmemoración, incorporación en textos y programas de estudio de historia o capacitación docente son decisiones de política educativa, que se traducirán en prácticas concretas de docentes y alumnos (con sus propias ideas y compromisos políticos) en el aula”⁵. Así, la clara relación de antaño entre construcción de identidades y educación, se difumina al momento de incorporar los procesos represivos recientes en el relato formal de la historia nacional. Como sostiene Gualerman (2001) “Si antes del quiebre brutal de las

⁵ Entre otros trabajos que versan sobre la cuestión de la memoria en la escuela, podemos citar el trabajo de Debattista (2004), que analiza la situación de las políticas de la memoria en el caso concreto de la escuela media neuquina, así como el de Lorenz (2004), que trabaja sobre la construcción de la Noche de los lápices como *emblema* de la memoria dentro del espacio escolar.

dictaduras existía una divergencia entre la ‘historia oficial’ y la ‘no oficial’, después de éstas la brecha se transformó en un abismo”.

Estas apreciaciones permiten sostener la hipótesis de trabajo de la investigación planteada, que consiste en considerar a la escuela como un campo social -especialmente relevante, puesto que tiene un rol fundamental en la construcción y transmisión del pasado- en el cual las disputas acerca de la imposición por los significados, las luchas por la memoria, han estado presentes y ligadas al acontecer político más amplio. Como resultado de estas pugnas, se considera que es factible encontrar en los textos escolares editados desde la dictadura militar hasta la actualidad, una pluralidad de sentidos sobre un mismo período institucional, la dictadura, que alumbrarán a su vez los cambios y continuidades de la memoria social con respecto al mismo.

Bibliografía

- Bonaldi, P. (2006): “Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria”, en Jelin, E. y Sempol, D. (comp), El pasado en el futuro: los movimientos juveniles, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1996): “Espíritus de Estado”, en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, N° 8.
- Bourdieu, P.y Passeron, J. C. (1998): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México.
- Crenzel, E. (2008): La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Debattista, S. (2004): “Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media neuquina, 1984–1998”, en Jelin, E. y Lorenz, F. (comp), Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Feld, C. (2002) Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

- Franco, Marina (2008): "El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura" Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Gualerman, S. (2001): "Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible", en *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*, Editorial Norma, Buenos Aires.
- Halbwachs, M. (2004): *La memoria colectiva*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Jelin, Elizabeth (2002): *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004): "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad", en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Kaufman, Carolina (dir) (2007): *Educación y Dictadura. Tomo III: Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lavabre, M. C. (1991): "Du poids et du choix du passé. Lecture critique du 'Syndrome de Vichy'", en Peschansky, D., Pollak, M. y Rouso, H. (eds.), *Histoire politique et sciences sociales*, Complexe, Paris (traducción al castellano en mimeo).
- Lavabre, M. C. (2007) "Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria", en Pérotin-Dumon, A. (dir), *Historizar el pasado vivo de América Latina*, en http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php.
- Lorenz, Federico (2004): "Tómala vos, dámela a mí". *La Noche de los Lápices: el deber de memoria y las escuelas*", en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps), *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Lorenz, F. (2002): "¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976 en Jelin, E. (comp), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas 'infelices'*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Markarian, Vania (2003): "De la lógica revolucionaria a las razones humanitarias: los exiliados uruguayos y las redes transnacionales de derechos humanos", Montevideo (mimeo).

- Nora, P. (1984): “Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire”, en *Lieux de Mémoire I: La République*. Gallimard, Paris (traducción al castellano en mimeo).
- Nora, P. (1998): “La aventura de Lieux de mémoire”, en *Ayer*, Madrid, N° 32.
- Pollak, Michael (2006): *Memoria, olvido y silencio*. La Plata, Al Margen, 2006.
- Portelli, A. (2003): “Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfacista”, en Jelin, E. y Langland, V. (comp), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Rojkind, I. (2004): “La revista controversia: reflexión y polémica entre los argentinos exiliados en México”, en Pablo Yankelevich (comp), *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- Romero, L. A. et al (2004): *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, XXI Editores, Buenos Aires.
- Rouso H. (2002) “El estatuto del olvido”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?*, Granica, Barcelona.
- Rouso, H. (1991): “Pour une histoire de la mémoire collective: l’après Vichy”, en Peschansky, D., Pollak, M. y Rouso, H. (eds.), *Histoire politique et sciences sociales, Complexe*, Paris (traducción al castellano en mimeo).
- Rouso, H. (2000). “El duelo es imposible y necesario”, entrevista por C. Feld, en *Revista Puentes*, Buenos Aires, N° 2.
- Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*, Paidós - Asterisco, Barcelona.
- Valensi, L. (1998): “Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos”, en *Ayer*, Madrid, N° 32.
- Vecchioli, Virginia. (2001): “Políticas de la memoria y Formas de Clasificación Social. ¿Quiénes son las ‘Víctimas del Terrorismo de Estado’ en la Argentina?”, en Groppo, B.; Flier, P. (comps): *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, Al Margen, Buenos Aires.
- Yerushalmi, Y. (1989): “Reflexiones sobre el olvido”, en *VVAA, Usos del olvido*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Textos escolares citados

- Bustinza, J. et al (1990): Instituciones políticas y sociales: Argentina y América, A-Zeta, Buenos Aires, 1990.
- Drago, A. (1981): Historia 3°, Stella, Buenos Aires.
- García, L. (2003): Historia Argentina. Cambios y permanencias (1516-2000). Stella, Buenos Aires.
- Recalde, H. y Eggers-Brass, T. (1996): Historia III. Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810 – 1995), Buenos Aires, Mapu.
- Vázquez, E. (coord) et al (2007): Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy. Aique, Buenos Aires.