

Dictadura y Educación

— Tomo 1 —

Universidad y
Grupos Académicos
Argentinos
(1976-1983)

Carolina Kaufmann
(directora)

Delfina Doval · Cristina Godoy
Carolina Kaufmann · Claudio Suasnábar



Miño y Dávila Editores



© Miño y Dávila editores
www.minoydavila.com.ar

Pje. José M. Giuffra 339 (1064) Buenos Aires, Argentina
Tel-fax: (54 11) 4361-6743, minoydavila@infovia.com.ar

Arroyo Fontarrón 113 2° A (28030) Madrid, España
Tel-fax: (34) 91 751-1466, mydavila@teleline.es

Diseño de portada:
Gerardo Miño

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.

Depósito legal: M-14756-2001
ISBN del Tomo I: 84-95294-24-9
ISBN de la obra completa: 84-95294-28-1

Impreso en Artes Gráficas Regueiro,
San Fernando de Henares (Madrid)

Abril de 2001

Capítulo I

Silencios inviados. ¿Investigar en la historia educacional reciente?

Carolina Kaufmann

Este capítulo pretende contribuir con algunos núcleos argumentativos que ahonden en las dificultades y posibilidades de investigar en la historia educacional argentina reciente. En adelante, al referirnos a la última dictadura argentina (1976-1983), la nominaremos como Dictadura. Con mayúscula, cargándola de toda la fuerza semántica que le corresponde, asignándole su singularidad e identidad precisa; no sólo porque no es posible equipararla con las dictaduras que le precedieron, sino por la magnitud del genocidio perpetrado¹.

Ahora bien, reflexiones previas vinculadas con preocupaciones/ocupaciones que acompañan nuestra labor en la universidad², y con investigaciones que venimos realizando desde los tempranos noventa, facilitan una puerta de entrada a la problemática convocante. De hecho, a partir de la constatación efectiva de los trabajos³ producidos

- 1 En cuanto al genocidio considerado como destrucción sistemática de grupos sociales por motivos de distinta índole, puede consultarse Ternon Y. (1995).
- 2 Ya en el año 1985 introducimos la problemática de las tendencias educativas autoritarias en el contexto histórico argentino, en el marco del *Núcleo Histórico-Epistemológico de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Desde el año 1990 la incorporamos como uno de los ejes de la última unidad del programa de la asignatura *Historia Social de la Educación: Las tendencias pedagógicas autoritarias en el contexto europeo y latinoamericano (siglo XX)*.
- 3 Nos preguntábamos sobre la reducida presentación de ponencias en eventos del área histórico-educativa, así como también la escasa y dispersa producción historiográfica educativa relativa al campo educacional durante la Dictadura (Kaufmann y Doval, 1997: 15-16). El grado de desarrollo teórico-metodológico de la historia reciente como campo de investigación, o como lugar de confluencia disciplinar, sigue siendo exiguo. Agregamos, a efectos

sobre el campo histórico educativo⁴ argentino en el período 1976-1983, fundamentalmente a nivel de investigaciones provenientes de facultades y escuelas de educación de universidades públicas argentinas, nos preguntamos: ¿por qué no se profundiza sobre el campo educativo durante la Dictadura, aun con mayor grado de continuidad y frecuencia?

ilustrativos, nuevos aportes en el área. En el año 1997, la Fac. de Filosofía y Artes de la Univ. Nac. de San Juan, publicó el libro de N. Filippa, *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina 1976-1983*, resultado de una investigación realizada en el Instituto de Investigaciones de la Fac. de Filosofía, Humanidades y Artes de la Univ. de San Juan durante 1986. Encontramos en la selección de resúmenes de investigaciones en las distintas disciplinas de las universidades nacionales (efectuadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, I y II *Seminarios de investigación para la transformación educativa*, Buenos Aires, 1997) que se han individualizado los siguientes proyectos que focalizan sus indagaciones en torno a la transición del fin de la Dictadura con la etapa institucionalista: *Educación, Sociedad y política. La escuela privada en Entre Ríos 1976-1987* (finalizado en 1996), Universidad Nacional de Entre Ríos; *Diagnóstico y evaluación de la educación primaria en Entre Ríos. Período 1978-1994*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (finalizado en 1997); *Historia de la educación en Tucumán 1976-1994*, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (finalizado en mayo de 1998). En la compilación efectuada por A. Puiggrós y C. Lozano (1995); R. Gagliano y C. Cao, contribuyen con el capítulo "Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)". En cuanto a los Tomos 7 y 8 dirigidos por A. Puiggrós (1997), en ambos textos se encuentran capítulos que abordan temas y aspectos del campo educativo vinculado con articulaciones que se enmarcan en el contexto 1945-1985. En la actualidad, en el marco de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Buenos Aires y dirigido por la Dra. A. Puiggrós se está desarrollando el Proyecto UBACYT: "*Transformaciones culturales: historia reciente y futuro de la educación pública en Argentina desde 1966 hasta la actualidad*". Por otra parte, y centrado en la historia regional, en la Universidad Nacional del Comahue se está desarrollando el proyecto que dirige la Lic. M. Teobaldo: "Ángeles o demonios... Inspectores de ayer y de hoy. Perfil y funciones de los Inspectores en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén (1884-1999)". En el marco de este proyecto, el Prof. Rolando Bel está investigando sobre "Los Inspectores en la región Comahue (1976-1983)". Recientemente, hemos tenido acceso a la tesis doctoral de Vergara, M. (1997). Esta publicación fundamentalmente se aboca al análisis de las narrativas de política militar que constituyeron los ejes del discurso educativo durante el período señalado. Reiteramos lo dicho en la Introducción a este tomo, acerca del detalle de la producción publicada por Tiphrea (2000).

4 Sobre el campo científico como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, produciendo y suponiendo una forma específica de intereses, se sigue Bourdieu, P. (1983 y 1994).

Desalientos y potencialidades

Para profundizar en este interrogante, cabe hacerlo desde distintas perspectivas. En este capítulo se ha optado por centrarnos en las condiciones de producción y circulación de los conocimientos (Bourdieu, 1994) en el campo de la historia educacional argentina reciente. Estas condiciones admiten un desglose analítico sólo como ejercicio expositivo, y a los efectos de visualizar el juego de fuerzas que definen la expansión o contracción de las mismas. Subrayamos los nexos, reciprocidades e inseparabilidad de ambos componentes.

En principio, desagregar los factores que obstaculizan la investigación en la historia educacional reciente deviene un ejercicio problemático. Así, en un sentido, su complejidad se articula con factores condicionantes no ajenos al marco regulatorio en el que se desenvuelven las políticas estatales⁵ del campo científico universitario argentino. Marco expuesto a las políticas nacionales que formalizan la política científica y tecnológica. En relación con lo señalado, y fundamentalmente en los años 90, estas políticas explícitas e implícitas han estado sujetas a una orientación regresiva en el gasto público sometido a mandatos políticos neoliberales periféricos, en concordancia con las propuestas y contratos de préstamos de las agencias internacionales de carácter económico, cuyos ejemplos más visibles lo constituyen el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial⁶. Prueba de tal regresión estaría dada en la contribución marginal que Argentina destina a Ciencia y Técnica, y que es de aproximadamente el 0,31 % de su PBI, monto que sigue declinando en la actualidad.

Por otra parte, es sabido que los principales efectores de las actividades científicas y técnicas, tanto las universidades nacionales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), han desarrollado mayoritariamente sus programas de investigación con criterios de decisiones coyunturales y con un alto

5 Sobre la naturaleza "política" de la política científica y tecnológica, y sobre los impactos de las políticas estatales, puede verse Oszlack, O. y O'Donnell, G. (1995). Acerca de la heterogeneidad interna y externa de la institución universitaria y la necesidad de la autonomía institucional de las universidades garantizando la posibilidad de abrir líneas de investigación, se sugiere consultar Abramzon, M. y Borsotti, C. (1993).

6 Referencias al BM en relación a la universidad argentina, pueden verse en Oteiza, E. (1993). En relación al estilo del FMI para *sugerir* las políticas para los gobiernos de América Latina en función del poder que ejerce, remitimos al trabajo de Coraggio, J. L. (1998). Acerca del "paquete" de políticas planteadas por FMI/BM, en articulación con un "modelo educativo", puede verse Coraggio, J. L. y Torres, M. R. (1997) y Macilwain, C. (1999).

grado de imprevisibilidad. Pero no es éste el espacio para profundizar en tales políticas, que devienen en principio, y en el presente histórico, responsabilidad de la Secretaría de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva competencia compartida con otras Secretarías de Estado, como organismos garantes de la formulación de las políticas científicas y tecnológicas. Ni tampoco es el lugar para incursionar en la acción desplegada por los Estados provinciales, las distintas universidades y sus organismos de promoción de las investigaciones (Consejos y Secretarías de Investigación o de Ciencia y Técnica) ni menos aun en la labor desempeñada por otras agencias sectoriales de promoción a la investigación, por caso la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica⁷, el CONICET, entidades intermedias o fundaciones sin fines de lucro que apoyan actividades de investigación, básicamente provenientes del sector privado.

