

**TRANSMITIR EL PASADO RECIENTE...  
UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS ACTOS DEL DÍA DE LA MEMORIA  
POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA  
EN LAS ESCUELAS MEDIAS DE ROSARIO**

Paula C. Caldo (UNR-CONICET)\*

Elvira Scalona (UNR)\*\*

**Resumen**

El presente artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Educación, memoria y dictadura en la Escuela Media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe”. Concretamente, nos preguntamos por el problema de la transmisión del pasado reciente en las escuelas medias tomando como referente empírico los actos del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Cuando decimos *escuelas*, en realidad estamos acotando la muestra y, por ende, las preguntas a un espacio particular: el sur de la provincia de Santa Fe con epicentro en la ciudad de Rosario. Para dar cuerpo a nuestro ejercicio abriremos dos líneas de problemas. La primera, interroga cómo la escuela moderna y occidental tramitó el problema de la transmisión en general. Luego, en segundo lugar, avanzaremos sobre el caso puntual de los actos referidos, entendiéndolos como un ritual que deja en suspenso la acción de enseñar en beneficio de la transmisión de la cultura y de la historia.

**Palabras clave**

Transmitir - Memoria - Actos - Pasado reciente - Enseñar.

**Abstract**

The present article is enrolled within the research project “Education, memory and dictatorship in Secondary School. The school transmission of recent history in

---

\* Licenciada y Profesora en Historia. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Historia. Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Becaria Doctoral del CONICET (Tipo II)

\*\* Licenciada en Historia y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

the south of the Province of Santa Fe". Specifically, we wonder about the problem of the transmission of recent past in secondary schools, taking the ceremonies commemorating the Memory's Day for Truth and Justice as an empirical reference. By mentioning *schools*, we are actually narrowing the sample and, therefore, the questions to a particular space: the south of the Province of Santa Fe, with its epicentre in the city of Rosario. In order to give substance to our exercise, we will open two problem lines. The first one interrogates about how did modern western school deal with the problem of transmission in general. Then, in second place, we will advance on the specific case of the forenamed commemorative ceremonies, understood as a ritual that keeps in suspense the action of teaching in the interests of the transmission of culture and history.

### **Key words**

Transmitting - Memory - Ceremonies - Recent past - Teaching.

### **Obertura**

En el año 2006 las escuelas públicas argentinas recibieron el mandato oficial de conmemorar el "Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia". Así fue como el 24 de marzo irrumpió, con dos consignas: una de ellas proponía que la sociedad, en el marco de un feriado nacional, active la memoria en la clave de la verdad y la justicia y, la otra, reglamentaba que en cada escuela argentina se realice un acto concerniente.

Si bien el concepto "memoria" es amplio y complejo, la coincidencia de su día alusivo con el día del inicio de la última dictadura militar argentina -24 de marzo de 1976- induce la carga semántica del término como también la tonalidad con la que se impregna la fecha. Precisamente, la memoria tratada alude a los traumas, vejaciones y aberraciones cometidos por el último gobierno militar e invita a la sociedad argentina en general y a los jóvenes y los niños en edad escolar en particular a pronunciarse en beneficio de la verdad y de la justicia. Un claro desafío que, a todas luces, busca la reparación histórica de un jalón crucial y polémico de nuestro pasado reciente.

Como parte de la sociedad, como docentes y también como investigadoras, estamos presenciando el surgimiento de una *nueva efeméride*. Sabido es que, desde los orígenes del Estado argentino, las efemérides cumplieron el cometido de detener la rutina de los ciudadanos y de las ciudadanas a los efectos de provocar la reflexión sobre ciertas notas puntuales del pasado. Un pasado que proyecta su utilidad en el presente, cual garante de las prácticas, las representaciones y de la agenda política en vigencia. Ese día se detiene el reloj con el fin de mirar hacia atrás. Entonces no se trabaja y no se asiste a la escuela a sabiendas de que, tanto las instituciones educativas como otros espacios de la cultura (medios de comunicación, centros culturales, museos,

etcétera), asumen el encargo de hacer operar la fecha como un disparador para revisar, proponer, venerar, pensar, honrar como así también saldar deudas con ciertos grupos sociales maltratados por la historia.

Situar en el calendario nacional una efeméride implicó, desde siempre, un desafío y una toma de posición política no exenta de desacuerdos (Rancière, 1996). En el devenir de 200 años de historia y como parte del ejercicio que implica la construcción de la memoria colectiva nacional, fueron distinguiéndose una serie de “fechas” clave vinculadas a héroes-próceres, hechos políticos, y batallas. En esta labor se destacaron el “25 de mayo”, el “9 de julio”, el “20 de junio”, el “12 de octubre”, “17 de agosto” y el “11 de septiembre” (Carretero, Kriger, 2010, Méndez, 2005, Zelmanovich, 1997). Independencia, revolución, guerra y próceres componen el paisaje de la conmemoración y el recuerdo del pasado argentino. Una a una, estas acciones inflaman el civismo que, se supone, debe anidar en cada ciudadano. Sin embargo, en el paisaje escolar de la primera década del siglo XXI, las vísperas de estos días invocan un ritual que se moviliza casi de manera mecánica. De este modo, a inicios del ciclo lectivo, en un gesto automático, directivos y docentes —a veces también alumnos— se distribuyen “los actos”. Con el correr del año llegan las fechas y, entonces, se pronuncian discursos, glosas, poemas, como así también aparecen en la escena los símbolos patrios (banderas, himnos, marchas, escarapelas).

