

La última dictadura militar en la escuela Argentina: entre la historia reciente y la memoria colectiva

Gonzalo de Amézola

E-mail: gonzalodeamezola@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

Resumen: Este trabajo se ocupa de la centralidad que ha adquirido en el currículum de la escuela argentina el tema de la última dictadura militar y la distancia entre los propósitos oficiales y lo que sucede efectivamente en las aulas. Este problema se analiza a través de cómo los manuales para la escuela secundaria se ocupan de la guerra de Malvinas y qué dicen los discursos de los docentes en las conmemoraciones que se realizan en escuelas de educación primaria por el Día de la Memoria, todos los aniversarios del golpe de Estado de 1976.

Palabras clave: dictadura, memoria colectiva, historia reciente, manuales escolares, conmemoraciones escolares, discursos.

Abstract: This work deals with the centrality it has acquired in the school curriculum the subject of Argentina's last military dictatorship and the distance between official purposes and what actually happens in classrooms. This problem is analyzed through how textbooks for high school are about the Falklands War and what teachers say on their speeches in the celebrations taking place in primary schools by Memorial Day, all anniversaries the coup of 1976.

Key words: dictatorship, collective memory, recent history, school books, school commemoration, speeches.

Résumé: Ce travail vise la dimension acquise par le thème de la dernière dictature militaire dans les parcours académiques de l'école argentine ainsi

* Fecha de recepción: 05-03-2011.

Fecha de aceptación: 08-11-2011.

que la distance qui existe entre les propos officiels et ce qui se passe en effet dans les salles de classe. Ce problème est analysé à travers le contenu des manuels scolaires concernant la Guerre des Malouines ainsi que les discours tenus par les enseignants dans les commémorations qui ont lieu dans l'enseignement primaire lors de chaque anniversaire du coup d'état de 1976.

Mots clés: dictature, mémoire collective, histoire récente, manuels scolaires, commémorations scolaires, discours.

1. Pasado reciente y currículum escolar

El presente trabajo propone un acercamiento a las conflictivas relaciones entre la historia reciente, la memoria y la enseñanza de la historia en Argentina, en las que el pasado cercano se ha transformado desde la década de 1990 en un tema fundamental para la educación. Esta importancia es de alguna forma curiosa, ya que la escuela usualmente abomina de las novedades que se producen en los distintos campos de conocimiento y espera que el transcurso del tiempo las domestique para recién entonces incorporarlas.

Hasta los años 90, el pasado próximo no estaba totalmente ausente del currículum pero se le incluía en un apéndice irrelevante, tan reducido como poco frecuentado, al final de libros de texto y programas de estudio. El período preferido hasta entonces era el de las guerras de la Independencia, de donde se escogían los ejemplos considerados propicios para la educación patriótica que predominó en la escuela argentina durante más de cien años. El cambio comenzó a producirse a partir de 1993, durante la presidencia de Carlos Menem, año en que se aprobó la Ley Federal de Educación que dio inicio a una ambiciosa reforma educativa. Desde entonces, el centro de gravedad de los contenidos prescriptos para la historia enseñada se trasladó a los acontecimientos del siglo XX y aun al último cuarto de esa centuria. El criterio que fundamentó este cambio fue la convicción de que conociendo en profundidad el pasado cercano los

jóvenes comprenderían mejor los problemas de la época en que les había tocado vivir. Pero junto con esa controversial hipótesis, se fue afirmando de a poco la idea de que conocer lo ocurrido durante la última dictadura militar entre 1976 y 1983 atendería a otra cuestión central para la educación histórica: la formación del ciudadano democrático.

Pero la reforma de los 90 entró en un paulatino descrédito cuando se extendió en la opinión pública la percepción de que desde su inicio la educación en vez de mejorar se había deteriorado y algunos sectores adjudicaron toda la responsabilidad de ese daño a los cambios que ésta había introducido. Ese desprestigio facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la Ley Federal, la que se aprobó en diciembre de 2006. La Ley de Educación Nacional dirigió sus disposiciones a eliminar buena parte de las novedades con las que se procuró revolucionar la instrucción desde 1993, una reforma que pasó a considerarse como un mero apéndice del pensamiento neoliberal predominante en aquel tiempo. Sin embargo, la valoración positiva de la enseñanza del pasado reciente no sólo quedó a salvo sino que salió, incluso, fortalecida. En su artículo 92 se incluyen contenidos de enseñanza obligatorios para todas las provincias. Entre ellos: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos...” Mientras tanto, el inciso anterior dispone que es deber de la escuela ocuparse de “La causa de la recuperación de las Islas Malvinas”¹, lo que hace inevitable hablar de la guerra que desencadenó el gobierno militar en 1982.

