

## EL 24 DE MARZO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA: REALIZACIÓN SIMBÓLICA DEL GENOCIDIO Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA EN ARGENTINA

*On March 24 in a high school: Symbolic realization of genocide and education for democracy in Argentina*

**Mercedes Molina Galarza**

CONNICET, Argentina

[mercedesmolina@hotmail.com.ar](mailto:mercedesmolina@hotmail.com.ar)

### Resumen:

El objetivo general al que busca contribuir este trabajo es conocer los modos en que las escuelas llevan a cabo procesos de representación y memoria en torno al genocidio perpetrado en Argentina durante las décadas de 1970 y 1980. En particular, procura reconstruir e interpretar los significados que se construyen en la actualidad en una escuela secundaria de Mendoza, durante la efeméride del 24 de marzo. La metodología es cualitativa y las técnicas empleadas son la observación directa en clase y la realización de entrevistas a docentes y estudiantes. Los hallazgos dan cuenta de una variedad de significados, marcados por la obligatoriedad del tratamiento de la problemática en el Calendario Escolar, que ha conducido a un cierto desplazamiento de la teoría de los dos demonios, el despliegue de mecanismos solidarios con el pacto denegativo, así como la presencia de prácticas que pueden promover la construcción de memoria creadora en las aulas.

**Palabras clave:** Educación Secundaria. Pedagogías Críticas. Genocidio. Memoria. Pacto Denegativo

### Abstract:

The general objective to which this work seeks to contribute is to know the ways in which schools carry out processes of representation and memory about the genocide perpetrated in Argentina during the 1970s and 1980s. In particular, it seeks to reconstruct and interpret the meanings that are currently being built in a high school in Mendoza, during the anniversary of March 24. The methodology is qualitative and the techniques used are direct observation in class and interviews with teachers and students. The findings show a complexity of meanings, marked by the obligatory treatment of the problem in the School Calendar, which has led to a certain displacement of the theory of the two demons; the deployment of mechanisms of the denegative pact, as well as the presence of practices that can promote the construction of creative memory in the classroom.

**Keywords:** Secondary Education. Critical Pedagogies. Genocide. Memory. Denegative Pact

## Introducción

Este trabajo se vale del entrecruce de dos perspectivas de análisis: por un lado, hace suyo el enfoque de las pedagogías críticas y de la esperanza que entiende que las escuelas son instituciones que pueden colaborar en la construcción de identidades políticas defensoras de los derechos humanos y la justicia social y, por esa vía, contribuir a la democratización de la sociedad (Giroux, 1990 y 2003; Rodino, 2003; Freire, 2008; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996; Magendzo, 2002 y 2009). Por el otro, adopta la perspectiva del genocidio (Feierstein, 2011) para dar cuenta de los procesos represivos por medio de los cuales el Estado argentino llevó a cabo la eliminación de una porción de la población en las décadas de 1970 y 1980 y procuró imponer una nueva identidad nacional al resto.

Una educación orientada hacia el aprendizaje, el ejercicio y la defensa de la democracia y los derechos humanos implica, necesariamente, el abordaje de procesos y experiencias históricas que se alejan de los modos de vida democráticos (Rodino, 2003; Autor, 2003). La experiencia del genocidio –que forma parte de un pasado histórico muy cercano– resulta, por tanto, insoslayable. El efectivo ingreso de esta problemática al currículum escolar y los modos específicos en que se la aborda tienen consecuencias, desde el enfoque que aquí se sostiene, para la cultura cívica, las identidades político-sociales y, en definitiva, para las posibilidades de fortalecimiento o debilitamiento de la democracia en el corto y largo plazo.<sup>1</sup>

En efecto, se considera que las interpretaciones del pasado tienen un impacto en los modos de comprender la actualidad política y los horizontes de futuro. En definitiva, impactan en las identidades sociales. Las posiciones asumidas en el ámbito de la lucha por los significados nunca podrían ser, por tanto, objetivas o neutrales ni en el terreno de las memorias sociales ni en el de la producción académica o historización del pasado reciente.

En términos epistemológicos, para referenciar los procesos represivos llevados a cabo por el Estado en los años setenta y ochenta la perspectiva asumida se posiciona lejos de los enfoques históricos que declaran que su objeto es la búsqueda de la verdad. Sobradamente se ha argumentado que los “hechos” de las ciencias sociales no hablan por sí solos. Son construcciones que implican recortes, selecciones y decisiones teórico-metodológicas. “En tanto no hay registro perfectamente neutral, no existe una pregunta neutral” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002, p. 63), sean estas operaciones realizadas de modo consciente o no. Toda operación de selección o recorte de un objeto de estudio implica “una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002, p. 68). La diferencia no está entonces, siguiendo a los mismos autores, entre aquella ciencia que es imparcial y aquella que no lo es, sino entre aquella que sabiéndose parcial toma todos los recaudos posibles para acercarse a su objeto de estudio de manera epistemológica y teóricamente controlada, y la que sustituye estos controles por el sentido común y la “epistemología espontánea” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002, p. 70).

El campo de estudios sobre genocidio es de reciente constitución en Argentina y sus orígenes se remontan a la década de 2000, aunque al interior del campo popular el término genocidio se empleara, de modo simultáneo con otras conceptualizaciones, desde los años 80. Durante la década de 1970 y comienzos de la de 1980, una parte de la población argentina fue perseguida, encarcelada, eliminada u obligada a exiliarse en lo

---

<sup>1</sup> La concepción de democracia adoptada trasciende la mera democracia representativa o formal para entender, en cambio, que democracia implica la construcción autónoma de la vida social por parte de los sujetos sociales. Al hablar de construcción autónoma, se retoma la noción de autonomía de Feierstein (2011) en tanto capacidad de darse la propia norma. En la misma línea, se retoma de Adorno (1998) la idea de que la educación, después del genocidio nazi, tiene la urgente misión de formar personas en condiciones de determinarse a sí mismas, en un contexto a su vez determinado tanto por el malestar en la cultura como por lo que el autor concibe como libertad.