A su vez, con la inauguración del último período democrático, que temporalmente nos alcanza y contextualiza, nuevas efemérides fueron apareciendo en el calendario. Estas comprendieron fechas vinculadas a *acontecimientos del pasado reciente*, por ejemplo, la Guerra de Malvinas. Una conmemoración que no alcanza a cobrar identidad dentro de los actos escolares y que, muchas veces, pasa inadvertida como feriado y como puesta en escena escolar. Empero, con la estricta implementación del acto del 24 de marzo el pasado reciente adquirió un sesgo inusitado. Sobre la novedad gravita la clara decisión política de conmemorar un acontecimiento traumático de la historia reciente.

Así, el 24 de marzo se presentó en el calendario escolar con una carga de sentidos particular. La fecha invitó e invita a ejercer un gesto de justicia y de búsqueda de una verdad que parece ocultarse en el espesor de la temporalidad. Una temporalidad cercana que tiene como protagonistas a la gran mayoría de los actores que componen la trama de las instituciones educativas del presente. En este sentido, advirtiendo los matices que iba tiñendo las políticas de la memoria, en las vísperas del año 2007, conformamos un equipo de trabajo interdisciplinario que dio sentido al Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO): “Educación, memoria y dictadura en la Escuela Media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe”. El eje del mismo fue y es interpretar el modo en que las escuelas tramitaron el mandato estatal que instituyó la conmemoración del 24 de marzo. Asimismo, las hipótesis que alimentan la pesquisa informan que tal efeméride

se imprimió sobre heridas no cerradas en la sociedad argentina y, por ende, habilitó conflictos, resistencias, negaciones, miedos, tensiones como así también pasiones, luchas y demandas de justicia. De esta forma, el acto del 24 de marzo se transformó en la punta de un *iceberg* a partir de la cual comenzar a cuestionar los modos en que la sociedad en general y las escuelas en particular resuelven la transmisión del costado traumático de nuestro pasado reciente.

Justamente, en el marco de dicho proyecto, el presente artículo profundiza en el problema de *la transmisión* en las escuelas, tomando como disparador el eje “última dictadura militar” y sus consecuentes actos conmemorativos. En realidad cuando decimos escuelas, estamos pensando en una serie de instituciones educativas de enseñanza media situadas en el sur de la provincia de Santa Fe con epicentro en la ciudad de Rosario. Asimismo, siguiendo una línea metodológica de carácter cualitativo, construimos tres instrumentos de investigación que nos permitieron intervenir en dichas escuelas a los efectos de construir la información que necesitábamos. A partir de entrevistas, observaciones no participantes de actos y encuestas pudimos reconstruir el sentido que adquiere la conmemoración del 24 de marzo para docentes y alumnos de las escuelas del sur santafesino. Sobre los primeros intervenimos mediante una encuesta estructurada, llevada adelante durante el año 2008; sobre los segundos trabajamos con entrevistas semi-estructuradas (años 2009 y 2010); finalmente, si bien no entrevistamos a los directivos, el rol de estos se vio en la observación no participante de los actos conmemorativos del 24 de marzo, llevada a cabo en el año 2009.

Para dar cuerpo a nuestro ejercicio abriremos dos apartados. El primero, interroga cómo la escuela moderna y occidental tramitó el problema de la transmisión en general. Luego, en segundo lugar, avanzaremos sobre el caso puntual de los actos referidos y sobre el rol asumido por los docentes en los mismos. Estas conmemoraciones serán entendidas como un ritual que deja en suspenso la acción de enseñar en beneficio de la transmisión de la cultura y de la historia, en clave de memoria histórica más que en su carácter de reconstrucción crítica del pasado.

### **La partición de lo transmisible**

La modernidad limitó y resignificó la impronta de la transmisión en la cultura occidental (Frelat-Kan, 2004). De este modo, los primeros modernos asumieron el desafío de erradicar todo vínculo con los saberes del pasado (medieval, oscuro, cerrado y dogmático) en beneficio de la novedad producida por los descubrimientos científicos, el método y el despegue de la razón. Entonces, las enseñanzas de los maestros cayeron en desuso y la palabra oída y repetida, que no demandaba corroboración metodológica, fue degradada en la escala del conocimiento. En esta dirección, la fuerza de la novedad se yuxtapone a las cadenas de transmisión, eclipsando sus efectos. El hombre moderno observa,

experimenta, describe, husmea, merodea en torno al conocimiento renunciando así al saber de los antepasados. Pero, si la consigna invita a hacer tabla rasa con el pasado, validando así el orden de lo nuevo, entonces, rápidamente, se inventaron instituciones vinculadas a las nuevas formas de conocer. En este sentido, los modernos renunciaron a la transmisión de experiencias y saberes, cual dogmas, en beneficio de la formación, la instrucción, y la enseñanza de herramientas para producir nuevos conocimientos.