En consecuencia, el tratamiento escolar de la dictadura resulta insoslayable. En esta decisión —tanto en 1993 como en 2006—,

se privilegiaron los motivos pedagógicos, dejando de lado las polémicas y preocupaciones del mundo académico. La escuela, sin advertirlo, incluye así en sus programas una porción del pasado cuya pertinencia es todavía debatida por los historiadores; que, aun entre quienes consideran válido hablar de una historia reciente, presenta diferencias acerca de cómo entenderla y cuyo tratamiento es, por su propia naturaleza, polémico. Además, en la Ley de 2006 la memoria colectiva y la historia reciente no aparecen diferenciadas.

2. Memorias de la dictadura

La dictadura había justificado su asalto al poder en 1976 por el “agotamiento de las instancias del mecanismo constitucional” y “la ausencia de ejemplos éticos y morales”. Ante la ineptitud del gobierno de Isabel Perón, las Fuerzas Armadas —según su propio relato habían cumplido con la obligación irrenunciable de erradicar la subversión. En estos “actos de servicio” en lo que llamaban la “guerra sucia” se había incurrido en “errores y excesos” que resultan siempre inevitables en todo conflicto armado. Esta narrativa justificaba la represión ilegal por la violencia previa de las organizaciones guerrilleras a partir de 1970, ya que se les adjudicaba exclusivamente la creación de las condiciones que hicieron imprescindible que las Fuerzas Armadas tomaran el gobierno para restablecer el orden.

Hacia 1984, la sociedad se preguntó qué había ocurrido en realidad en esa época y comenzó a reclamar respuestas para confrontar ese pasado. Así, la revisión del terrorismo de Estado se convirtió en una instancia clave para la construcción del futuro y se volvió urgente producir un consenso extendido que diera forma a un nuevo tipo de memoria asociada a los valores de la democracia. La investigación que el gobierno democrático encargó a la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) probó que, en vez de incurrir en “errores y excesos”, los militares habían puesto en marcha un plan sistemático de secuestro, tortura y

asesinato. La narrativa que se produjo entonces como resultado de este reclamo fue la luego denominada “teoría de los dos demonios”.² Tal interpretación se constituyó en el discurso que acordó ubicar a la sociedad como espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que —se sostenía— había resultado perjudicada por una guerra entre dos grupos armados de los que estaba ajena: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Esa narrativa se hizo perdurable a través del informe de la CONADEP³, que caracterizaba a los “desaparecidos” por su edad y ocupación, subrayando su carácter de víctimas y omitiendo su militancia política, la que fue un argumento invocado reiteradamente por los abogados de los represores para desacreditar a los testigos de la fiscalía. En definitiva, la “teoría de los dos demonios” resultó un potente relato explicativo y el informe de la CONADEP fue la base de las pruebas para condenar a los militares que habían atropellado los derechos humanos pero tuvo su costo: clausuró el necesario debate acerca de los consensos, conformidades y complicidades que tuvo la sociedad civil con la dictadura.

Los levantamientos “carapintada” de 1987 —promovidos por oficiales que se negaban a comparecer ante los jueces por su participación en el terrorismo de Estado— puso en evidencia la fragilidad del Poder Ejecutivo Nacional para sostener su política de derechos humanos y, aun, la estabilidad de las instituciones. La percepción de esa inquietud en los mandos medios impulsó al Dr. Alfonsín a sancionar en 1986 la Ley de Punto Final —que establecía un plazo perentorio para presentar causas sobre atropello a los derechos humanos, luego del cual la Justicia no aceptaría demandas— y, luego de la rebelión, la Ley de Obediencia Debida, que hacía responsables exclusivos de la represión ilegal a los altos mandos que habían impartido esas órdenes. A esta situación se sumó en 1989 una crisis económica con hiperinflación y saqueos que instaló en la sociedad el temor al caos y el Presidente debió entregar anticipadamente el mando al nuevo mandatario electo.