De aquí que, sin pretender efectuar generalizaciones reduccionistas, diremos que resalta a la vista, un primer nivel de dificultades vinculadas al campo político científico que viabiliza/obstaculiza las *condiciones materiales de producción intelectual* en las áreas diferenciadas de investigación. Ciertamente, resulta fácil constatar que el carácter exógeno del financiamiento universitario centrado en los recursos presupuestarios y materiales provenientes de organismos que otorgan subsidios para investigar, se ven signados por la exigüidad de una política de desarrollo sostenido que incide en la adjudicación y distribución del financiamiento económico: magros presupuestos y subsidios destinados a los proyectos, escasos cargos afectados a las investigaciones, bases bibliográficas y bibliotecas universitarias pobremente equipadas en muchos casos, limitados subsidios para organizar reuniones científicas, para asistir y presentar investigaciones en los congresos y promover el consabido intercambio intelectual y científico, congelamiento en los cargos existentes no incrementándose el número de plazas de investigadores y becarios con el consecuente resultado de no retención en los grupos de investigación de los recursos humanos formados en el reemplazo de los becarios egresados, etc. A lo anterior, hay que agregar el hecho de que la investigación universitaria debería contabilizar los costos de la formación de los investigadores, costos que se multiplican por la rotación frecuente de los miembros de los equipos de trabajo (Krotsch y Tenti Fanfani, 1991), situación que en raras ocasiones es observada en los presupuestos.

Y estas políticas a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior, agravadas como consecuencia no sólo del subfinanciamiento,

7 Véase Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (1999).

sino de su continua reducción en los últimos años, concuerdan con las ausencias en las formulaciones de lo que Habermas (1986) caracteriza como *políticas de investigación* a largo plazo o una voluntad política instrumentada científicamente. Esa falta de instrumentación debilita las bases de una planificación, producción y transferencia adecuada. Por otra parte, Pérez Lindo (1995) sostiene que en Argentina no existen *políticas de conocimiento* sistemáticas ni un sistema congruente de gestión al servicio del desarrollo. Y, que tanto en la organización universitaria como en el Gobierno es necesario partir de las *políticas del conocimiento* que permitan determinar el valor de los proyectos, actividades y resultados de las instituciones universitarias. Estas políticas que apuntarían a la producción, organización y transmisión de los conocimientos científicos, implicarían la definición de estrategias académicas, la formación de recursos humanos, los mecanismos de transferencia de conocimientos, la articulación con las demandas e intereses sociales, entre otros aspectos (Pérez Lindo, 1989, 1998).

Desde otra óptica, es sabido que específicamente en el área de las ciencias humanas y sociales, las políticas estatales se traducen en primer término por su alto grado de imprevisibilidad en la elaboración de una planificación global de crecimiento, ya sea en el mediano o largo plazo. En el caso de la historia educacional reciente, y centrándonos en las condiciones materiales de producción intelectual, es necesario alertar acerca de la importancia de asignar recursos adecuados que promuevan investigaciones en el área. En primer término, destacamos que resultan imprescindibles la concreción de estrategias que no desestimen el desarrollo de investigación básica. Basta analizar, a modo ilustrativo, las líneas prioritarias para la investigación educativa que se promueven en el Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología (2000-2002)⁸ para comprobar la vacancia de impulso a investigaciones histórico/educativas en general.

Entonces, ¿qué decir de la historia educacional reciente? ¿O es que resulta innecesario indagar en la historia de la educación cecana así como también en los resabios del pasado y sus derivaciones sobre el presente y el futuro? En realidad, el beneficio de encarar investigaciones que profundicen sobre el campo educativo durante la Dictadura, lejos está de medirse en términos pragmáticos de utilidad inmediata. Estas investigaciones, más allá de sintetizar un compromiso ético, resultarían de una operatividad e importancia creciente, ayudando a desamarrar *memorias* inmovilizadas y *desmemorias* intenciona-

8 Gabinete Científico-Tecnológico, Poder Ejecutivo Nacional (1999: 151/2).

das. *Des*-memorias voluntarias preformadas por la impunidad. Y en este punto, permítasenos agregar, que cabe *no olvidar* el *fragmento* de responsabilidad social que cabe a la historiografía⁹, a los profesionales de la historia y a los historiadores de la educación, quienes inscriben la historia en el orden de los saberes generados en el ámbito de la investigación. Por otro lado, si en todo proceso de investigación interesa la transferencia de los ámbitos de investigación y desarrollo científico al campo de la formación de recursos humanos y de la docencia; más aun interesa la transferencia de esos saberes históricos en los planos de la docencia de la historia escolar. Por otra parte, ese itinerario de la transmisión, no es *privativo* de la historia, sino mandato social indeclinable. Páginas adelante se retomará la problemática de la transmisión de los saberes en la historia escolar.

Otro aspecto vinculado con la dimensión política de las condiciones de producción, pero no escindida de la dimensión epistemológica de la misma, se articula con lo que denomino *entramado de la desmemoria*. En este entramado se conjugan múltiples hilos. Por un lado, el “enclave actoral” (Garretón, 1989), es decir los grupos, organizaciones y sectores, principalmente vinculados al pasado autoritario que continúan desempeñándose “reciclados” dentro del esquema democrático¹⁰. Este reciclaje puede darse asumiendo funciones docentes en Institutos de Formación Pedagógica, en escuelas secundarias, instituciones privadas, etc, y sin haber reconocido ni asumido su grado de compromiso pedagógico y responsabilidades durante el régimen cívico/militar¹¹. Y sabido es que este entramado de la des-

9 En relación a la función cognoscitiva de la historia relacionada con su cometido educativo, acerca de la necesidad de autocomprensión histórica, sobre la función social de la historia cooperando en la conformación de la conciencia social, política e ideológica de las sociedades; y referido al riesgo que conlleva el confundir “historia” con “reconstrucción de la memoria”, será retomado en el siguiente capítulo por Godoy. En relación a la responsabilidad social que le cabe a una historiografía educativa, pueden consultarse, entre otros: R. Cuesta Fernández (1998a y 1998b) y A. Viñao Frago (1997).

10 Puede verse: C. Kaufmann (1999). Por otra parte, y como resultante de este enclave actoral se fueron consolidando “grupos académicos”, que operaron durante distintas etapas en la historia educacional argentina. Ver capítulos 3 al 6.

11 En este punto, debemos mencionar el *camaleonismo pedagógico* que algunos actores institucionales han desarrollado en la Argentina de las últimas décadas. Camaleonismo pedagógico no ajeno a un oportunismo pedagógico, que posibilita ir mutando el discurso pedagógico de acuerdo a las circunstancias históricas por las que va atravesando el país.

memoria no es ajeno al juego de *responsabilidades* intelectuales, corresponsabilidades, consentimientos, silencios complacientes, disidencias intelectuales y resistencias, que impiden o impulsan a establecer relevancias, seleccionar, organizar y elaborar datos del pasado cercano. En capítulos sucesivos de este tomo, se volverá sobre un plano concreto de responsabilidades (Vezzetti, 1998, 1999; Schmucler, 1995) individuales y compartidas en el campo educativo.

Por otra parte, aún subsiste la impronta del autoritarismo bajo la forma de la *cultura del miedo*, herencia que persistirá aunque haya concluido el régimen autoritario (Lechner, 1998). Cultura del miedo que no sólo resulta producto del autoritarismo, sino simultáneamente, la condición de su perpetuación. Según nuestro entender, esta cultura del miedo –aún no desactivada integralmente–, complica, cuestiona y *retarda* en muchos casos, el tratamiento de cuestiones referidas a nuestro pasado educacional reciente. Y de allí que, un gran desafío lo constituye el ahondar en los *entretejidos de la memoria y el miedo*, y cómo problematizar sobre ello, de forma tal que los efectos del miedo se vuelvan conscientes, compartibles, materiales de reflexión y no bloques fosilizados e impenetrables. Este entramado de la desmemoria, ¿no sería abonado, según lo explica Adorno, con ciertas conexiones que aún se mantienen en la relación con el pasado traumático? Permítasenos recordar reflexiones de Adorno, efectuadas en 1959 y en relación a la Alemania post Auschwitz: “Es evidente que en la relación con el pasado laten muchos elementos neuróticos: gestos de defensa allí donde no se ha sido atacado; intensas pasiones en lugares que apenas las justifican realmente; falta de afección por lo más serio; no pocas veces incluso pura y simple represión de lo sabido o semisabido”¹². Gestos de defensa, intensas pasiones, desafecciones, represiones de lo sabido o semisabido, ingredientes sustanciosos que saborizan el entramado de la desmemoria.