que constituyó un proceso genocida. Por medio de la violencia estatal organizada y sistemática se destruyeron lazos sociales, formas organizativas, relaciones de solidaridad y confianza, se aplastaron autonomías políticas e identidades sociales (Feierstein, 2011). La estrategia represiva empleada en ese proceso se basó en dos pilares centrales: a) el secuestro y la eliminación de miles de personas, sistematizada por medio de lo que Pilar Calveiro (2001) ha llamado dispositivo concentracionario, que instaló a lo largo y ancho del país cientos de centros clandestinos de detención, tortura y exterminio, y b) la imposición del terror al conjunto de la población sobreviviente. Concebir a lo ocurrido como un genocidio implica un posicionamiento diferente al de las concepciones habitualmente empleadas por la historia reciente<sup>2</sup> como, por ejemplo, la de “dictadura cívico-militar” o la de “terrorismo de estado”.<sup>3</sup> La perspectiva del genocidio pone el foco en los efectos sobre el conjunto de la sociedad argentina –que fue su blanco– ponderando además de la ruptura de vínculos y solidaridades sociales, la destrucción de relaciones de autonomía y la imposición de una nueva identidad nacional (Feierstein, 2012), afín a lo que los perpetradores suponían los valores del ser nacional, occidental y cristiano.<sup>4</sup> Requiere además dejar de lado aquellas interpretaciones de lo ocurrido que conciben a la violencia estatal como una mera reacción ante el accionar de las organizaciones armadas que existieron en la escena política argentina a fines de la década del sesenta y comienzos de los setenta, interpretaciones que se nuclean al interior de la llamada “teoría de los dos demonios”.<sup>5</sup> El genocidio tuvo como blanco al conjunto de la nación y buscó transformarla a través del terror. Los lazos sociales destruidos van mucho más allá del aniquilamiento de los grupos de militantes de las más variadas extracciones político-partidarias, algunos de ellos pertenecientes a la lucha armada y muchos otros, ajenos a ella. Lo ocurrido en Argentina es de otro orden; antecede en el tiempo a la lucha armada y la trasciende. (Robin, 2003 y 2011).<sup>6</sup>

El genocidio constituye un delito reconocido en el ámbito internacional desde 1948. La República Argentina suscribió en 1955 la *Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio*, que expresa que un genocidio conlleva “la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal” (ONU, 1948, Art. 2). En el caso argentino, se ha considerado que se procuró destruir parcialmente al grupo nacional, para imponer una nueva identidad al conjunto de la población sobreviviente. Los juicios a los responsables, que se reiniciaron a partir de 2005, han sentado jurisprudencia acerca de que el marco en el cual tales delitos se cometieron es precisamente el delito internacional de genocidio (Feierstein, 2015).

---

<sup>2</sup> Algunos referentes sobre historia reciente y sobre el impacto que en el presente tiene el estudio de procesos históricos cercanos en el tiempo son, entre muchos otros, Hobsbawm (1998); la compilación de Franco y Levin (2007) y, en particular, el ensayo de Enzo Traverso (2007); así como el trabajo de Marina Franco (2012). Acerca de la perspectiva de la “historia del tiempo presente”, véase Koselleck (2001). Trabajos que aportan al campo de estudios sobre la historia reciente en instituciones escolares son: Levín (2007); Gonzalo de Amézola y Claudia D’Achary (2009 y 2013); Raggio (2004).

<sup>3</sup> Una crítica de los conceptos de “terrorismo de Estado” y “dictadura cívico-militar” puede leerse en Feierstein (2018) pp. 143-168.

<sup>4</sup> Para un análisis de las relaciones entre Iglesia católica y dictadura, véase Mignone (2006).

<sup>5</sup> La teoría de los dos demonios, bajo diversas acepciones en las cuales se demoniza a lo que se concibe como dos violencias enfrentadas, la “violencia de derecha” y la “violencia de izquierda”, tiene sus orígenes en la década del setenta, aunque su surgimiento sea asociado con frecuencia a los años ochenta (Franco, 2012). En tal sentido “no fue una construcción posdictatorial, sino que fue la reemergencia, reactualizada y resemantizada, de un tópico instalado en el lenguaje político de los años setenta previos a la dictadura.” (Franco, 2014, p. 26).

<sup>6</sup> En la misma dirección, Daniel Feierstein ha expresado: “Crear que la decisión genocida se implementa sólo a partir de las acciones militares de la izquierda armada argentina –acciones que, por otra parte, no tuvieron la capacidad de poner seriamente en cuestión la hegemonía militar o el ejercicio del monopolio del poder armado por parte del Estado– es ignorar la voluntad genocida que había surgido como necesidad de aquellos sectores político sociales que, desde el bombardeo a la Plaza de Mayo en junio de 1955, estaban dispuestos a llevar a cabo cualquier tipo de acción para disolver los vínculos sociales creados –o, como mínimo, consolidados– a partir de la emergencia del peronismo como fenómeno social.” (2011, p. 380).

El objetivo general al que busca contribuir este trabajo es analizar de qué modos las escuelas llevan a cabo, en la actualidad, procesos de representación y memoria en torno al genocidio perpetrado en Argentina durante las décadas de 1970 y 1980. De manera particular, se propone reconstruir e interpretar los significados que se construyen en una escuela secundaria de la Provincia de Mendoza, durante la efeméride del 24 de marzo. Luego de más tres décadas de democracia, esta propuesta se fundamenta en al menos dos razones. La primera radica en que en la construcción de significados respecto del pasado se juegan posibilidades de dar continuidad a la “realización simbólica” del genocidio pero, también, de llevar a cabo procesos de elaboración de lo ocurrido. La segunda, en que en los posicionamientos realizados en el presente frente a las experiencias traumáticas del pasado se define aquello a lo que como sociedad se aspira y, a la inversa, aquello que resulta inaceptable. Se juega, en definitiva, la construcción de identidades y proyectos político-sociales, lo que en palabras del filósofo mendocino Arturo Roig podría denominarse un “nuevo recomienzo” en la construcción de un “nosotros” (1981).

La problemática de lo que habitualmente se denomina la “última dictadura” ha ingresado oficialmente al currículum escolar,<sup>7</sup> a través de la incorporación al Calendario Escolar del 24 de marzo como *Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia*, instituido por Ley N° 25.633 del año 2002. El artículo 2 de la norma refiere al desarrollo de “jornadas alusivas” en las escuelas, en esa fecha, “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”.

En los modos de abordaje de este pasado cercano en las escuelas se revela una variedad de posicionamientos y perspectivas que, a su vez, dependen de las representaciones que sostienen directivos y docentes (Levin, 2007; De Amézola y D’Achary, 2009 y 2013; Autor, 2016). El presente artículo se propone dar cuenta de una parte de esa heterogeneidad de significados y sus posibles consecuencias, a través de un estudio de caso.

## Algunas especificaciones conceptuales

En 1983 llegó a su fin la etapa de “realización material” del genocidio, coincidentemente con el fin del “Proceso de Reorganización Nacional” y el retorno de la institucionalidad democrática. En los años siguientes a su ejecución material, la “realización simbólica” del genocidio estuvo vinculada a los procesos de legitimación ideológica de la represión que se desarrollaron a través de diversas articulaciones discursivas o representacionales (Feierstein, 2012). La más eficaz y perdurable ha sido la “teoría de los dos demonios” (a la que ya se ha hecho referencia en páginas anteriores), que guarda cierta relación con la noción de “guerra sucia” empleada por los propios militares. En ambos casos, las víctimas son culpabilizadas, justificándose de este modo la represión. En la teoría de los dos demonios, junto al reconocimiento del carácter criminal de la violencia estatal se criminaliza a sus víctimas, quienes, en virtud de diversas argumentaciones, aparecen en mayor o menor medida como responsables de haber desatado la reacción del Estado (Feierstein, 2012 y 2018). Desde la perspectiva que aquí se asume y siguiendo a Adorno, las raíces de la violencia represiva deben buscarse siempre “en los perseguidores y no en las víctimas” (1998, p. 80).