Carlos Menem, generó una nueva narrativa de la memoria para salir del atolladero: “la teoría de la reconciliación nacional”, que proponía olvidar las tragedias del pasado como forma de avanzar hacia el futuro. Esta fue la justificación de los indultos a los militares y guerrilleros condenados que firmó en 1989 y 1990.

A mediados de los 90 comenzó un nuevo ciclo de memoria promovido por grupos que se oponían a la “conciliación nacional” del gobierno. El ejemplo emblemático de esta “contramemoria” fue el accionar de la agrupación H.I.J.O.S. conformada por los descendientes de los desaparecidos. Paralelamente se conoció la voz del excapitán Adolfo Scilingo⁴, un victimario que declarando arrepentimiento testimonió su participación en actos criminales de represión, lo que produjo un gran impacto en los medios de comunicación y en la sociedad. Con estas novedades comenzó un período al que se caracterizó como el “boom de la memoria”. Nuevamente el terrorismo de Estado ocupó el primer plano en los medios de comunicación con la particularidad de que esta instalación del tema se logró en contra de la política oficial. En esta perspectiva, el tratamiento del problema adoptó características diferentes. Ahora, los desaparecidos ya no se describían como víctimas inocentes sino como militantes, con un proyecto y una participación política concretas y sus descendientes se proclamaban continuadores de aquel ideario revolucionario de los años 70.

Un último ciclo oficial de la memoria se inició en 2003 y se potenció en 2006 con la conmemoración de los 30 años del golpe de Estado. En ese entonces, el presidente Néstor Kirchner transformó en política oficial la narración gestada a mediados de los 90 e instaló un discurso reivindicatorio de las agrupaciones guerrilleras —especialmente de la organización peronista Montoneros—, apoyado en una serie de decisiones simbólicas. El fortalecimiento de los contenidos escolares dispuesto por la Ley General de Educación aprobada también en 2006 acompañó esas medidas. También desde ese año, el 24 de marzo —aniversario del

golpe de Estado de 1976— sería feriado y se conmemoraría el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

3. Historia reciente y escuela secundaria: una lectura de los textos escolares

3.1. Manuales y terrorismo de Estado

Como dijimos al comienzo, el pasado cercano no estaba totalmente ausente de los planes de estudio y de los manuales antes de la reforma, pero esos contenidos se restringían a una enumeración de vuelo de pájaro de los principales de esos acontecimientos según la visión que promovía —más o menos amablemente— el gobierno de turno.

En los años de la dictadura militar, el papel de la guerrilla y de las Fuerzas Armadas no admitió sutilezas en los textos escolares, a partir de la reforma que el gobierno militar introdujera en el currículum en 1978. Un ejemplo de ello brinda el siguiente fragmento, que bajo el título de “La agresión y derrota de la agresión marxista” sostiene:

Las Fuerzas Armadas, al precio de sensibles bajas, hicieron fracasar la operación de copar el gobierno; pero fragmentos dispersos continuaron sus atentados y agresiones, hasta ser finalmente anulados.

El heroico esfuerzo de las tropas fue calurosamente apoyado por la inmensa mayoría de la población. El pueblo argentino rechazó la ideología extremista y sus métodos violentos⁵.

Esta presentación se atenúa a medida que el gobierno militar pierde poder. Un texto de la Editorial A-Z, cuya primera edición es de febrero de 1983 —luego de la derrota de Malvinas y cerca de su retirada del gobierno— presenta un ejemplo de ello en una modificación, donde lo más importante es lo que se omite: “A partir de 1976, el movimiento guerrillero entró en una rápida declinación; el retroceso del terrorismo hizo que algunos de sus dirigentes

huyeran al exterior. Posteriormente la subversión quedó duramente derrotada.”⁶ Con este párrafo se pone punto final al tema y al libro, que se reimprimió sin modificaciones hasta entrada la década del '90. Durante esos años nadie expresó ningún reparo sobre el texto, lo que abona la idea de que esos temas no eran relevantes todavía para la escuela. Este tipo de descripciones se modifica paulatinamente antes de la reforma, pero desaparecen completamente cuando la Ley Federal de Educación otorga centralidad a la temática.