No corresponde abordar en este capítulo, las circunstancias de aquellos investigadores que se autoexcluyen en la investigación acerca del pasado educacional reciente, por motivaciones personales de diferente índole, que interferirían en dicha práctica.

Paralelamente, otras circunstancias discurren entramadas a lo enunciado anteriormente, relacionándose con la específica *dinámica de la producción científica* y las *lógicas de producción y circulación de los conocimientos* generados en las universidades. Dinámica que conlleva niveles de conflictividad complementaria que suelen condicionar, restringir y desalentar las investigaciones en el campo. En

12 Adorno, Th. (1998b: 16).

algunos casos, las dificultades serían del orden de lo burocrático-institucional, produciéndose ciertas *trabas administrativas institucionales* que restringen el acceso a las fuentes documentales regionales y/o distritales. En muchos casos se tropieza con justificaciones institucionales que indican que la documentación no puede ser prestada a los lectores o se dan por “perdidas”. En otras circunstancias, las fuentes han sido retiradas –ya sea casual o intencionadamente– de archivos¹³, registros, oficinas y bibliotecas educacionales, alegando su caducidad temporal. También suele acontecer que no se cuenta con series completas de documentación –sea ésta boletines oficiales, resoluciones, decretos, circulares, informes de inspectores de enseñanza, libros de actas, notas informales, etc.– y desde esta perspectiva se constata un déficit de fondos documentales por cubrir, que en múltiples oportunidades impiden la contrastación efectiva de las hipótesis o un cruce real entre discursos y hechos. A esta situación la caracterizamos como *lagunas documentales* que deberían ir siendo progresivamente colmadas.

También se da el caso de instituciones que aún guardan documentación de la Dictadura, inhabilitada en lugares que no son de acceso público (llámense bibliotecas u oficinas) y que retienen celosamente. A esta dificultad la señalamos como el *miedo al archivo*, no ajena a esa cultura del miedo a la que hicimos mención párrafos atrás. Los *archivos* resultan inseparables de una *memoria* y de instituciones que les otorgan autoridad, y al mismo tiempo, adquieren autoridad a través de ellos (Maingueneau, 1991), también entendidos como “lugar de trabajo” según lo señalado por Vidal-Naquet (1996). En este punto no podemos soslayar lo expuesto por Derrida, en cuanto a lo turbio y perturbador de la palabra archivo. Lo turbio que perturba y enturbia la vista, “...lo que impide el ver y el saber, mas también la turbiedad de los asuntos turbios y perturbadores, la turbiedad de los secretos, de los complots, de la clandestinidad, de las conjuras semi-privadas y semi-públicas, siempre en el límite inestable entre lo público y lo privado, entre la familia, la sociedad y el Estado, entre la familia y una intimidad aun más privada que la familia, entre sí mismo y sí mismo”¹⁴.

13 El historiador Jorge Gelman hace hincapié en “Por una política de la memoria”, la situación por la cual “... no existe una política de archivos en la Argentina, ni planes de corto ni largo alcance”, *Clarín*, Buenos Aires, 14/03/00, pág. 13.

14 Derrida, J. (1997: 97).

Ahora bien, indudablemente la documentación pública reviste particular importancia en la reconstrucción del pasado educacional argentino reciente, pero no constituye una circunstancia de importancia menor el contar con archivos privados –no siempre disponibles–, que enriquecen las fuentes de información del período. Promisoriamente, en los últimos años y en forma espontánea, se van “encontrando” e incorporando valiosas fuentes que acrecientan el *corpus* analítico de las investigaciones y que posibilitan destrabar la difícil accesibilidad a los archivos. Bien sabido es nuestra débil tradición de rescate de los archivos y consecuente resguardo de la historicidad de lo educativo. Especialmente en este punto sería ingenuo desconocer la inseparabilidad de las dimensiones políticas y epistemológicas vinculadas con las trabas burocrático/administrativas y su incidencia en las condiciones de producción.

Asimismo, y sin entrar en las reservas, resistencias y/o querellas de algunos historiadores profesionales a la hora de investigar sobre la Dictadura, mencionamos las carencias en las producciones historiográficas sobre Argentina en los últimos cincuenta años. En el próximo capítulo, Godoy se centrará en algunas de las motivaciones que han retrasado y retrasan la reflexión historiográfica sobre el pasado reciente, y sobre los aportes discontinuos en dicho objeto de estudio. Así, a las condiciones obstaculizantes señaladas en párrafos anteriores, resaltamos las escasas producciones historiográficas sobre la historia Argentina en los últimos cincuenta años. Resultan altamente significativos los indicios abonados desde la *perspectiva teórico-metodológica*, centrada en la suma de ciertas divergencias teórico-epistemológicas¹⁵, a la hora de definir si es posible o no abordar la Dicta-

15 Algunas de dichas carencias historiográficas ya fueran señaladas por Fontana, J., en *Clarín*, Buenos Aires, 13/12/98. En 1996 se publica una selección de los resultados obtenidos en la primera parte de un trabajo efectuado por Herrera, A; Herrera, F. y Lettieri, A. (1996: 159-206). En otro orden, estimamos que resulta vital compenetrarse del debate historiográfico acerca de las posibilidades y de la importancia de la historia oral, en el tratamiento de la historia reciente. Sobre el particular puede verse, el número 20 de *Historia, Antropología y fuentes orales*, número dedicado a los “Traumas del siglo XX”, año 1998, Barcelona en los que se incluyen trabajos relevantes sobre historia oral. También puede verse Joutard, P. (1999). En cuanto a los Encuentros Nacionales sobre *Historia Oral*, realizados en Argentina, recordamos que a partir del primero, en octubre de 1994, organizado por el Instituto de Historia Social de la ciudad de Buenos Aires, la Fundación Otra Historia y el Centro de Estudios de Estado y Sociedad, ya se contó con una mesa sobre “Educación y Cultura” (véase Boletín n° 9 de Historia Argentina y Americana, “Dr. E. Ravignani”, UBA, 3ra. serie, 1er.

dura, cuestionándose si la misma puede ser objeto de análisis y comprensión histórica alegando su cercanía cronológica, sus efectos traumáticos y la implicación directa de los investigadores en los acontecimientos que se estudian¹⁶.

En definitiva, estas condiciones remiten al interior de la estructura del campo, a su delimitación y funcionamiento, a sus vacíos, a la tematización de algunos de sus problemas, a las metodologías y las teorías, a los ámbitos y estrategias de publicación; en definitiva al *campo de producción y circulación de los conocimientos*. Desde estos ejes y en el campo de producción historiográfico educativo, pueden agudizarse ciertas divergencias en virtud de algunas precariedades y fragilidades disciplinares pertinentes al mismo como campo en proceso de consolidación¹⁷. En este sentido, acordamos con Ascolani cuando sintetiza la situación específica de la configuración interna del campo profesional y de la historiografía educacional argentina hasta 1990, y que a nuestro entender ha variado insignificativamente hasta la actualidad:

“La historiografía educacional argentina no ha logrado la suficiente vinculación con el debate historiográfico nacional e internacional, debido a tres fenómenos: a) decreciente interés de los historiadores –formados específicamente en historia– por el pasado educacional; b) autonomía del circuito de Historia de la educación con

Semestre 1994, pp. 103-106). En los posteriores Encuentros Nacionales, la problemática de la reconstrucción de la historia de la educación a partir de los testimonios e historias de vida de sus protagonistas se instauró perentoriamente en la agenda.