Una de las instituciones solidarias con las formas de tramitar el conocimiento en la modernidad fue, sin dudas, la escuela (Pineau, 2001). En este contexto, la educación escolarizada asumió la tarea de formar a los varones y a las mujeres. A diario en las escuelas se activó y se activa una dinámica que consiste en el pasaje de conocimientos de las generaciones adultas a las nuevas, con el objeto de formar conductas, valores, actitudes y modos de proceder que cada sociedad demanda para sus habitantes (Durkheim, 1996). Lo que nos interesa de este repaso histórico, siguiendo a Brigitte Frelat-Kan (2004), es que tal gesto educativo, lejos de ser entendido en clave de la transmisión, lo fue como formación y enseñanza.

Abonando este planteo, Walter Benjamin estableció la diferencia entre la experiencia transmitida y la experiencia vivida, una diferencia que, no solamente implicó una forma particular de elaborar el vínculo generacional, sino que además se relaciona con determinadas épocas históricas. Para Benjamin la cultura moderna invalidó la *experiencia como transmisión* en beneficio de la *experiencia vivida* (Traverso, 2007). Así, en el marco de las sociedades urbanas modernas, en las que *todo lo sólido se desvanece en el aire*, la transmisión, de generación en generación, fue perdiendo su razón de ser (Berman, 2006). En este sentido, Philippe Meireu (1998) comenta:

No ha pasado tanto tiempo desde que las diferencias de una generación a otra eran mínimas; las generaciones sucesivas se superponían unas a otras en el grado suficiente para que el vínculo transgeneracional quedase garantizado, por decirlo así, por impregnación, sin que se pensara realmente en ello y sin que fuese producto de una acción ordenada y sistemática... Hoy en cambio, vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, al punto de que la transmisión por impregnación se ha hecho difícil... (pp. 26-27).

La experiencia vivida implicó que la educación, poco a poco, fuera operando sobre las subjetividades en clave de una formación sistemática y pautada. De tal modo, Meireu (1998) dice: "*todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pigmalión que quiere dar vida a lo que fabrica*" (pp. 34)..., a lo que, más adelante, agrega: "*la verdadera satisfacción del educador sería que aquel a quien ha educado le salude como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo*" (pp. 47).

La opción educar-enseñar se tornó hegemónica y, no solamente quitó, sino que también envolvió con una carga negativa al acto de transmitir. Esto es, la transmisión se ligó a la pedagogía tradicional que las teorías pedagógicas progresistas cuestionaron y estigmatizaron (Frigerio, 2004). Así, el gesto de transmitir fue entendido como una acción destinada al pasaje mecánico, memorístico y acrítico de conocimientos, valores, estrategias, etcétera. No obstante, en los últimos años “algo punza en el interior del campo pedagógico” invitando a la revisión de los usos de la transmisión en materia de educación escolarizada (Hassoun, 1996).

Si hacemos el ejercicio de contrastar los conceptos de educación en clave de la enseñanza con el de educación desde la lógica de la transmisión, rápidamente, vamos a caer en el planteamiento de un juego de opuestos. Siguiendo a Gabriela Diker (2004) decimos que, mientras la educación-enseñanza tiene objetivos, reglas, métodos, direccionalidades y propósitos prescriptos y claramente delimitados; la transmisión, desconociendo todo aquello, produce y se produce a partir de los efectos y de las relaciones surgidas en el marco de una relación entre los sujetos y las formas de apropiación de los objetos de la transmisión. Laurence Cornu (2004) expresa al respecto:

Hoy muchos deploran las dificultades de la transmisión. Pero por otra parte nos focalizan en los objetos a transmitir: saberes, maneras, usos. Pero al focalizarnos en esa forma no vemos que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente (pp. 28).

De esta suerte, preguntarnos por la problemática de la transmisión, implica interrogar el modo en que determinados sujetos deciden relacionarse con otros a partir del pasaje de un saber, conocimiento, idea, valor, etcétera. Pero, lo que marca la tonalidad del gesto de transmitir es el encuentro... Un encuentro que puede provocar efectos inusitados e incalculables.