El “pacto denegativo” constituye otra de las modalidades de realización simbólica del genocidio. Se trata de un fenómeno transubjetivo “por el cual se establece el acuerdo inconsciente a nivel social en la exclusión de

---

<sup>7</sup> Al hablar de currículum escolar se hace referencia tanto al currículum explícito como al currículum oculto. Mientras el “currículum explícito” o “manifiesto” es aquel que se expresa deliberadamente en los objetivos y contenidos de los planes de estudio y en los programas de las distintas asignaturas, el “currículum implícito” u “oculto” señala los contenidos y valores que se transmiten de modo no declarado a través de las prácticas cotidianas, las relaciones sociales en las aulas, las normas y la cultura escolar (Giroux, 1990; Magendzo, 2002).

toda referencia al pasado traumático” (Feierstein, 2012, p. 79). Este fenómeno ha sido denominado “pacto de silencio” en el lenguaje cotidiano. El pacto denegativo puede estar vinculado a mecanismos tales como la negación de la identidad de las víctimas; la transferencia o negación de la responsabilidad de los perpetradores y sus cómplices; la construcción de representaciones abstractas del horror, entre otros, que “surgen como respuestas adaptativas” (Feierstein, 2012, p. 185) para evitar el costo que implica hacer frente a lo acontecido, desde una perspectiva psicoanalítica.

Aportes del psicoanálisis permiten dilucidar cómo el pacto denegativo contribuye a sostener la ligazón o los vínculos del grupo (Kaës, 1991), unido en virtud del llamado “contrato narcisista” (Aulagnier, 1975, citada en Kaës, 1991). “El pacto denegativo es estructurante y defensivo de los vínculos e incluye todo aquello que ha de ser reprimido, renegado, rechazado” (Moguillansky, 2005, p. 6). Para decirlo muy simplícidamente, recordar es desde esa perspectiva más costoso que desconocer, negar u olvidar, en la medida en que puede hacer peligrar los vínculos en el seno de los cuales se desarrollan las vidas de los sujetos.

A modo de hipótesis general –a ser explorada en futuras investigaciones– el pacto denegativo en la Argentina ha buscado sostener la ligazón de la nueva sociedad nacional que quedó conformada tras el genocidio, es decir, la sociedad constituida por la población sobreviviente. El vínculo social que sostiene se articula en torno a la identidad nacional impuesta por medio de la violencia y asumida –no sin resistencias– por una parte significativa de esa población. La realización simbólica del genocidio se relaciona, en consecuencia, con fenómenos propios de esta identidad impuesta, tales como el rechazo o estigmatización de la participación política, el individualismo, la desconfianza en los procesos de organización y acción colectiva, la ruptura de solidaridades sociales, así como el respeto por la autoridad, entre otros. Si se atiende a que estos efectos son precisamente los que el “Proceso de Reorganización Nacional” buscaba instalar en las identidades político-sociales, se avanza hacia la comprensión de los modos en que las consecuencias del genocidio operan hasta la actualidad. En la medida en que las escuelas no son ajenas a los procesos político sociales de su época, es posible hipotetizar que en sus aulas tienen lugar algunos de estos fenómenos.

En simultáneo, es posible hipotetizar también la presencia de procesos dirigidos a la “elaboración” de ese pasado traumático en las instituciones educativas. Interesa aquí recuperar la concepción de “memoria”, que se define no como actividad meramente “reproductora de la realidad sino, por el contrario, como una actividad profundamente creativa” (Feierstein, 2012, p. 53), por medio de la cual se intenta dar sentido y coherencia a la experiencia vivida. La identidad, el “surgimiento de un yo, en tanto construcción de sí mismo” (Feierstein, 2012, p. 54), es producto de esa actividad de significación. Una cuestión importante es que los procesos de memoria, en la medida en que son representación, se llevan a cabo siempre en interacción con otros/as. Se trata de procesos colectivos y lo que se construye con la memoria colectiva es la identidad del grupo.

Para complementar la hipótesis general previamente esbozada, los procesos de memoria dirigidos a elaborar el genocidio en Argentina construyen identidades sociales con características diferentes a la identidad nacional impuesta por los perpetradores y, en ese sentido, presentan autonomía. Estas memorias han conducido a recuperar y resignificar una variedad de procesos político-sociales que se encontraban en marcha en los 70 y que fueron destruidos para imponer otro rumbo político-económico al país. En sus representaciones del pasado, las víctimas no son criminalizadas sino que son concebidas como sujetos politizados, comprometidos con ciertas luchas, con proyectos personales y colectivos. Estas memorias no se hacen eco de discursos que impugnan el activismo político y las luchas colectivas, ni tampoco, de aquellos que legitiman la violación a los derechos humanos o la violencia institucional. En las escuelas, se aglutinan e identifican como pedagogías de la memoria.

La perspectiva del genocidio encuentra puntos de continuidad con las pedagogías de la memoria, estrechamente vinculadas, a su vez, con las pedagogías que se reconocen como “críticas”, “radicales”, “de la esperanza” o “participativas” (Freire, 1996 y 2008; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996; Giroux, 1990 y 2003; Raggio, 2004; Magendzo, 2002 y 2009; Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015; Roig, 1998), en la medida



que éstas: a) promueven prácticas pedagógicas dirigidas a la reparación del lazo social, creando vínculos y solidaridades sociales en la comunidad educativa y consolidando la construcción de un “nosotros”; b) incluyen en el currículum perspectivas y temáticas que defienden la vigencia de los regímenes democráticos y los derechos humanos, denunciando su violación; c) abordan situaciones sociales y temáticas “conflictivas” o “controversiales” desde una perspectiva de derechos; d) promueven la formación en el aula de sujetos politizados y comprometidos con una participación social activa, para el mejoramiento de sus condiciones de vida; e) reconocen a la práctica pedagógica como una práctica política, dado que en ella se construyen identidades político- sociales.

## Metodología

Se ha empleado una estrategia metodológica cualitativa que buscó descifrar sentidos y significados en torno a la efeméride del 24 de marzo; alcanzar una comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica pedagógica en el aula; reconstruir las perspectivas de los actores escolares, así como profundizar en el caso específico elegido en lugar de aspirar a generalizar resultados (Cifuentes Gil, 2011; Stake, 1998; Valles, 1999). Al tratarse de un estudio de caso, los hallazgos de esta indagación son válidos para el establecimiento de nivel secundario seleccionado y no se pretende extrapolar resultados al sistema educativo en su conjunto.