16 Nos permitimos subrayar la pertinencia de reflexionar sobre la experiencia recorrida por países que han sufrido genocidios y dictaduras de distinto tenor y que han investigado sobre la incidencia de los mismos en sus respectivos sistemas educativos. A modo ilustrativo, citamos G. Eckert, 1960, K. de Aurin, 1983, M. Peters, 1995 y H. Mommsen, 1989. Las autoridades suecas, buscando caminos para formar a los niños en la tolerancia y como parte del Proyecto “Living History” lanzado en 1997, han publicado el libro de los historiadores S. Bruchfeld y P. Levine, 1998. Este texto de cien páginas acerca del holocausto, puede ser consultado en internet, editado en ocho idiomas en (www.levandehistoria.org/boken/spanska.pdf) sin restricciones. La autora de este trabajo facilitó a la Biblioteca del *Proyecto Memoria*, UBA, bibliografía específica y detallada centrada en las vinculaciones entre franquismo y educación, que pueden ser consultadas en la misma.

17 A. Ascolani (1999a: 29). En otros artículos, Ascolani historiza sobre la génesis y posterior desarrollo de la historiografía educacional argentina. Sobre este tema remitimos a los siguientes trabajos: A. Ascolani (1998, 1999b, 1999c).

respecto a los circuitos académicos de la historia, puesto que ha creado canales propios de debate y publicación, y porque, además, la investigación, docencia y financiación dependen del circuito académico de las ciencias de la educación; c) insuficiente difusión del conocimiento de las escuelas historiográficas en la formación de grado de los pedagogos, que en este momento constituyen la mayoría de los investigadores de Historia de la educación y de los investigadores universitarios de este campo de conocimiento”.

Por otra parte, esta dimensión epistemológica del campo se articula con individualización de los “intereses” que suelen concitar las opciones en cuanto a qué problemáticas y temáticas investigar. Así, quizás convendría interrogarse, coincidiendo con inquietudes que se plantea Suasnábar desde el presente inmediato, sometido a las opciones y presiones del campo profesional de los historiadores de la educación, ¿acaso no se impulsarán investigaciones en historia educacional reciente porque otras problemáticas y temáticas más redituables académica y monetariamente direccionan las agendas académicas? El gradual deslizamiento del marco institucional académico y de la actividad científica básica hacia modelos más orientados al mercado, a los servicios, a las asesorías, ¿permitirá compatibilizar/reorientar las líneas de investigación en estos campos? Y a esto agregaríamos otra inquietud: ¿las demandas y apetencias de las editoriales especializadas en temáticas educativas se “interesan” en problemáticas de la historia educacional reciente? Estos interrogantes nos remiten, en definitiva, a cuestiones de política y estrategias editoriales¹⁸ sobre la base del potencial de ventas. En relación a estas observaciones se podría avanzar, pero nos eximimos de aventurar respuestas simplificadoras; ya que las mismas necesariamente deben dirimirse en diversos planos analíticos, no siempre relacionados con la historiografía educativa.

En otro orden de cosas, cabe destacar que, bien conocidos resultan las no siempre frecuentes y fluidas vinculaciones e inconvenientes comunicacionales entre los distintos equipos de investigadores que trabajan en áreas afines. Acercar las distancias es una tarea muy paciente, en vías de construcción, que sólo se va subsanando en los sucesivos y recientes encuentros disciplinares que se realizan con motivo de las *Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*¹⁹, *Jorna-*

18 Sobre la relación entre el proceso de mercantilización y la dinámica del capital cultural, sugerimos ver los textos de M. Apple (1987 y 1989).

19 Destacamos que en setiembre de 1999 se realizaron las *XI Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, organizadas por la Universidad Nacional de

das Iberoamericanas de Historia de la Educación²⁰, Encuentros de Investigadores en Educación, Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia²¹ y otros eventos en el área que están transitando por una etapa de afirmación. Fundamentalmente, eventos de corte multi- e interdisciplinario (nacionales e internacionales) como espacios críticos aptos para agendar nuevas problemáticas, difundir las investigaciones, abrir los debates, polemizar, confrontar, discrepar y/o consensuar con los pares, elaborar nuevas propuestas. De cualquier modo, las potencialidades del campo, no son pocas. Sin dudas, resulta perentorio a la hora de abordar este inédito campo cognitivo, la conformación de auténticos equipos pluri- e interdisciplinarios, en los que pudiesen participar conjuntamente investigadores e instituciones dedicadas a la investigación de distintas procedencias. En este punto se destaca el valor intrínseco del carácter público de la coparticipación en la construcción de los conocimientos sociohistóricos, incapaz de fecundarse en procesos solipsistas. Y aquí, volvemos a las condiciones político materiales que posibilitan u obstruyen la asistencia a encuentros académicos, que en definitiva impulsan no sólo la producción sino también la circulación de los conocimientos.

Ciertamente, también resultan de una productividad eminente los intercambios y cooperaciones académicas con investigadores de otros continentes y de distintas áreas disciplinarias²², que llevan tiempo in-

Quilmes, Buenos Aires, Argentina, auspiciadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), formalmente constituida en 1995.

- 20 El IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana se efectuó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en mayo de 1998.
- 21 Dos eventos significativos en el área histórica, propicios para el encuentro e intercambio interdisciplinario, lo constituyen el espacio de las *Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia* y las *Jornadas acerca de la enseñanza de la historia*. Los últimos encuentros fueron los de las II Jornadas "Los que enseñamos historia", Universidad de Morón, 1998, y las VII *Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia* que se realizaron en la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, en setiembre de 1999. Del 23 al 25 de agosto de 2000 se realizaron las III *Jornadas* en la Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina.
- 22 Tal es el caso del *Primer Encuentro Internacional sobre Memoria Colectiva*, organizadas por la Comisión Provincial de la Memoria, La Plata, Buenos Aires, del 24 al 26 de marzo de 2000, que ha reunido especialistas de campos afines, preocupados por las distintas memorias. En el marco del *Encuentro*, se han diseñado actividades para que pudiesen concurrir alumnos de las escuelas cercanas a la ciudad de La Plata. Uno de los paneles del citado Encuentro, en el que participé, fue: "La transmisión de la memoria: historia y educación".

vestigando en problemáticas similares en sus respectivos países. En este contexto, y considerando los puntos desarrollados anteriormente, ¿no sería ya tiempo propicio de promover una red de investigadores que pudiesen identificar áreas problemáticas, discutir estrategias y opciones teórico/metodológicas, a la hora de estudiar problemáticas vinculadas con la historia educacional reciente?

Silencios inviables

Es sobradamente conocido que la política cultural que signó la Dictadura, con su consecuente desmembración de las actividades académicas en las universidades, retrasó la producción historiográfica educativa argentina durante el lapso que acaeció el régimen de facto. La revitalización de los estudios historiográficos es una empresa que requirió y requiere no pocos esfuerzos. Pero, habiendo transcurrido cerca de veinte años de la culminación dictatorial, ¿no cabe ahondar en aquellos vacíos o silencios inviables, vinculados a la historia educacional reciente?

En relación a ello se infiere que interrogantes suscitados en el campo cognitivo de la educación, y cuya extensión y profundidad no pretendemos saldar en estas líneas, faltan ser profundizados. Interrogantes que planteamos en términos de desafíos pendientes, tales como: ¿cuáles fueron las políticas educativas implementadas por las sucesivas gestiones ministeriales (nacionales y provinciales) durante la Dictadura?²³. ¿Cómo funcionaron las "comisiones asesoras" del poder educativo en los ámbitos provinciales y nacionales? ¿Cómo se implementó el proceso de exclusión y depuración ideológica en instituciones educativas concretas? ¿Cómo se concretaron los estudios pedagógicos en las diferentes universidades nacionales? ¿Cuáles fueron las principales producciones pedagógicas del período? ¿De qué manera se fraguó la red comunicacional entre los distintos grupos de poder y los "grupos de interés académico"? Grupos en los que se pensó, planificó y concretó la represión intelectual, devienen como interrelaciones de una potencialidad no despreciable. En este tomo, as-

- 23 Se ha compulsado en distintas cátedras universitarias de Política Educativa acerca de investigaciones y/o trabajos que profundicen en las diferentes gestiones educativas ministeriales (1976-1983), y que fueran realizados *a posteriori* de 1985, no obteniendo resultados positivos hasta el momento de escribirse este capítulo. De reciente publicación en el plano de la política educativa durante esta etapa, puede consultarse M. Palamidessi (1999) y S. Vior (1999).

piramos a aportar elementos que contribuyan a retomar algunos de los interrogantes señalados previamente.