En ese encuentro, quien transmite “pasa algo” –una carta, un sentimiento, una idea, una ideología, una teoría, un amuleto, una herencia, etcétera– a alguien con el objeto de que éste último lo haga propio. Transmitimos, ya sea con la letra impresa o con la palabra, para que lo vivido y sentido no muera con nosotros, dice Regis Debray (1997) pensando en la naturaleza política, militante y sufriente de quien emprende la transmisión. La particularidad de la transmisión no reside ni en el contenido ni en la forma, sino en el mismo *acto* de transmitir. En esta dirección, el psicoanalista Pierre Legendre (1996) expresa:

La puesta en juego de una transmisión fue bien percibida por el derecho romano clásico a propósito de la sucesión testamentaria: el ciudadano romano no debe morir sin testamento y lo esencial de ese acto consiste en la institución del heredero: el testador proclama con solemnidad: “Tito, se mi heredero”. Obsérvese la forma imperativa:

sé mi heredero, porque lo es así, por una exigencia legal yo te nombro mi heredero. Esto nos pone en el hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de la transmisión, es decir, en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones (pp. 44).

En la escena donde transcurre la transmisión, quien asume el rol del pasador lo que efectivamente hace es habilitar a otro sujeto como heredero de una cultura, de un saber, de una fortuna, etcétera. Quien dice “yo te nombro” genera la clave de acceso a un lugar, pero, las formas, condiciones, contenidos y modalidades de ese acceso residen en un dilema que debe resolver *el nombrado*. A los efectos de ilustrar lo antedicho es útil convocar un episodio histórico que, lucidamente, Sandra Carli nos recuerda (2004). Ella, pensando la problemática de la transmisión, acude a las palabras con las que el artista plástico Carlos Alonso refirió a su maestro, Lino Spilimbergo. Concretamente, un par de años después de la muerte de Spilimbergo, Alonso pintó una serie de retratos donde podemos ver al difunto maestro en un sus últimos días de vida. Un conjunto de pinturas que, lejos de exponer al maestro en su esplendor, lo hacen en sus ruinas —con las manos vendadas, aquejado por la enfermedad y las marcas del alcohol—. Esta particular manera de evocar al maestro rápidamente cosechó críticas y cuestionamientos a los que el discípulo respondió: “*Yo no lo elegí a Spilimbergo, Spilimbergo me eligió a mí*” expresión que la misma Carli (2004) explica diciendo: “*gesto fundador del maestro en esa transmisión que convierte al alumno en discípulo*” (pp. 43).

Las frases que Sandra Carli recupera de Alonso se expresan en el mismo sentido que Pierre Legendre nos explica el meollo de la transmisión. Nada puede reclamársele al discípulo, puesto que la transmisión lo convoca en términos de sujeto habilitado para saber-poder más no con la direccionalidad de un sentido preestablecido. En este punto Jacques Hassoun (1996) nos recuerda:

La tendencia a fabricar loros y clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura de la transmisión es que no somos iguales que nuestros antepasados ni seremos iguales a nuestra descendencia. Y sin embargo es allí, en esa serie de diferencia donde inscribimos aquello que nos transmiten... Debo afirmar que la transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad, para abandonar el pasado y volver a reencontrarse en el... La transmisión lograda no evita el dolor, la tensión entre lo nuevo y lo viejo (pp. 17).

Después de repasar, brevemente algunas de las principales líneas teóricas que se circunscriben en torno a la problemática de la transmisión, es fácil identificar los puntos de tensión que ésta establece con la educación entendida en términos de enseñanza. Enseñar implica tener en claro los contenidos —ac-

titudinales, procedimentales y conceptuales-, las expectativas de logro y sus consecuentes objetivos para cada año escolar, los criterios e instrumentos de evaluación, como así también las reglas y los métodos que la didáctica dispone para tales actividades. La educación escolarizada realiza una intervención pautada, metódica y prescripta sobre la subjetividad de los educandos y sobre los contenidos a enseñar. Actividad que, lejos de dejar librados sus resultados al azar, los vigila y controla y sanciona en cada una de las instancias evaluativas. A distancia de todos los quehaceres prescriptivos, habitan las posibilidades que ofrece la transmisión entendida como *acto de habilitación a ser* –heredero, sujeto del conocimiento, varón, mujer, ciudadano, etcétera-. Por su parte y revisando las vicisitudes de educar en los tiempos presente, el ya citado Philippe Meirieu (1998) nos recuerda que:

Educar nos es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto (pp. 24-25).

En este punto, y teniendo por brújula las palabras de Meirieu, dejamos en suspenso la arenga teórica para instalar la pregunta acerca de los posibles intersticios abiertos en las instituciones educativas por los que pueden habilitarse experiencias de transmisión. Nuestra hipótesis nos invita a pensar que alrededor del contenido “última dictadura militar argentina” se inscriben los indicios que nos permiten pensar a la educación como enseñanza de contenidos pero también como transmisión de una herencia cultural. Hipótesis que alimentamos con los insumos aportados a partir de la aplicación de los tres instrumentos de recolección de datos citados en la obertura de nuestro artículo: encuestas, entrevistas y observaciones.