Inicialmente, la investigación se proponía analizar el desarrollo del acto del 24 de marzo, razón por la cual se hicieron los contactos pertinentes para poder ingresar al campo. El establecimiento fue elegido por razones de factibilidad, ya que se contaba con un contacto inicial que logró facilitar el acceso al mismo. Una vez lograda la autorización del director para hacer observaciones y entrevistas durante el acto del 24 de marzo, se asistió a la escuela en la fecha en que estaba previsto que el acto tuviera lugar. Allí, el director expresó que había dispuesto no llevar a cabo el evento. En cambio, comentó que consideró oportuno que la temática fuese abordada en cada curso por parte de las y los docentes que debían dar clases ese día. Precisó que la razón que justificaba el cambio era evitar el mal comportamiento y la distracción del estudiantado durante los actos, que no promueven nuevos aprendizajes sobre las temáticas abordadas en ellos, de acuerdo a experiencias anteriores. Al indagar acerca de si también se cambiaría la modalidad del resto de los actos escolares de allí en adelante, se supo que no y que solo se llevó a cabo el cambio para el caso de ese acto en particular. El Calendario Escolar establece que la efeméride del 24 de marzo debe conmemorarse con la realización de un acto.

Las técnicas de producción de datos empleadas ese día fueron, por un lado, la observación directa en clase, en un curso de segundo año del establecimiento. Por el otro, se realizaron entrevistas cualitativas a docentes y a una preceptora. Además, se realizaron entrevistas grupales breves a estudiantes. Con las técnicas mencionadas se buscó reconstruir los procesos de construcción de significado en torno a la efeméride.

A modo de ejercicio de reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 2008; Guber, 2011) quiero dejar constancia de que mi presencia en la institución no pasó desapercibida. Algunos docentes destacaron que se trataba de una temática “delicada” la que procuraba abordar.<sup>8</sup> No debe perderse de vista que las personas que forman parte de las prácticas educativas investigadas son ellas mismas sujetos que ejercen la reflexividad, así como el/la investigador/a también lo es. Por eso, al tiempo que se reconoce que en el escenario estudiado entran en juego las reflexividades de los sujetos debe reconocerse que en este trabajo, como en cualquier investigación, se ponen en acción la visión del mundo y los posicionamientos teórico-políticos de quien investiga. Dicho esto, se adhiere a los postulados de las pedagogías críticas y de la esperanza, detallados en el apartado

---

<sup>8</sup> En el debate entre la perspectiva de la “historia reciente” versus la “historia del tiempo presente” queda de manifiesto que ciertos “traumas del pasado” cercano impactan hasta nuestros días. Es un “pasado no cicatrizado” (De Amézola y D’Achary, 2009, p. 155).

de especificaciones conceptuales, a partir de la convicción de que estos posicionamientos son fundamentales para educar en derechos humanos en una sociedad posgenocida. Así, se deja de lado toda pretensión de neutralidad valorativa al estilo weberiano y, en cambio, se aspira a realizar una investigación epistemológica y teóricamente controlada, en los términos bourdieanos expresados en la introducción de este trabajo.

## El 24 de marzo en una escuela secundaria

### *El desarrollo de la clase a partir de la técnica de observación directa*

La actividad áulica consistió en la lectura de un documento breve distribuido por la dirección del establecimiento a docentes y preceptores, quienes debían garantizar el tratamiento del tema durante el horario de clase, con una duración estipulada de 20 minutos. Cabe resaltar que ni docentes ni preceptores fueron previamente preparados para llevar a cabo la actividad, ni contaban con ningún tipo de material de consulta más amplio o diferente al texto distribuido por el director. El abordaje del texto se llevó a cabo, por lo tanto, en base a los saberes previos que profesores y preceptores tenían sobre el tema.

Para realizar la observación se asistió a una clase de segundo año a cargo de una docente de lengua extranjera, quien accedió voluntariamente a que se presenciara el desarrollo de la actividad. En función de la lectura en clase realizada por la profesora, se pudo reconstruir el contenido del documento, que decía:

### *24 de marzo Día de la Memoria Argentina*

La efeméride se propone como día de reflexión y análisis crítico en todas las escuelas del país para que los niños y los jóvenes junto con los directivos, docentes y todos los integrantes de la comunidad educativa y local comprendan los alcances de las graves consecuencias económicas, sociales y políticas de la última dictadura militar y se comprometan activamente en la defensa de la vigencia de los derechos y las garantías establecidos por la Constitución Nacional y del régimen político democrático.

El Día nacional de la memoria, por la verdad y la justicia, conmemora a las víctimas de la última dictadura militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional. Es el nombre con el que se autodenominó la dictadura cívico-militar que gobernó a la Argentina entre 1976 y 1983, a partir de un golpe de estado que derrocó al gobierno constitucional de la presidente María Estela Martínez de Perón.

Esta etapa, a la que suele referirse simplemente como “el Proceso” es considerada la dictadura más sangrienta de la historia argentina. Se caracterizó por el terrorismo de Estado, la constante violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de miles de personas, el robo sistemático de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad. Un largo derrotero judicial y político ha permitido condenar a parte de los responsables en juicios que aún continúan.

Tras la lectura, las y los estudiantes buscaron el significado de algunos términos desconocidos en el diccionario, como “efeméride”, “régimen democrático”, “vigencia”, “derrotero”. A continuación, se instauró un diálogo entre docente y estudiantes en donde se fueron manifestando algunos ejemplos de “derechos” tales como “derecho a dormir”, “a estudiar”, “a opinar”, “a votar”, “a juntarse con amigos”, “a hacer lo que yo quiera con mi tiempo, ver a las personas que yo quiera”, es decir, derechos fundamentalmente vinculados a libertades individuales, a excepción del derecho civil al voto. La docente destacó la importancia de la Constitución Nacional como instrumento válido para conocer los derechos y garantizar su vigencia. Instó además a los estudiantes a asumir el compromiso de defender los derechos que habían mencionado en el diálogo previo, aunque no

quedó precisado de qué modos concretos podría llevarse ese compromiso a la práctica. Por otra parte, terminología específica que aparece en el texto como “dictadura cívico-militar”, “golpe de Estado”, “lesa humanidad”, “terrorismo de Estado”, e incluso “derechos humanos” no fue comentada ni se contaba con información extra acerca de su significado o alcances.

### ***La palabra de docentes y estudiantes a partir de las entrevistas***

Culminada la actividad áulica, se llevaron a cabo dos entrevistas grupales breves, fuera del aula, una a un grupo de cuatro y otra a un grupo de tres estudiantes que habían estado presentes en la clase. Se les preguntó acerca de sus percepciones sobre la temática trabajada y acerca de los aprendizajes logrados. Una estudiante hizo mención al hecho de haber trabajado la temática en clase (en lugar de en un acto). Expresó: “A mí sí me gustó, porque en los actos por ahí te distraés mucho. A mí me quedó más claro todo eso de los derechos, las leyes. Ahora se interpreta un poco más, en el aula.” También señaló que habían abordado la problemática en otra materia –no recordaba en cuál– en la que trataron “lo que pasó acá en Mendoza, que secuestraron personas y mataron.” Esta fue la única ocasión en que se mencionó, por parte de una estudiante, los delitos vinculados a la violación al derecho a la vida durante la dictadura, y se lo hizo rememorando lo conversado en otra asignatura. El resto de estudiantes entrevistados no hicieron vinculaciones con saberes previos. En sus respuestas hicieron mención a derechos individuales, en términos similares a lo abordado durante la clase. Expresaron que aprendieron “que se tienen que respetar los derechos de cada uno” y “que todos somos libres, en hacer cosas, lo que queremos”. Las respuestas fueron muy breves, algunos entrevistados no respondieron nada al preguntárseles por lo aprendido.