Es cierto, por lo demás, el hecho concreto de que aún no se cuenta con trabajos historiográficos de la época que refieran a la etnohistoria o historia de la vida cotidiana en las aulas, ni a la intrahistoria institucional. Si se cuenta con investigaciones realizadas en otras áreas de las ciencias de la educación, cuya bibliografía específica ya hemos señalado en otros trabajos (Kaufmann y Doval, 1997; 1999). Como ejemplo ilustrativo destacamos el trabajo de Susana Barco de Surghi (1982) en el que se investigan las prescripciones institucionales del rol docente, a partir de 148 circulares que totalizan 384 temas, llegadas a las escuelas primarias nacionales de la provincia de Córdoba en el período 1976-81. La misma autora, en un trabajo posterior, sostiene que:

“...Muchos docentes efectuaron hacia afuera del aula los rituales demandados, y al interior de la misma constituyeron reductos de resistencia callada por su falta de coincidencia con el proyecto oficial. Algunos volvieron a viejas prácticas tradicionales; otros procuraron salvar la situación estableciendo relaciones ricas afectivamente con sus alumnos y otros buscaron modernizar sus prácticas estableciendo metodologías diversas –a veces contradictorias entre sí– en distintas áreas del conocimiento.”²⁴

¿Reductos de resistencia escolar? ¿Prácticas pedagógicas tradicionales? ¿Qué registros históricos podrían ser escritos? En función de todo lo anterior, y volviendo a los compromisos y débitos de abordar por la historiografía educativa, estarían aquellos vinculados a los cotos de resistencia que se generaron en los espacios pedagógicos en un sentido amplio, y no reducidos al contexto del aula o al de la academia, cómo operaron, sus estrategias de acción, etc.²⁵. También resultan escasos los trabajos que investiguen sobre el periodismo estudiantil y las llamadas “revistas subterráneas” aparecidas en numerosos colegios. Según afirman Berguier, Hecker y Schiffrin: “Las revistas subterráneas aparecidas en diversos colegios, que alcanzaron

24 Barco de Surghi (1988:152).

25 Sobre los aspectos centrales que estructuraron los procesos de perfeccionamiento y capacitación llevados a cabo en la jurisdicción de la provincia de Entre Ríos durante los años 1976-1983, está investigando la Prof. Delfina Doval en su tesis de maestría: “Los procesos de perfeccionamiento docente en la provincia de Entre Ríos (1976-1983)”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

periodicidad merced a los ingentes esfuerzos de los núcleos opositores, no más de una decena de estudiantes en cada caso, ...fueron vasos comunicantes, canales expresivos y ámbitos de participación estable”²⁶.

Conviene recordar que, ya en 1983, Santiago Kovadloff decía: “Mientras la universidad esté consagrada a olvidar el país, nosotros desde las catacumbas, nos dedicaremos a recordarlo” y proponía en llamar “cultura de catacumbas” al trabajo creador, fuera del espacio universitario, que se nutría del contacto con pequeños grupos, de la polémica a media voz. Posteriormente, en 1984, Enrique Oteiza, haciendo referencia a la universidad argentina durante la Dictadura, destaca que la represión académica y cultural estimuló el surgimiento de una “universidad invisible” –de las catacumbas–, formada por miles de grupos de estudio, centros de investigación, centros culturales diversos generadores de cultura. ¿Por qué no estudiar acerca de las múltiples tramas de esa “universidad invisible”? En el último capítulo de este tomo, Suasnábar se detendrá en algunas polémicas “a media voz”.

Por otra parte, falta avanzar en la materialidad de los actos de control ideológico y censuras, en los desmanes inquisitoriales (Kaufmann, 1997a; 1997b y 1998) operados en la Dictadura y su impacto en la cultura argentina contemporánea; en investigaciones que permitan saber sobre lo acontecido en los microcontextos institucionales, sobre la memoria gremial de los docentes, los modos de enseñanza y aprendizaje, la memoria material de las instituciones educativas del pasado inmediato, ya resultan de un insostenible vacío.

En rigor, siguen resultando imprescindibles los estudios cuantitativos y cualitativos de la represión intelectual en las esferas académicas regionales²⁷. Futuras investigaciones sobre el aparato universitario confesional²⁸ durante la Dictadura, en términos de apoyo presupuestario, subsidios, estrategias y rumbos de acción, resultarían muy interesantes. En definitiva, cuál fue la participación y las des/responsabilidades de los distintos poderes religiosos (de todos los credos, pero fundamentalmente de la Iglesia Católica) en relación al campo educativo.

26 R. Berguier, E. Hecker y A. Schiffrin (1986: 81).

27 Aunque las historias regionales o locales tengan su propio sello de identidad, no se aboga desde aquí una ruptura con la historia estatal-nacional, sino todo lo contrario: su articulación en ella.

28 Interesantes inferencias, en el sentido apuntado en este párrafo, realiza N. Baruch Berocchi (1987). También puede verse E. Mignone (1986).

Falta continuar auscultando aquellas voces que nos llegan a través de la documentación obrante en hemerotecas (nacionales e internacionales)²⁹. Problemáticas centradas en la incidencia de los docentes/investigadores exiliados de la cultura académica argentina o la participación/exclusión de los estudiantes de la vida académica del país, entre otros, merecerían un tratamiento exhaustivo, en el que contar no fuese solamente una cuestión de “informar”. Es decir, investigaciones que aportasen al conocimiento, análisis, comprensión y explicación del pasado educacional reciente, no sólo como un aspecto de la activación y recuperación de la memoria, si no también como impulso a diferentes escrituras/re-escrituras de lo acontecido.

De hecho, en la Argentina de comienzos del segundo milenio, a más de veinte años del inicio de la Dictadura, se hace imprescindible continuar avanzando en este campo en construcción, indagar sobre la historia educacional durante el régimen de facto. Escudriñar en sus alcances, su campo de articulación, sus analogías y disimetrías respecto a otros regímenes dictatoriales, siempre propiciando un entendimiento de esos saberes de manera progresivamente más profunda. Investigar sobre el pasado educacional reciente no significa –a nuestro criterio– quedar fijados en el pasado, sino, contrariamente, impulsar la memoria, activarla y robustecer las memorias públicas.

La investigación/enseñaje³⁰ de la historia (educacional) reciente

En relación a la historia escolar, de Amézola apunta:

“En los contenidos básicos del EGB3 y –especialmente– en la educación Polimodal que ya se ha comenzado a implementar en las provincias de Córdoba y Buenos Aires, la historia reciente tie-

29 C. Kaufmann (en prensa).

30 El término enseñanza es un neologismo introducido por Enrique Pichon-Rivière. Sobre la complementariedad del enseñar/aprender en los procesos de conocimiento, remitimos a P. Freire y A. Quiroga (1985). Por otra parte, y si bien las prácticas de “investigación” –productoras de nuevos conocimientos basados en andamiajes metodológicos específicos– y la “docencia” como práctica pedagógica corresponden a oficios diferenciados, nuestra preocupación cala en las posibilidades de articular un *campo de intersección* con problemáticas que devienen del campo cognitivo de la historia de la educación durante la Dictadura. Sobre la investigación y formación/práctica docente y un modelo relacional de apropiación dialéctica de los conocimientos, sugerimos ver E. Achilli (2000).

ne una presencia relevante en la curricula. Si bien antes de la reforma estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que sobrevolar rápidamente algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, se limitaba el *racconto* a una enumeración aséptica de presidentes. Por otra parte, el hecho de que estos temas estuvieran ubicados al final del año facilitaba las maniobras elusivas y permitía que las más de las veces ni siquiera esos modestos propósitos se cumplieran. Ahora, lo que era marginal se traslada al centro, y con ello es necesario encarar los problemas de enfoque y bibliografía para tratar esos acontecimientos, aún abiertos en nuestra memoria.”³¹

Esta historia escolar está dando sus primeros pasos en cuanto a la incorporación³² y discusión de contenidos vinculados a la historia argentina reciente. En esta historia escolar ya no resulta posible negar la *singularidad* de la Dictadura, que conlleva su necesaria historización y la exigencia de *incluirla, insertarla* en la historia integral de la educación argentina. Específicamente en lo que atañe al campo de la enseñanza de la historia reciente, cabe detenernos en reflexiones efectuadas por Hassoun (1996), en relación a que en toda sociedad la *transmisión* es un imperativo constante. ¿Cabe a los responsables de academizar la historia educativa contribuir en la transmisión de la historia cercana? Seguramente, en esta transmisión también cooperarían los “lugares topográficos de la memoria” (Le Goff, 1991) o los espacios contra el olvido –sean estos archivos, bibliotecas, museos³³, libro. Y los materiales iconográficos³⁴,

31 G. de Amézola (1998 y 1999b).

32 El libro de I. Dussel, S. Finocchio y S. Gojman (1997) aporta elementos para el debate y la construcción de una memoria sobre la historia reciente “...de uso tanto para docentes como para alumnos de 3er. Ciclo de la Enseñanza General Básica y del Ciclo Polimodal, y podría trabajarse en todas las áreas del curriculum, sobre todo en las ciencias sociales, en la formación ética y ciudadana, y en las áreas expresivas”, según lo apuntado por sus autoras, pág. x (introducción).