### **La transmisión escolarizada: el acto del 24 de marzo**

En la escuela se enseñan “conocimientos científicos” a partir de los juegos de configuraciones didácticas diseñados por los docentes (Litwin, 2000). Configurar el tema implica “modelarlo” para que pueda ser enseñado y en este hacer los alumnos puedan apropiarse de él. La historia en el currículum escolar queda atrapada en esta lógica. Así, mientras que los profesores de historia, encorsetados con el currículum y sobrecargados con los lineamientos didácticos, pretenden enseñar la *historia ciencia* dejan en suspenso los engranajes de la transmisión. La situación se agrava aún más cuando se trata de enseñar la historia de la última dictadura Argentina. Tanto por el orden curricular como por el mismo calendario escolar, el tema muy pocas veces llega a ser abordado. Entonces, serán los profesores de Formación Ética y Ciudadana como así también los de algún Espacio de Definición Institucional (EDI) quienes asuman



la tarea. Pero, fundamentalmente, es en el acto del Día de la Memoria donde la temática cobra mayor densidad.

Sin embargo, los actos no fueron instituidos en el currículum escolar como espacios directos de enseñanza-aprendizaje, sino que su misión fue y es fomentar el recuerdo, el civismo, la memoria colectiva a los efectos de filiar a los estudiantes en una historia común, compartida. Son parte de la *invención de las tradiciones* que *los modernos* debieron emprender como soporte de los nuevos imaginarios sociales (Hobsbawm, Ranger, 2002). Por supuesto que, en cada fecha patria celebrada, se habla de historia y sobre ella se diseñan estrategias donde, al tiempo que se mantiene el rigor cronológico y fáctico, se habilita la imaginación y la simbología para seducir y despertar la sensibilidad de los espectadores.

Sin embargo, entendemos que los actos en general y el propio del 24 de marzo en particular, introducen, sin velos, la tensión entre historia y memoria. Una tensión que, lejos de ser un problema escolar, es inherente al campo historiográfico. La historia, es la operación científica e institucionalizada que interviene sobre el pasado y que, entre sus objetos de estudio, enumera también a la memoria colectiva. En cambio, la memoria, cual mecanismo del psiquismo, mezcla de recuerdos y olvidos, devuelve un relato en el cual las lecturas cronológicas estallan, el recuerdo selectivo discrimina el contenido y donde, finalmente, lo que prima es la mezcla caótica de información (Travero, 2007, Le Goff, 1991, de Certeau, 2006). En este punto nos preguntamos: ¿hacemos memoria o historia en los actos?... sin dudas la respuesta se dirige al polo de la memoria y, en esta perspectiva, dejamos en suspenso la operación histórica. Quizás, esta última sea una tarea a tramitar en las aulas.

Ahora bien, el registro de campo nos permitió asomarnos a “lo que acontece en las vísperas del 24 de marzo” en las escuelas rosarinas. Decimos “en las vísperas” porque, en todas las instituciones visitadas, el acto se realiza el día previo al feriado nacional (24 de marzo). Trabajamos en seis escuelas que se distinguen con las siguientes características:

- Tres escuelas que atienden a una población oriunda de los sectores populares y están situadas en zonas periféricas de la ciudad.
- Una escuela histórica de gestión universitaria cuya matrícula se compone de alumnos de clase media-alta con padres, en su mayoría, profesionales liberales. Aclaramos que dicha institución, por estar sujeta al régimen universitario, se encuentra eximida del mandato ministerial en relación a la conmemoración de las fechas patrias. De esta suerte, queda a criterio de la dirección institucional ajustarse o no al calendario escolar. En el caso observado, la fecha fue recordada, incluso antes del mandato oficial, por explícito pedido del Centro de Estudiantes.
- Una escuela histórica transferida de la gestión nacional a la provincial que también recibe alumnos de clases medias/altas. Esta se encuentra situada en la zona centro de Rosario.

- Una escuela céntrica provincial que atienden a una población escolar bajo el régimen nacional de becas. Esta institución no cuenta con edificio propio.

En cada uno de estos establecimientos educativos el acto es una instancia valorizada por los directivos y por parte del cuerpo docente. De esta forma, alumnos, docentes a cargo y directivos dejan en suspenso la jornada de enseñanza-aprendizaje para efectuar el correspondiente acto de forma. Por supuesto que, las condiciones materiales e históricas de cada escuela gravitan sobre la tonalidad que adquiere el evento. De este modo, la trama que componen los registros de observaciones no participantes comprende tantas similitudes como diferencias. Veamos el detalle:

Notas similares a todas las situaciones observadas:

- El acto se realizó el día 23 de marzo.
- Fue durante el horario escolar, ocupando una temporalidad de no más de 50 minutos.
- Se reconoció el carácter *particular* del acto. Si bien es un acto “de forma”, muchos docentes, insisten en definirlo como un *acto informal*, donde el protocolo, con sus marchas militares y simbología alusiva, se distiende. Los alumnos están sentados en ronda, en el suelo, no alineados. Asimismo, desde la dirección se duda acerca de cómo inscribir los símbolos patrios, las marchas convencionales, el contenido de las glosas...
- Se procura la participación activa de los estudiantes (con mayor énfasis que en otras efemérides). En este sentido, los alumnos conducen el evento, leen discursos, coordinan actividades o son interrogados por los docentes a cargo.
- Los símbolos patrios están presentes: la bandera de ceremonias y el himno.
- Se leyeron glosas y discursos
- Los elementos de la cultura fueron el soporte de la presentación: poesías, fragmentos de películas, imágenes estáticas, libros, juguetes, música, etcétera. Justamente, las nuevas tecnologías permiten articular en forma de PowerPoint imágenes en movimiento, imágenes estáticas, sonido y fragmentos de discursos.
- Escasa presencia del personal docente en general con excepción de aquellos que asumieron la conducción o planificación del evento.
- Los docentes a cargo del acto provienen del área de Ciencias Sociales (Historia, Formación Ética y Ciudadana, Derecho), de Literatura, de Filosofía o de Educación Artística (Música, Teatro, etcétera). No hallamos en la tarea personal de los departamentos de Ciencias Naturales, Economía o Matemáticas entre otros espacios curriculares.

- En general, los discursos pronunciados por docentes/directivos/alumnos no recuperan una clave regional-local para la presentación de los acontecimientos tratados. En el caso de mencionarse algún ejemplo “rosarino” se lo hace en el marco del relato convencional sobre la historia de la última dictadura militar en Argentina. Relato que se inscribe en las claves de lo acontecido en la ciudad de Buenos Aires. En este punto es importante recuperar en las escuelas la obra de historiadores que, en los últimos tiempos, investigan y trabajan en dirección a la construcción de una historia de la última dictadura militar en clave regional (Aguila, 2005, Aguila, 2008).
- En todos los registros pudo observarse que *los docentes* persiguen un fin político: que los jóvenes aprendan a valorar la democracia, demanden el juicio a los culpables y repudien todas las manifestaciones del terrorismo de Estado.

Notas que marcan diferencias entre las distintas situaciones observadas:

- La presencia-ausencia de los directivos. En tres de las escuelas visitadas estos no estuvieron presente.
- Distintos roles asignados a la participación de los alumnos: desde simples espectadores, a ser convocados por los docentes para coordinar y leer discursos hasta para realizar la planificación y coordinación a partir de la institución Centro de Estudiantes.
- El lugar de los *testigos*. En una sola de las instituciones visitadas participaron tres madres de jóvenes desaparecidos. En las restantes todo el trabajo se resolvió con los actores institucionales: docentes, directivos y alumnos. Algunos docentes manifestaron que “invitar a testigos” es una actividad atractiva y recurrente pero que debe ser cuidada. Los alumnos suelen responder entusiastas a estas actividades e indagan en cuestiones vulnerables para la sensibilidad de los invitados (la pregunta por el cómo de la tortura). Por lo tanto, estos ejercicios deben ser rigurosamente pautados.
- El contenido de los discursos y glosas varía en las distintas instituciones. Por ejemplo, algunas realizan un repaso de los principales acontecimientos históricos del período; otras profundizan en la acción de recordar el pasado en general. Finalmente, algunas escuelas optaron por efectuar actos temáticos donde se privilegia un aspecto del pasado traumático: la desaparición de libros, de personas, la música prohibida, etcétera.
- Ciertas escuelas inscriben el trabajo del acto en el marco de proyectos institucionales más amplios vinculados, fundamentalmente, al Departamento de Ciencias Sociales. Ese trabajo se triangula con el accionar de los jóvenes en el Centro de Estudiante. De esta tarea resulta lo acontecido en el acto. Esta actitud contrasta con lo ocurrido en otras escuelas donde son los docentes quienes impulsan y concretan la propuesta.

Revisadas las líneas generales que caracterizaron a los actos observados nos aventuramos a pensar que el *24 de marzo* gravita en el imaginario escolar con la fuerza de un acto alternativo, obligando a los actores institucionales a redefinir estrategias y prácticas habituales. Esto es, aquí ya no están los héroes de la patria ligados, muchas veces, a un pasado político y militar. Las marchas militares convencionales parecen desentonar en el marco de una fecha que alude a la barbarie impulsada por las políticas que motivaron esas simbologías. Nos preguntamos: quiénes son los personajes típicos, cuál es la música adecuada, el espacio más auspicioso y las palabras correctas para nombrar y recordar el horror.

Decidir con qué y para qué conmemorar el día de la Memoria provoca el reposicionamiento de los docentes como actores del sistema educativo pero también como ciudadanos protagonistas de esa historia. En este sentido, la postura tomada por los docentes revela el costado político del acto y el compromiso social de las prácticas pedagógicas. Una docente afirma: “*Yo creo que no desata ningún tipo de conflicto **visible**, pero considero que no todos los docentes, lo asumen de la misma manera, creo que hay docentes más comprometidos y otros docentes no tan comprometidos, no indiferentes, pero no tan comprometidos*”. Nos interesa la expresión “conflicto visible” puesto que alude a una tensión que anidaría en el fuero interno de cada actor institucional sin alcanzar visibilidad institucional. En este sentido, se compromete él que quiere y él que lo siente. Un profesor aseveró al respecto: “ese es un acto emblemático, y más para los docentes, la mayoría de los docentes, si hay alguno que tiene un pensamiento distinto no lo va a decir”. Esta situación vuelve a reiterarse en otros relatos. Es decir, quienes no aceptan, lejos de disentir, optan por el silencio. Precisamente, una docente de literatura nos cuenta que, en la escuela donde trabaja, el vicedirector, excombatiente de Malvinas, no acuerda con la conmemoración por ser fiel admirador de la cultura militar, pero que, sin embargo, lo habilita. El único detalle es su ausencia el día del evento.