A continuación, se llevaron a cabo entrevistas en la sala de profesores a algunos/as docentes y una preceptora que estuvieron a cargo de la actividad en sus respectivos cursos. Se trató de profesores/as de distintas disciplinas y no solamente de materias vinculadas a la historia o las ciencias sociales. En el caso de la preceptora, el momento en que su curso tenía hora libre fue empleado para abordar el material, por solicitud de dirección. Tanto docentes como preceptora pusieron de manifiesto posicionamientos subjetivos a favor del tratamiento del tema desde una perspectiva de derechos humanos, como se verá más adelante.

Por otra parte, un docente se expresó en términos que pueden inscribirse en la teoría de los dos demonios. Este profesor respondió a la entrevista en un pasillo de la escuela, donde no había otras personas presentes (esto fue casual). En principio se negó a realizar la entrevista, señalando el vínculo de la temática con cuestiones políticas, pero al tomar conocimiento de la pertenencia institucional del investigador<sup>9</sup>, por alguna razón sus temores se vieron disipados y accedió. Esta persona relató que realizó el servicio militar obligatorio durante los años 1977 y 1978. Mencionó hechos de violencia y la desaparición sufrida por un grupo de conscriptos que él conocía, llevados a cabo presumiblemente por parte de las fuerzas militares. Expresó que la represión en esos años respondía a que las calles estaban “repletas de guerrilleros armados”. Los asesinatos y la violencia de los militares en el poder se dirigió a combatir la amenaza guerrillera que él presumía se cernía también sobre su persona, en la medida en que se hallaba conscripto. Al preguntársele por el abordaje de la temática en el aula con sus estudiantes, señaló que había preferido no realizar la actividad solicitada por dirección y que la había delegado en otro docente.

Entre las y los docentes que expresaron posturas a favor del tratamiento de la temática en el aula y en defensa de una perspectiva de derechos humanos, se observan posiciones heterogéneas. En algunos casos, el énfasis estuvo puesto en la necesidad de recordar para que no vuelva a pasar. La preceptora que tuvo a cargo el tratamiento del tema con sus estudiantes, señaló al respecto:

---

<sup>9</sup> No se menciona la institución para mantener el anonimato del texto durante la fase de evaluación.



- ¿Te parece importante que se trate el tema del 24 de marzo en las escuelas?
- Sí, porque muchas veces he escuchado cuando estamos mal, que hay inseguridad, “que vuelvan los militares, que vuelvan los militares”. En realidad lo dicen porque no saben lo que pasó en ese momento. Entonces hay que tener memoria y hay que saber lo que pasó para después no volver a repetir eso.

Una docente de matemática relata cómo dio tratamiento a la temática en su clase. Hace referencia al recuerdo o no recuerdo por parte de los estudiantes en la medida en que supone que el tema debió haber sido abordado al interior de la currícula, en otras asignaturas.

- Algunos chicos están perdidos, no se acuerdan. Algunos sí se acuerdan más. Hicimos la lectura que nos dejaron, ellos buscaban en el diccionario palabras desconocidas. Algunos contaban lo que les contaban sus abuelos, porque ellos no lo vivieron. Hicimos una lluvia de ideas de lo que era el Proceso de Reorganización Nacional y la democracia, con una tabla de doble entrada, y por lo menos participaron todos. [...]. Yo lo di en tercero de Polimodal. No les costó tanto, no sé los más chiquitos cómo lo tomarán. Como ha habido programas [de televisión] que se perdieron los bebés, entonces a ellos les sonaba un poco conocido. Está bueno trabajarlo así en clase, aunque también yo valoro mucho estar todos presentes acá, en el acto.

Otra docente destaca la necesidad de considerar la vigencia de ciertos aspectos del programa dictatorial en la actualidad:

- Yo trato el tema de la dictadura desde que empecé a dar clases en 2007 (...) Porque es parte de la tradición militante que una también trae, el espacio del aula no verlo como un espacio escindido del mundo de la política. [...]
- ¿Y cuál es el posicionamiento de la escuela con la temática?
- Y el momento sustantivo es el momento del acto del 24 de marzo. La escuela no toma posición. [...] Siempre tiene un discurso solapado. Es decir, la lectura del 24 de marzo es: “bueno recordemos que hubo una dictadura militar”. [...] Un relato del pasado que no tiene asidero en el presente. Como un recordatorio. Como una cosa que pasó y que no hay que olvidarse para que no vuelva a pasar. Pero la vigencia de aquel plan a nivel Estado hoy, en el tiempo presente, y cómo todavía atraviesa las lógicas de construcción de poder, las lógicas del Estado, las lógicas de los gobiernos, no, no se trabaja eso.

Por su parte, un profesor de matemática que estaba realizando sus estudios durante los años de la dictadura remarcó algunos aspectos de su experiencia:

- Porque el que no vivió en un gobierno militar no sabe lo que fue esa época, no sabe lo que fue estudiar en esa época. Yo, particularmente, que he sido estudiante... no se vivía con la libertad que se vive hoy. [...] Hay algo que a mí particularmente me da resultado y es hacerles ver [a los estudiantes] situaciones específicas, es decir, no dejar todo en una cosa así como... No, pasó esto y le pasó a alguien. Pasó esto y cuento específicamente una situación, entonces el chico se identifica más con algo concreto, nombres, apellidos, y no con algo que queda así como etéreo, como que fue una vez allá lejos hace mucho tiempo, de una persona que no sé. Entonces por ahí situaciones más concretas sirven de mucho. A esta persona le pasó esto, esta persona lo vivió así. Cuento el caso particular mío [...] Por ejemplo, nosotros terminábamos en épocas militares un baile y poníamos una canción que se llamaba “La marcha de la bronca”<sup>10</sup> al finalizar el baile. Pero había que ponerla al finalizar el baile porque después seguramente el policía que andaba controlando nos cortaba el baile [Risas]. Entonces era el jueguito de la última canción a las 3 de la mañana que era hasta donde se llegaba.