33 Sobre los “lugares” topográficos, monumentales, simbólicos y funcionales de la memoria colectiva puede verse J. Le Goff (1991). También, sobre la *pedagogía de los museos* y de los lugares históricos, y acerca de las finalidades de los monumentos como espacios de “toma de postura” respecto a lo que expresan los monumentos ver J. Habermas (1999).

34 Acerca de la lectura del pasado y en cómo las imágenes pueden constituirse en una herramienta de reconstrucción del conocimiento histórico y en

filmografía disponible, fuentes biográficas y autobiográficas, la memoria palpable en objetos, la memoria oral vehiculizada en testimonios. Testimonios orales que son necesarios, aunque sean difíciles de obtener en aquellas situaciones extremas que conllevan un traumatismo profundo de la memoria (Joutard, 1999). Situaciones límites ya preanunciadas por Jaspers (1953) al referirse al plano de las responsabilidades individuales y colectivas, vinculadas con el problema de la conciencia y de la culpa (1998).

Pero no sorprende comprobar la concurrencia de móviles y circunstancias que condicionan y obstaculizan el tratamiento escolar de la historia educacional reciente. En primer término, cabe reflexionar sobre los escasos trabajos acerca del pasado reciente abordados por los profesionales de la historia y la consecuente exigua bibliografía sobre el particular. Por citar un ejemplo que da cuenta de los huecos historiográficos en este tópico y de los caudales que el mismo ofrecería, Acha (1995) destaca que el estudio del pasado aún poco transitado por los investigadores, muy probablemente presente claves para la interpretación de problemas actuales de la sociedad argentina.

En efecto, el cercano tiempo transcurrido desde el final de la Dictadura no deja de ser un obstáculo mayor cuando aún el acercamiento a ese período se ve mediado por distintos tipos de *memorias* y *desmemorias* personales selectivas. En relación a ello, y en consonancia con la “enseñanza de la dictadura del 76”, en un artículo publicado en el diario *Clarín*, el 29 de marzo de 1998, se analizan las orientaciones y vertientes diferenciadas que se entrevén en los textos de enseñanza de historia de distintas editoriales: Aique, Cesarini Editores, Kapelusz, Larousse, Santillana y Stella. Textos que abordan el golpe desde lecturas diferentes y diversidad interpretativa, algunos con ostensibles omisiones que “no son por falta de espacio”.

Mientras tanto, resulta fácilmente comprobable que la Dictadura ha sido abordada con mayores niveles de profundidad desde las ciencias políticas, económicas, jurídicas, de la comunicación, disciplinas artísticas y filosóficas; pero continúa siendo un tema y una problemática escasa y dispersa en medios académicos disciplinares históricos y pedagógicos. Por otra parte, no siempre los historiadores argentinos han dejado oír sus voces sistemáticamente en cuanto al terrorismo de Estado de los años 70 y las memorias históricas que sobre esta etapa se van construyendo. Hasta el momento, podemos hablar de aportes discontinuos en el área. Es más,

un recurso metodológico eficaz en la historia reciente, véase S. M. Manfredi, 1998.

Godoy rompe el silencio de algunos historiadores, afirmando: “...los historiadores no hemos sistematizado el estudio de la dictadura y sus secuelas. Politólogos, sociólogos, el periodismo de investigación, la literatura y también el cine han mantenido un compromiso mayor con el tratamiento del dolor colectivo”³⁵. En este texto también se pregunta sobre el valor intrínseco de la enseñanza de este período en las escuelas argentinas. En el capítulo siguiente, Godoy profundizará en los pliegues, claroscuros y las posibilidades de la memoria histórica que se articulan con las dificultades y potencialidades de la escritura de la historia educacional reciente.

Historia reciente y derechos humanos: pasado/futuro

Desde otra óptica, la inclusión de la enseñanza de la Dictadura como objeto de estudio específico en el currículo escolar, vinculada a la formación de derechos humanos, aún “es una asignatura pendiente” en la educación argentina que debería ser promovida como una instancia sistemática. Jelin afirma que: “...el sistema educativo no ha asumido (inclusive se podría decir que oficialmente se resiste a asumir) su rol de transmisor y formador de valores, al no incorporar la historia del pasado reciente en los programas educativos y al no vincular esta memoria con la (limitada y deficiente) formación en temas de derechos humanos”³⁶.

Esta “asignatura pendiente” de la educación argentina es materia de preocupación creciente para los interesados en potenciar el valor de la memoria histórica. Para ello convendría retomar el *código disciplinar*³⁷ (Cuesta Fernández, 1997, 1998) vinculado a la gramática interna de la historia en tanto comprende lo que se dice acerca de su valor educativo, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que se enseña en el marco escolar. Este código disciplinar de la historia no escindido de la lógica de producción y distribución del conocimiento histórico de la historia reciente; constituye una preocupación en no pocos historiadores³⁸.

35 C. Godoy (1999: 60).

36 E. Jelin (1995: 141).

37 Cuesta Fernández destaca que el *código disciplinar* de la Historia puede ser definido como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza

Por otra parte, se puede advertir que, con progresivo incremento, van construyéndose espacios reflexivos que alientan un futuro de mayor compromiso con nuestro pasado cercano. Espacios y escenarios de crecimiento que permiten pensar en un trasfondo no coyuntural, proyectado al futuro, y que se constituyen con la confluencia de sujetos sociales involucrados en el campo problemático de la historia cercana: alumnos, docentes, investigadores, organismos de derechos humanos, políticos. En este sentido, no resulta ajeno a la investigación/enseñanza en relación al pasado reciente las nacientes experiencias realizadas en el campo de la recuperación de la memoria sociohistórica. A modo ilustrativo, y sin pretender agotar todas las experiencias en este sentido, destacamos que, en la Escuela Normal n° 1 de la ciudad de Rosario, del 3 al 11 de noviembre de 1999, se efectuaron las *Primeras Jornadas "Contra el Olvido"*³⁹, propuestas y organizadas por alumnos de 5° Año y por la Comisión de Derechos Humanos del Honorable Consejo Municipal de Rosario. En las mismas se concretaron distintos tipos de actividades: muestras gráficas e informativas, charlas debates a cargo de representantes de Organismos de Derechos Humanos de la ciudad de Rosario, colocación de placa testimonial, exposición de paneles elaborados por los alumnos, talleres de expresión, proyección del film *Malajunta*, participación musical. Fueron invitadas ocho escuelas de la ciudad –debido a las limitaciones de espacio propias del establecimiento educativo– y sólo algunas escuelas respondieron a la invitación –circunstancia plausible de ser analizada con mayor nivel de profundidad–. También colaboró con la concreción de estas jornadas, el *Taller de Derechos Humanos*⁴⁰ de la Escuela Normal n° 1. En noviembre de 2000 se rea-

38 Puede verse M. E. Alonso, 1995 y G. de Amézola, 1999a.

39 "Objetivos de las Jornadas: 1) contribuir a un mayor conocimiento del período dictatorial 76-83 a fin de mantener viva la Memoria; 2) generar espacios para la participación y el debate; 3) promover valores de tolerancia, respeto, libertad de pensamiento y expresión". Tríptico elaborado por los alumnos.

40 En materia de *derechos humanos, historia reciente y educación*, es mucho lo que se podría decir. Sólo nos permitimos registrar aquellas seminales *Jornadas Nacionales sobre Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica*, que se realizaron en el Centro Cultural Gral. San Martín, el 13 y 14 de octubre de 1984, convocadas por la Asamblea Permanente por los derechos humanos (APDH), la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CGT), la Unión de Maestros Primarios (UMP), la Unión de Maestros Especiales (UME), la Asociación de Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada (ADYTED), la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) y la Revista

lizarán las Segundas Jornadas Contra el Olvido, coordinadas por la Prof. Silvia I. García, Jefa del Departamento de Ciencias Sociales.