Un conjunto de ambivalencias envuelven a la efeméride y los docentes dudan alrededor de cómo actuar. Oportunamente, en la sala de profesores de una de las escuelas visitadas se produjo la siguiente situación:

El acto tuvo lugar el lunes 23, en las dos últimas horas de clase del turno mañana – a partir de las 11 hs.-. Poco antes de comenzar, al probar el CD con el Himno Nacional en la versión de Charly García, se comprueba que no funciona. Como profesora del departamento, corro a la Regencia de la escuela primaria, para pedir prestado un CD con el Himno. La regente, Prof. de Matemática, de 54 años de edad, me ofrece uno; cuando leo que es una versión interpretada por una banda militar, se lo devuelvo y le pregunto si no tiene otra versión, por ejemplo, la de Jairo. Pone cara de sorpresa. Me pregunta por qué. Le digo: “Es el acto por el 24 de Marzo”. Responde: “¿Y?”. Res-

pondo: “Esta es una versión interpretada por la banda militar de un regimiento”. “¿Y qué tiene? Es linda...” “Pero se trata del acto por la última dictadura...” “Ahhhh...” Aparece otro CD, afortunadamente con la versión de Jairo (Caldo, Scalona, Pierella, 2010, pp. 4).

La docente en cuestión sabía que la fecha la obligaba a apelar a recursos de la cultura alternativos a los convencionalmente utilizados: las marchas militares debían quedar fuera del evento. La búsqueda y la improvisación son indicios de la carga singular con la que se imprime el acto del 24 de marzo en el conjunto de las efemérides escolares. Este sería una especie de acto alternativo donde los parámetros convencionales quedan distorsionados: recordar el horror trastoca los modos del recuerdo festivo escolar.

### **Consideraciones finales**

Enseñar la historia en la clase, transmitir la memoria en el acto, parece ser la consigna que impone la partición de lo transmisible en las escuelas. En este caso en particular nos interesó reflexionar sobre la devolución que nos hacen los registros de campo relativos a la observación de actos del 24 de marzo. Si tomamos ese espacio conmemorativo como mirador para acercarnos a lo que pasa en las escuelas con el tema “última dictadura militar”, entonces, advertimos que la problemática se resuelve en la clave de la transmisión. La carga política del concepto obliga a los docentes a tomar postura. Por lo tanto, algunos se comprometen y deciden trabajar para que sus alumnos “no repitan la historia”, “amen la vida democrática” o “se aboquen a la búsqueda de la verdad y la justicia en función de la reparación histórica de un jalón de nuestra historia aun sangrante”. Con sus bemoles, los actos se realizan, entonces cuando se les pregunta a los alumnos dónde aprendieron o qué recuerdan del tema “última dictadura militar”, el referente directo es “el acto”. Ese día, esas semanas en las que algunos docentes, no necesariamente de Historia, asumen el compromiso político de hacer conocer a sus alumnos un pasado que marcó a la sociedad argentina en general y a ellos en particular. En esos actos la música prohibida, los libros censurados, la proyección de películas o el ademán empático que provoca pensar “lo que le pasó a los pares de edad en el pasado” hace que los estudiantes se apropien de las preguntas por “lo acontecido durante la última dictadura militar”. Precisamente, cada uno de aquellos profesores que asumen el desafío cuenta en su haber con un ser querido “desaparecido” o “tocado por las prácticas represivas del terrorismo de estado”. Este compromiso biográfico se transforma en un compromiso social y en un motivo para la transmisión.

Qué se transmite en las escuelas: un relato cargado de fibras sensibles que, evadiendo las historias regionales y locales, se inscribe en el registro de la historia nacional. Es decir, ya sea en las glosas o en los mismos discursos, alguien alude al contenido fáctico de lo que sucedió entre 1976 y 1983 en la

República Argentina. Planteado el marco general, el tema se re-trabaja con imágenes, objetos, poesías, o relatos de ficción. El sentido último, no es enseñar historia, sino acercar a los jóvenes a operaciones del presente: hacer justicia, valorar la democracia, reparar daños sociales. En otras palabras, la intensión es filiar a los jóvenes en la historia nacional y habilitarlos a intervenir en ella.