El docente destaca la importancia de compartir con los estudiantes las experiencias concretas, las vivencias y emociones de las personas que vivieron durante los años de represión, como modo de transmitir mejor el legado de aquellos años a los miembros de las nuevas generaciones y favorecer mayores niveles de refle-

<sup>10</sup> Se refiere a la canción de protesta “La marcha de la bronca” del dúo argentino *Pedro y Pablo*, grabada en 1970.

xión. También, como puede observarse, afirma que al abordar la problemática hace hincapié en las identidades personales de las víctimas.

## Discusión

Al analizar el modo de abordaje de la temática en la clase observada se considera, en primer lugar, que el material ofrecido por la dirección del establecimiento ofrece información insuficiente para dar sentido a lo ocurrido durante lo que denomina dictadura cívico-militar. De la lectura del propio texto, la observación y las entrevistas surgen una serie de interrogantes. Ciertos conceptos mencionados en el documento –como terrorismo de Estado, derechos humanos, lesa humanidad, desaparición de personas– parecen estar lejos de poder ser comprendidos por parte de los y las estudiantes y el documento no ofrece definiciones ni precisa significados. Los procesos históricos que aparecen en el texto se mencionan de un modo general, pero no se explican ni se ofrecen ejemplos de situaciones concretas en las que las y los estudiantes puedan ver plasmadas esas aseveraciones generales. Por ejemplo, no se ofrece ningún detalle acerca de “los alcances de las graves consecuencias económicas, sociales y políticas” que el documento propone que los miembros de la comunidad educativa “comprendan”. Respecto de las víctimas que busca conmemorar, no hay detalle alguno acerca de sus identidades individuales, sociales o políticas, con lo que queda abierta la pregunta acerca de a quiénes se está conmemorando. Tampoco hay referencias a la estrategia represiva o a los dispositivos de exterminio –la red de centros clandestinos de detención–, con lo cual el modo en que la eliminación de personas se llevó a cabo o quiénes fueron los responsables no se pone de manifiesto. No queda claro en qué consiste el “largo derrotero judicial y político” mencionado en el último párrafo. Lo anterior debe considerarse en el marco de que no se brindó ninguna formación en la temática a los docentes y preceptores responsables de mediar el material, por lo que era esperable que no contaran con los saberes necesarios para hacerlo, más allá de la buena voluntad puesta de manifiesto en muchos casos.

En función del diálogo docente/estudiantes observado tras la lectura del material, se destaca que en él no se hizo mención a conceptos centrales que estaban presentes en el texto, tales como “dictadura cívico-militar”, “golpe de Estado”, “lesa humanidad”, “terrorismo de Estado” o “derechos humanos” (sí se hizo mención a “derechos”). Por ello, no sería posible afirmar con seguridad que los y las estudiantes hayan logrado acceder a sus significados, ya sea para hacerlos suyos o bien, para posicionarse de una manera crítica frente a ellos. Se estima que los conceptos del documento y el sentido del mismo no resultaron accesibles a la comprensión de las y los estudiantes, en la medida en que no fueron puestos en palabras en el diálogo ni en las entrevistas.

Se interpreta que este modo de representar y “hacer memoria” dio lugar a una práctica áulica en la que entraron en acción una serie de mecanismos solidarios con la realización simbólica del genocidio, tales como el silencio en torno a las identidades político-sociales de las víctimas; el silencio en torno a la responsabilidad de los perpetradores y sus cómplices, así como la construcción de representaciones abstractas del horror. Si bien tales mecanismos pueden estar vinculados al pacto denegativo en otros contextos, en el ámbito escolar resulta difícil hablar de un pacto denegativo en sentido estricto. Ello se debe a que la inclusión del 24 de marzo en el Calendario Escolar compromete a las autoridades de los establecimientos educativos a dar tratamiento al *Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia*. Pero desde la dirección de la escuela considerada se promueve un tratamiento tan general y abstracto de la problemática que, al referirse a lo aprendido en clase, las y los estudiantes sólo mencionan cuestiones vagamente vinculadas al ejercicio de los derechos humanos, como el “derecho a hacer lo que uno quiera” en la actualidad. Nada se sabe de lo que efectivamente hacían las víctimas en el pasado, es decir, de las razones políticas por las cuales esos sujetos o sus grupos de pertenencia resultaron victimizados.

Por otra parte, la escuela dio lugar al silencio de aquel docente que adscribía a la teoría de los dos demonios quien, dado que no estaba dispuesto a trabajar en el aula el material distribuido por dirección, delegó esta tarea en otro profesor del mismo curso. Se estima que es posible que no se haya sentido habilitado a hacer explícita su postura en clase y que, en lugar ello, optara por llamarse al silencio. Al analizar de modo general el conjunto de prácticas desplegadas ese día en esa escuela puede decirse que, en vez de hacer explícitos los significados que sostienen quienes adhieren a la teoría de los dos demonios, se elimina toda referencia a ella. Así, se elimina simultáneamente toda referencia al conflicto social que, en torno a la teoría de los dos demonios, se desarrolla desde hace cuatro décadas fuera de las escuelas. Las y los estudiantes no pueden, de este modo, adquirir herramientas para comprender y eventualmente cuestionar esta teoría, con la que presumiblemente se encontrarán en algún momento de su vida social.

En cuanto a las entrevistas con docentes y preceptora, en muchos casos se evidenció compromiso con una perspectiva de derechos humanos para abordar la efeméride del 24 de marzo. Son docentes que tienen diversos conocimientos acerca de la temática y que muestran disposición para abordarla a través de la ejemplificación y el tratamiento de situaciones concretas relativas a grupos de población que experimentaron la represión. En especial, resultó relevante el aporte del docente que hizo mención a la importancia de ofrecer ejemplos históricos que involucren a personas y situaciones específicas. Al afirmar que “situaciones más concretas sirven de mucho. A esta persona le pasó esto, esta persona lo vivió así”, busca promover en el presente procesos de identificación de los estudiantes con quienes sufrieron el accionar del gobierno militar en los años setenta. De este modo pone en juego –de modo intuitivo o deliberado– una serie de estrategias pedagógicas. Primero, como ya se expresó, recurre a ejemplos concretos que involucran a personas concretas. Segundo, relata su propia experiencia: cuenta cómo vivió él los procesos históricos que intenta ilustrar, cuando era estudiante. Al hacerlo, se muestra en el mismo rol en que se encuentran sus alumnos/as actualmente, promoviendo en ellos la identificación también de este modo. Y tercero, recurre al humor con el ejemplo de la “Marcha de la bronca”, con lo que moviliza la esfera de la emocionalidad para transmitir sentido. Aunque no fue posible observar la clase de este docente –pues se desarrolló de manera simultánea a la clase en la que se realizó la observación previamente analizada– se estima que estrategias de este tipo podrían resultar eficaces para promover la construcción de nuevos significados en torno a la violencia genocida experimentada en Argentina.