También se debe rememorar que el 24 y 25 de febrero del 2000, la Comisión Provincial por la Memoria, dependiente de la Legislatura Bonaerense, organizó las *Jornadas Docentes de Capacitación y Debate sobre "Educación y Memoria"* que se desarrollaron en el Colegio Nacional de La Plata, destinado a docentes bonaerenses del 3° Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y del Polimodal. En el marco de estas Jornadas se concretaron diversas actividades, entre ellas un taller teórico-práctico sobre "Los aportes historiográficos sobre el pasado reciente de la Argentina", un panel sobre "Estudiar, comprender y enseñar el pasado reciente: posibilidades y limitaciones" y distintos talleres, a saber: "Cine, historia y memoria", "Medios de comunicación, historia y memoria", "La enseñanza de la historia reciente, materiales y estrategias didácticas", "La institución escolar: posibilidades y limitaciones para enseñar el pasado reciente".

Otra experiencia alentadora la constituye, las próximas Jornadas a realizarse durante el 22 al 25 de setiembre de 2000. Estas se concretarán en el Colegio Nacional Buenos Aires, en la ciudad de Buenos Aires y a través de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires y el Proyecto Instituto de la Memoria "Nunca más". Las *Jornadas de Capacitación Docente: "La memoria del terrorismo de Estado en el aula: por qué, cómo y para qué"*, estarán destinadas a docentes de nivel medio de la Capital Federal. Entre los múltiples objetivos que direccionan estas Jornadas se enuncian la reflexión sobre los problemas existentes para abordar el tema del terrorismo de Estado en su práctica cotidiana, capacitar sobre el proceso histórico que enmarca dicho Estado, elaborar estrategias para implementar la transposición didáctica del tema del terrorismo de estado en el aula trabajar con diferentes tipos de recursos didácticos para implementar estas estrategias, etc. En estas Jornadas se complementarán los talleres de capacitación con talleres de reflexión, debate y puesta en común sobre la experiencia y los problemas que aparecen frente al tratamiento del tema en el aula⁴¹.

Perspectiva Universitaria. En las distintas Comisiones de Trabajo de dichas jornadas, se elaboraron propuestas concretas superadoras del pasado educacional durante la dictadura argentina en todos los niveles del sistema educativo. Puede verse: APDH (1984). Otro documento de la APDH que contribuyen a la educación por los derechos humanos en el marco de nuestra experiencia histórica, es APDH (1987), en el cual se registran valiosas sugerencias bibliográficas que aportan a la reflexión sobre el pasado reciente.

Por otra parte, intelectuales que no han dejado de reflexionar sobre el tema de la educación y de los derechos humanos, alzan sus voces, tensan sus argumentos y expresan: “La crisis de la educación de hoy no es sino la continuidad y la secuela del ‘terrorismo de Estado’ de los años 70”⁴², desafiante tesis que debería ser retomada, profundizada y debatida.

Narraciones recurrentes

Este capítulo de ninguna manera ha pretendido agotar las posibilidades indagatorias sino, por el contrario, abrir algunos senderos de búsqueda, ya que sabemos que no resulta fácil pretender historizar jirones de un pasado cercano vergonzante. Ahora bien, cabe preguntarse si acaso el aún discontinuo tratamiento de cuestiones relativas al campo cultural durante la Dictadura podría entenderse –en clave hipotética no siempre explicitada y compartida por muchos intelectuales que “la dictadura no se planteó una política cultural más allá del terror, y la actitud de los intelectuales quedó sujeta a la ética personal”, como afirmara Roberto Cossa en un artículo publicado en el diario *Clarín*⁴³. Este prestigioso dramaturgo argentino considera que no hubo una política de los militares hacia la cultura, y que el plan fue sólo destruir a los que pensaban. Si se tiene una visión de la política cultural procesista –en la que necesariamente se inscribe el campo educativo– clausurada en este reduccionismo interpretativo, quedaría casi nada por investigar.

En definitiva, y desde el campo cultural, los materiales empíricos reunidos y las huellas dictatoriales encontradas en el campo educativo son irrefutables: bibliografía impuesta y su par bibliografía censurada, desde los Ministerios de Educación Nacional y provinciales, planes de formación docente enmarcados en estrictos lineamientos doctrinarios/pedagógicos, colaboración teórico/pedagógica en los cargos políticos/educativos, etc., llevan a percibir la intencionalidad de instaurar

una política cultural que, más allá de avalar el terror imperante, deseaba producir un “nuevo orden cultural”. Resulta fácil advertir, que en el caso argentino los *hechos reales* que sucedieron realmente, como contenido de las *historias históricas* (White, 1992), hechos que aún poco registra la historiografía educativa argentina, son hechos que acontecieron: persecuciones a los docentes/alumnos, cesantías, exilios, destrucciones bibliográficas, imposición de un canon académico, conformación de grupos académicos –entre otras problemáticas que se presentarán en este tomo–, no han constituido hipótesis. Son estos *hechos* los que posibilitan hipotetizar. Es ese tramo de la “historia real” que se puede *verificar*, agregaría Heller (1993).

Para finalizar, y sin alejarnos del tema, quisiéramos centrar el foco en reflexiones acerca de la memoria “en tiempos de oscuridad”, reflexiones deudoras de Hanna Arendt (1992). A propósito de esos tiempos sostiene que la memoria sólo puede hablar cuando se ha silenciado la indignación y la ira, y que ello necesita tiempo. Agrega que hasta donde sea posible cierto “dominio” del pasado, éste consistirá en relacionar lo sucedido, pero dicha narración que da forma a la historia no resolverá ningún problema ni aliviará sufrimientos. Aclara, por lo demás, que mientras siga vivo el significado de los sucesos, el “dominio del pasado” y la materialización historiadora pueden adoptar la forma de una narración recurrente. Narración recurrente, que en la historia de la educación argentina reciente, resultaría promisorio y fértil.

Referencias bibliográficas

- ABRAMZON, M. Y BORSOTTI, C. (1993) “Notas sobre las relaciones entre el Estado y la Universidad”, en *Sociedad*, n° 3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- ACHA, J. O. (1995) “El pasado que no pasa: la Historiekerstreit y algunos problemas actuales de la historiografía”, en *Entrepasados*, Año V, n° 9, Buenos Aires.
- ACHILLI, E. L. (2000) *Investigación y formación docente*, Laborde Editor, Colección Universitas, Rosario.
- ADORNO, TH. (1998a) *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid.
- ADORNO, TH. (1998b) “¿Qué significa superar el pasado?”, en *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid.
- AGENCIA NACIONAL DE PROMOCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA (1999) *Realizaciones, perspectivas, reflexiones. 1997/1999*, Buenos Aires.

41 Proyecto de las Jornadas de Capacitación Docente “La memoria del terrorismo de Estado en el aula: por qué, cómo y para qué”, agosto de 2000, pág. 2.

42 A. Argumedo (1999: 26).

43 R. Cossa “Las grietas en el muro”, *Clarín*, Buenos Aires, 29/03/98, Segunda Sección, pág. 20. Una perspectiva crítica que dista de esta interpretación puede encontrarse en la obra colectiva compilada por Sosnowski, S. (1988) *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*, EUDEBA, Buenos Aires.