En este punto, resulta crucial la figura, ya no del experto en historia, sino de los emprendedores de memoria. Siguiendo a Elizabet Jelín (2009):

El /la emprendedor/a de memoria se involucra personalmente en su proyecto, pero también compromete a otros, generando participación y una tarea organizada de carácter colectivo. A diferencia de la noción “militantes de la memoria” (utilizada, por ejemplo, por Rousso), el/la emprendedor/a genera proyectos, nuevas ideas y expresiones, y tiene la capacidad de generar grupos humanos para su causa. Con lo cual remite a la idea de una organización social ligada al proyecto de memoria, que implica jerarquías sociales, mecanismos de control y división del trabajo bajo el mando de estos emprendedores (pp. 124).

La misma Jelín (2009) señala, además, que en el caso de escenarios conflictivos, como el de las dictaduras del Cono Sur, se entabla una lucha entre los diferentes emprendedores por el reconocimiento de una determinada visión del pasado. Siendo los movimientos de Derechos Humanos actores privilegiados en este terreno. Asimismo merecen una mención especial las víctimas o afectados directos como emprendedores de memoria, dado que:

Pueden intentar influir y cambiar el sentido y contenido de la “historia oficial” o dominante sobre un período... Pueden buscar reivindicaciones o reparaciones materiales, centradas en su lugar de víctimas que el Estado debe reconocer y frente a los cuales debe asumir su responsabilidad. Pueden buscar comunidades de pertenencia y contención personal en grupos de pares. Pueden elaborar rituales, participar en conmemoraciones, reclamar marcas simbólicas de reconocimiento en memoriales, monumentos o museos. Pueden despertar compasión y solidaridad, o rechazo y vergüenza; pero nunca indiferencia (pp. 125).

Justamente, estos *emprendedores* asumen como propio el deber de recordar y transmitir, trasladando el mandato a la escuela. Los sentidos del recuerdo reciben la impronta directa de las víctimas, tal es el caso de los docentes que se reconocen como exiliados, o parientes o amigos de desaparecidos, presos políticos, etcétera. La conmemoración resulta entonces una instancia de reparación para con las víctimas, de parte de la institución que los vio crecer en la adolescencia. En ausencia de emprendedores, aparecen los militantes o simplemente los ciudadanos consustanciados con las luchas por la memoria,

la verdad y la justicia, que en su rol de docentes intentan legar ese mandato a las nuevas generaciones, a veces a costa de la soledad o la indiferencia.

Finalmente nos preguntamos que ocurriría con el acto del “Día de la Memoria” si lo pensáramos en clave de Historia Reciente, transmitida con el rigor canónico requerido por la corporación de los historiadores. Como se pregunta Martín Legarralde (2007), que pasaría si la memoria fuera deglutida por la Historia:

Si su trámite fuera el de la historia escolar, si la memoria fuera absorbida por la historia como área curricular, posiblemente su tratamiento sería diferente, y sería difícil sostener el peso que su dimensión ética reclama. La construcción de cadenas causales, de explicaciones que reducen lo excepcional a lo regular, lo vuelven asimilable, y lo convierten en un tema más, dentro de los que procesa cotidianamente la escuela (pp. 44).

En este sentido, tan cercanos en el tiempo al trauma histórico que atravesamos, parece pertinente y hasta lógico que el acto pretenda recuperar la dimensión ética y el tono de condena que las circunstancias reclaman. Seguramente llegaría un día que las nuevas generaciones conviertan esa memoria en una historia regularizada, que pretenda explicar lo que hoy resulta difícil.

## Referencias

- Águila, G. (2008). *Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976-1983. Estudios sobre represión, comportamiento y actitudes en Dictadura*. Buenos Aires: Prometeo.
- Águila, G. (2005). Dictadura, sociedad y pasado reciente en un contexto regional. El gran Rosario entre 1976 y 1983. En F. Fernández, *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Pro-historia Ediciones.
- Berman, M. (2006). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En G. Frigerio, G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 39-50). Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Caldo, P., Scalona, E., Pierella, P. (2010). Experiencia vivida y experiencia transmitida en los actos conmemorativos del día de la memoria. Estudios de casos en escuelas medias públicas en la ciudad de Rosario. III Seminario Internacional Políticas de la Memoria: “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria. Buenos Aires.
- Carretero, M., Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero, J. Castorina (coord.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 55-80). Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio, G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los*

- sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
  - de Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
  - Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio, G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Noveduc-CEM.
  - Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. México: Coyoacán.
  - Frelat-Kan, B. (2004). Las figuras de la transmisión. En G. Frigerio, G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp.83-96). Buenos Aires: Noveduc-CEM.
  - Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
  - Hobsbawm, E. Ranger, T. (Eds.). (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
  - Jelín, E. (2009). ¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Para qué? Actores y escenarios de las memorias. R. Vinyes (Ed.) *El Estado y la Memoria*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.
  - Legarralde, M. (2007). *El ejercicio de la memoria en la escuela*. Un desafío múltiple. En Revista Puente 22. La Plata.
  - Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. México: Siglo XXI.
  - Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
  - Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
  - Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
  - Méndez, L. (2005). *Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
  - Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
  - Rancière, J. (1998). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
  - Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco, F. Levín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
  - Zelmanovich, P., et. al. (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.