Dicho esto, debe aclararse que tanto los procesos de realización simbólica como los de elaboración y construcción de memorias no deben tomarse en términos de lógicas binarias, estáticas y contrapuestas sino que, por tratarse precisamente de procesos de disputa por el sentido, “contienen en sí mismos el dinamismo de lo real” (Feierstein, 2012, p. 186). Ello implica que cada situación concreta tendrá que considerarse en su especificidad, sin perder de vista el contexto en que se da, dado que “los conceptos y los relatos no producen siempre las mismas consecuencias” (Feierstein, 2012, p. 187). De lo que se deriva una de las limitaciones inherentes al presente ejercicio analítico, a saber, que las consecuencias de unos y otros modos de abordar la violencia estatal en las aulas se inscriben en los procesos más amplios de construcción de subjetividades y politicidad que se llevan a cabo a lo largo del trayecto de formación de cada estudiante, procesos que, por su especificidad y su extensión en el tiempo, resultan difíciles de reconstruir en un acercamiento como el realizado en esta ocasión.

Volviendo al caso analizado, cabe destacar la deuda en materia de formación en derechos humanos y educación para la democracia que tiene el sistema educativo en relación a sus docentes.<sup>11</sup> Si muchos de ellos no han tenido formación específica sobre estos temas –algunos de los cuales ya estaban presentes en la Ley Federal de Educación de 1993 y cobraron aún más relevancia en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del

---

<sup>11</sup> Se ha señalado que “los docentes no conocen estos temas: no los han estudiado en sus escuelas secundarias ni durante su formación docente inicial, la inmensa mayoría no ha recibido cursos de actualización sobre estas cuestiones...” (De Amézola y D’Achary, 2013, pp. 17-18).

año 2006– es una necesidad insoslayable llevar adelante una política de educación democrática dirigida a profesores y futuros profesores. Al respecto, el pedagogo chileno Abraham Magendzo ha expresado:

Desearíamos, sin embargo, hacer una advertencia realista al respecto de la educación en derechos humanos y la problematización. La educación históricamente ha evitado las situaciones conflictivas y tensionales, el conocimiento se presenta a los estudiantes de manera acrítica, neutra y descomprometida. En este sentido, existe, consciente o inconscientemente, en la educación una tendencia hacia el silencio, el conformismo, la complacencia, a la condescendencia. Asumir que la educación en derechos humanos es en esencia crítica, cuestionadora, problematizadora, significa, entonces, entrar en conflicto con el discurso y la práctica oficial de la educación. (2002, p. 337)

En términos generales, la necesidad de abrir el currículum escolar a las problemáticas y a los conflictos sociales que en concreto afectan a las poblaciones es fundamental (Torres Santomé, 2011). De modo más específico, la incorporación de la perspectiva socio-histórica del genocidio a la formación docente podría constituir una herramienta eficaz para hacer visibles no sólo la variedad de representaciones que, como la teoría de los dos demonios, aún hoy criminalizan a las víctimas de la represión estatal sino, también, para poner el foco en el aplastamiento de procesos de organización política y en la destrucción de lazo social que el genocidio produjo. Ello generaría condiciones para visibilizar el modo violento y opresivo mediante el cual se procuró imponer al conjunto de la nación una nueva identidad nacional. El aula es un ámbito privilegiado en el cual se construye la identidad de las nuevas generaciones. Es también, por tanto, un ámbito ideal para reflexionar acerca de los procesos históricos a lo largo de los cuales se ha constituido ese “nosotros” que somos hoy así como el “nosotros” que queremos ser, habilitando la construcción de nuevos proyectos político-sociales.

## Comentarios finales

Como se expresó en un comienzo, el objetivo general al que busca contribuir este artículo ha sido el análisis de los modos en que las escuelas argentinas llevan a cabo procesos de representación y memoria en torno al genocidio que tuvo lugar en las décadas de 1970 y 1980. Más específicamente, se propuso tomar una efeméride clave que ha ingresado oficialmente al Calendario Escolar, la del 24 de marzo, para reconstruir e interpretar los significados que en esa ocasión se construyen en una escuela secundaria de la provincia de Mendoza.

El marco teórico con el que se trabajó toma elementos de dos perspectivas diferentes: por un lado, las pedagogías críticas que consideran que la educación formal puede constituirse en un ámbito privilegiado para la constitución de subjetividades políticas y sujetos de derecho; por el otro, la perspectiva del genocidio, que ofrece herramientas para comprender no sólo la eliminación de una porción de la población argentina en el pasado sino, también, las consecuencias que los diversos modos de representación de lo ocurrido pueden tener en el presente. El interés, aquí, ha sido fundamentalmente sociológico. No se ha buscado conocer de qué avances de la historia reciente se apropia la escuela y de cuáles no, ni qué resultados de la investigación convendría divulgar mejor para que lleguen a los establecimientos de enseñanza con el objeto de estar al tanto de una historia “verdadera”. En cambio, interesa aportar al conocimiento de qué subjetividades y compromisos políticos se construyen en las aulas hoy a partir de la posibilidad de conocer –o no– qué batallas por qué proyectos políticos se han librado en la Argentina en épocas anteriores. E interesará conocer, en futuras indagaciones, qué hacen las escuelas para reconstruir el tejido social, los vínculos y solidaridades sociales que el genocidio destruyó, de modo de imaginar nuevos y posibles proyectos colectivos.

La construcción de significados respecto de la efeméride del 24 de marzo que se encontró en el trabajo de campo puede comprenderse en función de una variedad de prácticas pedagógicas con horizontes políticos diferentes. Se hallaron, por un lado, prácticas vinculadas a mecanismos que contribuyen a sostener la realización simbólica del genocidio, en la medida en que no promueven la construcción de significados que permi-

tan a las y los estudiantes comprender lo ocurrido. Se encontraron, por el otro, prácticas orientadas a la defensa de la democracia y los derechos humanos y a la denuncia de la represión dictatorial. Unas y otras se dan en el marco de la obligatoriedad del tratamiento de la efeméride del 24 de marzo en los establecimientos educativos, dada su inclusión en el Calendario Escolar. La escuela cumplió con la exigencia de abordar la efeméride, aunque lo hizo fuera de la modalidad establecida en el Calendario Escolar –un acto– y con una propuesta de trabajo en clase que presentó las limitaciones que quedaron explicitadas en la sección Discusión de este artículo. Para las y los estudiantes entrevistados, la apropiación de significados o la construcción de otros nuevos resultó limitada, de acuerdo a la interpretación realizada a partir de haber podido presenciar una de las actividades áulicas. Por otro lado, la realización de entrevistas a docentes y preceptora ese mismo día permitió inferir que prácticas presumiblemente vinculadas a los procesos sociales de elaboración del pasado traumático, que incluyen la construcción de sentido en torno a lo ocurrido, se llevaron a cabo en otros cursos del mismo establecimiento. En ellas, docentes y preceptora procuraron transmitir a sus estudiantes significados que hacen visible la violencia que la dictadura significó y lo hicieron desde una perspectiva de derechos humanos. Una de las docentes destacó, además, las consecuencias que aún hoy subsisten en términos de lógicas de funcionamiento del Estado.