- ALONSO, M. E. (1995) "¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de Ciencias sociales para la educación general", en *Entrepasados* n° 8, Buenos Aires.
- AMÉZOLA, G. DE (1998) en la reseña de Blaustein, E. y Zubieta, M., *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*, Colihue, Buenos Aires.
- AMÉZOLA, G. DE (1999a) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente", en *Entrepasados*, Año IX, n° 17, Buenos Aires.
- AMÉZOLA, G. DE (1999b) *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 4, UNL.
- APDH (1984) *Jornadas nacionales Derechos Humanos en la educación: Enseñanza y práctica*, Buenos Aires, octubre.
- APDH (1987) *Educación por los Derechos Humanos*, 2ª edición.
- APPLE, M. (1987) *Educación y poder*, Paidós, Buenos Aires.
- APPLE, M. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós, Buenos Aires.
- ARENDRT, H. (1992) *Hombres en tiempo de oscuridad*, Gedisa, Barcelona, 2ª edición.
- ARGUMEDO, A. (1999) "El papel de la memoria, la educación y la promoción de los Derechos Humanos", en Abuelas de Plaza de Mayo, *Juventud e identidad*, Tomo 1, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- ARISTÓTELES (1966) *Del sentido de lo sensible y de la memoria y el recuerdo*, Aguilar, Madrid.
- ASCOLANI, A. (1998) "La historiografía educacional argentina. Continuidades y rupturas (1920/1990)", ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile, 1998 (Anales en prensa).
- ASCOLANI, A. (1999a) "Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)", en Ascolani, A. (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Ediciones del Arca, Rosario.
- ASCOLANI, A. (1999b) "La historia de la Educación Argentina. Su desarrollo como corpus de conocimiento (1910-1990)", ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional y III Internacional sobre Historia de la Educación, Toluco, México.
- ASCOLANI, A. (1999c) "La Historia de la Educación en Argentina: historiografía y construcción de un campo específico (1970-1990)", en Sanfelice, J. L., Saviani, D. y Lombardi, J. C., (orgs.), *História da Educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional*, Editora Autores Associados, Brasil.
- AURIN, K. (1983) "La politización de la pedagogía en el Tercer Reich", en *Educación*, Volumen 28, Tubingen, Alemania.
- BARCO DE SURGHI, S. (1982) "Regulación del rol docente a través de prescripciones institucionales. Argentina 1976-1981", *Informe de Avance 1 y 2*, CLACSO, Buenos Aires.
- BARCO DE SURGHI, S. (1988) "Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica", en C. Braslavsky y D. Filmus (comps.) *Respuestas a la crisis educativa*, Cántaro FLACSO-CLACSO, Buenos Aires.
- BARUCH BEROCCHI, N. (1987) *Las universidades católicas*, CEAL, Buenos Aires.
- BERGUIER, R., HECKER, E. Y SCHIFRIN, A. (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*, CEAL, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1983) *Campo del poder y campo intelectual*, Folios ediciones, Argentina.
- BOURDIEU, P. (1994) "El campo científico", en *Redes*, n° 2, volumen 1, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BRUCHFELD, S. Y LEVINE, P. (1998) *De esto contaréis a vuestros hijos*, Secretaría de Gobierno, Estocolmo.
- CORAGGIO, J. L. (1998) "Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos", en M. Warde (org.) *II Seminario Internacional "Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas"*, Pontificia Universidade de São Paulo, Brasil.
- CORAGGIO, J. L. Y TORRES, M. R. (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998a) (cap. 1) "Genealogía de la historia como disciplina escolar. Tradiciones y usos de la educación histórica", en *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998b) "Crítica de la didáctica y didáctica de la crítica", en *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid.

- DERRIDA, J. (1997) *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Trotta, Valladolid.
- DUSSEL, I., FINOCCHIO, S. Y GOJMAN, S. (1997), *Haciendo memoria en el país de nunca más*, EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.
- ECKERT, G. (1960) "Improvements in Text-Books through International Cooperation", *Yearbook of Education*, Londres.
- FORSTER, R. (1999) "Los usos de la memoria" en *Punto de Vista* n° 64, Buenos Aires, agosto.
- FREIRE, P. Y QUIROGA, A. (1985) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- GABINETE CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO, PODER EJECUTIVO NACIONAL (1999) *Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología, 2000-2002*, Buenos Aires.
- GARRETÓN, M. (1989) *La posibilidad democrática en Chile*, FLACSO, Chile.
- GODOY, C. (1999) *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?*, Colección Universitas, Serie Debates, Laborde Editora.
- HABERMAS, J. (1986) *Ciencia y técnica como "ideología"*, Tecnos, Madrid.
- HABERMAS, J. (1999) *Un dedo admonitorio. Los alemanes y su monumento*, Pasajes, Madrid.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de La Flor, Buenos Aires.
- HELLER, A. (1993) *Teoría de la historia*, Fontamara, México.
- HERRERA, A; HERRERA F. Y LETTIERI, A. (1996) "La enseñanza de la historia argentina en las universidades nacionales", en *Estudios Sociales*, n° 10.
- JASPERS, K. (1953) *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, FCE, México.
- JASPERS, K. (1998) *El problema de la culpa*, Paidós, Buenos Aires.
- JELIN, E. (1995) "La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina", en AA.VV., *Juicio, Castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- JOUTARD, P. (1999) *Esas voces que nos llegan del pasado*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2ª edición.

- KAUFMANN, C. (1997a) "De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso", en *Propuesta educativa* n° 16, FLACSO, Buenos Aires.
- KAUFMANN, C. (1997b) "El destierro de los libros. Dispositivos inquisitoriales en la Facultad de Ciencias de la Educación; UNER durante el Proceso", Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- KAUFMANN, C. (1998) "Universidad y Dictadura, FCE-UNER, Argentina 1976-1983", en AA.VV, *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, Universidad de Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación, Murcia.
- KAUFMANN, C. (1999) "El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica", en Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos pedagógicos*, Laborde Editor, Rosario.
- KAUFMANN, C. (en prensa) "Voces de la memoria. El *Index of Censorship*, U.K. y la censura en el campo educativo conosureño (1976-1983)", en R. Forgues (comp.), *Europe-Amerique Latine. A l'aube du 3ème millénaire*, Université de Pau, Francia.
- KAUFMANN, C. (2000) *Informe final TIPHREA*, SCTFRH-UNER, mayo.
- KAUFMANN, C. Y DOVAL, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*, Serie Investigaciones, Fac. de Cs. de la Educación de la Univ. Nac. de Entre Ríos.
- KAUFMANN, C. (1999b) *Paternalismos pedagógicos*, Colección Universitas, Serie Educación y Política, Laborde editor, Rosario.
- KOVALDLOFF, S. (1983) *Argentina, oscuro país*. Torres Agüero, Buenos Aires.
- KROTSCH, P. Y TENTI FANFANI, E. (1991) "Universidad y sistema productivo: autonomía y cooperación", en *Seminario Desafíos y Perspectivas de Investigación y Políticas en la década del noventa*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, Buenos Aires.
- LECHNER, N. (1998) Cap. 4, "Hay gente que muere de miedo", en *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, FCE, México.
- LE GOFF, J. (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós, España.
- MACILWAIN, C. (1999) "Customs Delays Drive Researchers to Smuggling", en *Nature, Science in Latin America*, Supplement to vol. 398, n° 6726.

- MAINGUENEAU, D. (1991) *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Hachette, París.
- MANFREDI, S. M. (1998) "Enseñanza de la historia a través de la fotografía", en *Historia, Antropología y fuentes orales* n° 20, Traumas del siglo XX, Barcelona.
- MIGNONE, E. (1986) *Iglesia y Dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.
- MOMMSEN, H. (1989) "El Tercer Reich en la memoria de los alemanes", en Yerushalmi, Y. et al., *Usos del olvido*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- OSZLACK, O. Y O'DONNELL, G. (1995) "Estado y políticas estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación", en *Redes*, n° 4, volumen 2, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- OZEIZA, E. (1984) "Algunos aspectos centrales de la cuestión universitaria en la Argentina de hoy", en Oszlak, O., "*Proceso*", crisis y transformación democrática, Tomo 1, CEAL, Buenos Aires.
- OZEIZA, E. (1993) "La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos", en *Sociedad* n° 3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- PALAMIDESI, M. (1999) "La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983): una caracterización estructural", en *Versiones*, Universidad de Buenos Aires.
- PÉREZ LINDO, A. (1989) *La batalla de la inteligencia. Ciencia, universidad y crecimiento*, Cántaro, Buenos Aires.
- PÉREZ LINDO, A. (1995) "Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas", en *Primer Encuentro Nacional: La universidad como objeto de investigación*, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- PÉREZ LINDO, A. (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- PETERS, M. (1995) "'After' Auschwitz: Ethics and Educational Policy", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 16, n° 2.
- PUIGGRÓS, A. (1997) *Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. Y LOZANO, C. (1995) *Historia de la Educación Iberoamericana*, Tomo 1, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- SCHMUCLER, H. (1995) "Formas del olvido", en *Confines* n° 1, Buenos Aires, abril.

- SOSNOWSKI, S. (1988) *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*, EUDEBA, Buenos Aires.
- TERNON, Y. (1995) (cap. 4.) "La convención sobre el genocidio", en *El estado criminal. Los genocidios del siglo XX*, Península, Barcelona.
- VERGARA, M. (1997) *Silence, Order and Discipline. The Educational Discourse of the Argentinian Military Regime (1976-1983)*, Universidad de Lund, Suecia.
- VEZZETTI, H. (1998) "Activismos de la memoria: el 'escrache'", en *Punto de Vista* n° 62, Buenos Aires, diciembre.
- VEZZETTI, H. (1999) "Memorias del 'Nunca más'", en *Punto de Vista* n° 64, Buenos Aires, agosto.
- VIDAL-NAQUET, P. (1996) *Los judíos, la memoria y el presente*, FCE, Buenos Aires.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997) "De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)", en Gabriel, N. y Viñao Frago, A., *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona.
- VIVOR, S. (1999) (dir.) *Estado y educación en las provincias*, Miño y Dávila editores, Madrid.
- WHITE, H. (1992) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Paidós, Barcelona.