Los diversos modos de representar el pasado impactan de lleno en la posibilidad de consolidación de los derechos del estudiantado en la actualidad, si se entiende que educar en derechos humanos implica la construcción de un sujeto de derecho (Magendzo, 2009). Reconocer el derecho de las y los estudiantes a vivir en democracia –tal como ratifica la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206– requiere que las escuelas se comprometan en la formación de sujetos con autonomía política, para quienes la libertad de desarrollar proyectos colectivos o imaginar transformaciones sociales sea una realidad y no una declaración de intenciones. También requiere poner al alcance del estudiantado herramientas de las ciencias sociales que les permitan, a partir de la comprensión del pasado, estar en condiciones de actuar ante las amenazas del presente.

El no haber encontrado en el aula manifestaciones explícitas de la teoría de los dos demonios puede interpretarse como una expresión de los logros alcanzados en materia de condena simbólica del genocidio. Resulta difícil defender explícitamente la violencia ilegal del Estado, aún en un contexto de hegemonía neoconservadora como el que se vive en la provincia de Mendoza.<sup>12</sup> Tales logros, sin embargo, no pueden ser tomados como definitivos. Las identidades políticas con vocación democrática, como todo producto cultural (Grimson, 2011), no son estáticas ni estables; son resultado de una historia social y política, y su continuidad en el tiempo es algo a construir.

Por otro lado, la ausencia de expresión de la teoría de los dos demonios en el aula puede ser interpretada como producto de un marco legal que incluye al menos la ya citada Ley nro. 25.633, la Ley de Educación Nacional nro. 26.206 y el Calendario Escolar. Dicho marco especifica un horizonte de valores democráticos y de respeto de derechos fundamentales que, si bien no es suficiente para garantizar la presencia de tales valores en las aulas, al menos funciona como dique de contención para que los valores y cosmovisiones opuestas no puedan ponerse de manifiesto sin costo alguno. Además, este marco legal imposibilita que las escuelas sean solidarias con el pacto denegativo instalado en algunos grupos de la población. Sin embargo, se observa la presencia de estrategias pedagógicas que operan “como si” estuvieran dando lugar a prácticas vinculadas con los ideales de memoria, verdad y justicia pero que contribuyen a la realización simbólica del genocidio, al no promover la construcción de significados en el estudiantado. Los proyectos político-sociales en juego –de ayer y de hoy– se invisibilizan de este modo.

---

<sup>12</sup> Con el triunfo de la fórmula del *Frente de Todos* en la última elección presidencial (el 27 de octubre de 2019) se observa un –hasta hace pocos meses atrás, imprevisible– debilitamiento de las posiciones neoconservadoras y una recomposición de las fuerzas progresistas en Argentina. En Mendoza, no obstante, las recientes elecciones provinciales consagraron a la fórmula *Cambia Mendoza*, aliada al partido de centro-derecha *Cambiamos*.



En los últimos años se han vivido tiempos de avanzada neoconservadora en distintos países latinoamericanos, incluida la Argentina, y allí radican las amenazas del presente. El hecho de contar con un marco legal que ha dado lugar a la inclusión del 24 de marzo en el Calendario Escolar genera condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo de procesos de elaboración del genocidio en las escuelas. La historia de las últimas décadas y la recomposición de lazos sociales con posterioridad al proceso genocida, sin embargo, han sido tan dinámicos que es posible ser optimistas, tanto como lo han sido las pedagogías críticas de Paulo Freire y Henry Giroux, la pedagogía de la esperanza de Arturo Roig o las prácticas pedagógicas comprometidas con la memoria sostenidas por el movimiento de derechos humanos. Este trabajo ha procurado indagar algunas problemáticas concretas que se presentan hoy en el aula para, a partir de ello, aportar a la reflexión sobre prácticas pedagógicas posibles, solidarias con un necesario trabajo de elaboración del que las escuelas sean parte.

## Bibliografía:

- Adorno, T. W. "Educación después de Auschwitz", en Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969), Madrid, Morata, 1998, pp. 79-92.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002), "La construcción del objeto", en El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 51-72.
- Calveiro, P. (2001), Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina, Buenos Aires, Colihue.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011), Diseño de proyectos de investigación cualitativa, Buenos Aires, NOVEDUC.
- 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, nro. 13, pp. 153-175.
- De Amézola, G. y D'Achary, C. (2013), "Una dictadura para los niños. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de EDIBA", Clio y Asociados, nro. 17.
- Feierstein, D. (2011), El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina, 2da ed., Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Feierstein, D. (2012), Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Feierstein, D. (2015), Juicios. Sobre la elaboración del genocidio, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Feierstein, D. (2018), Los dos demonios (recargados), Buenos Aires: Marea.
- Franco, M. (2012), Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2014), "La 'teoría de los dos demonios': un símbolo de la posdictadura en la Argentina", A contra corriente, vol. 11, núm. 2, 22-52.
- Franco, M. y Levin, F. (2007), Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1996), Política y educación, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2008), Cartas a quien pretende enseñar, Buenos Aires, Siglo XXI, 2da edición revisada.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996) Comprender y transformar la enseñanza, 5ta ed., Madrid, Morata.

- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. (2003), *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Grimson, A. (2011), *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (1998), "El presente como historia", en Hobsbawm, E. *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica, pp. 230-241.
- Kaës, R. (1991). *El pacto denegativo en los conjuntos trans-subjetivos, Lo negativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Koselleck, R. (2001), *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Levin, F. P. (2007), "El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria", en Schujman, G. y Siede, I. (coords.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Editorial Aique, pp. 157-178.
- Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2015), "Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia", en *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-16.
- Magendzo, A. (2002), "Derechos humanos y currículum escolar", en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, Vol. 36, 327-338.
- Magendzo, A. (2009), "Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica", en A. Magendzo (edit.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago de Chile, UNESCO/OEI/SM, pp. 4-25.
- Mignone, E. (2006), *Iglesia y dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*, Buenos Aires, Colihue.
- Moguillansky, R. (2005). "El pensamiento único y su relación con el narcisismo", en *Aperturas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, núm. 21, pp. 1-20. Disponible en: [www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000355](http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000355)
- Raggio, S. (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula", en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 8, pp. 95-111
- Robin, M. M. (2011), *Declaración en el Segundo Juicio por Crímenes de Lesa Humanidad*, Tribunal Oral Federal n° 1, Mendoza, 07/02/2011.
- Robin, M. M. (Dir.) (2003). *Film documental Escuadrones de la muerte. La escuela francesa*. Título original: *Escadrons de la mort: l'école française*. Canal+ /Arte France.
- Rodino, A. M. (2003) *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Roig, A. A. (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Roig, A. A. (1998), *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, Mendoza, EDIUNC.
- Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata.
- Traverso, E. (2007), "Historia y memoria. Notas sobre un debate", en Franco, M. y Levin, F. (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, pp. 67-96.
- Valles, M. S. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.