A partir de 1993 la industria editorial se preocupó por acompañar los cambios y la aprobación de nuevos diseños curriculares en varias provincias aceleró la producción de textos acordes a las nuevas exigencias. Para su redacción se incorporaron autores que provenían del campo universitario pero su influencia se vio limitada porque se integraba con ellos equipos de redactores según los criterios de la empresa bajo la supervisión de un editor, quien era el personero de las exigencias de la editorial. Estos nuevos textos se caracterizaron por acompañar la síntesis de conocimientos con una proporción creciente de imágenes y actividades hasta cubrir, en promedio, la mitad de sus páginas. Por otra parte, si hasta mediados de los '90 los libros escolares tenían una vida casi ilimitada, la reforma incorporó el hábito de introducir “novedades” para reducir su vigencia en el mercado a un promedio de tres años,⁷ con el propósito de disminuir con esa renovación las ventas de ejemplares usados. Además, otra novedad se produjo en la actividad editorial por esos años: las antiguas editoras de manuales fueron adquiridas por empresas extranjeras —como el grupo colombiano Norma o el francés Larousse— o reemplazadas por otras nuevas que dominaron el mercado, como Santillana, del grupo español Prisa y Tinta Fresca, del multimedio argentino *Clarín*.

En los libros posteriores al 93, la visión condenatoria del terrorismo de Estado se extendió. Para ilustrar esta situación citaremos un ejemplo de un texto de 1997:

La metodología que le permitió a la dictadura realizar este genocidio fue planeada y aplicada del mismo modo en todo el país. Se trató de un esquema que respondía a una cadena de mandos vertical cuyo vértice era la Junta de Comandantes. Sin embargo, por su carácter ilegal y clandestino, los grupos operativos que realizaron la represión actuaron con una relativa autonomía. A estas bandas de represores se los llamó grupos de tareas. La modalidad de acción clandestina de estos grupos —extremadamente violenta y sin ningún límite— tenía el efecto de provocar en la población un terror aún mayor que un operativo legal y, consecuentemente, neutralizaba cualquier tipo de reacción defensiva.⁸

Esta descripción —inspirada en el informe de la CONADEP— contrasta con la del primer ejemplo y versiones similares se repiten en toda la propuesta editorial desde la segunda mitad de los años 90. Este es el más terrible de los legados de la última dictadura pero para considerar integralmente el tratamiento del tema resulta necesario analizar cómo esos enfoques se relacionan con el análisis del período en su conjunto.

3.2. Manuales y guerra de Malvinas

Un tema que pone en tensión la consistencia de estas explicaciones es el tratamiento de la Guerra de las Malvinas porque, como ocurrió con el campeonato mundial de fútbol de 1978, el gobierno militar cosechó un multitudinario apoyo popular que sólo desapareció cuando se conoció la derrota en el conflicto. En este caso, tan particularmente incómodo, no es fácil depositar toda la responsabilidad en los dictadores y alegar completa ignorancia de lo que ocurría. En general, puede afirmarse que el esquema explicativo de los libros escolares es el siguiente:

1. El gobierno militar decide la invasión de las islas para recuperar legitimidad interna ante el desgaste de seis años en el poder, los choques entre las distintas facciones en las que se dividían los uniformados y la percepción de esta declinación por parte de la sociedad civil.

“En un anhelo por controlar aquel clima de protesta, [el Gral. Galtieri] intentó retomar una línea más severa con los opositores. Al mismo tiempo planeaba con ciertos mandos militares la operación que pocos meses después llevó a la Argentina a la guerra con Gran Bretaña.”⁹ La invasión “...constituyó una suerte de ‘fuga hacia adelante’ del gobierno. La ocupación militar de las islas resultó, desde la perspectiva de los responsables del Proceso,¹⁰ la opción más acertada para recuperar la legitimidad perdida ante la sociedad y superar la coyuntura crítica en que se encontraban.”¹¹ “La gran idea [de Galtieri] era invadir las Malvinas. Todos los manuales decían que en esos casos la opinión pública súbitamente se encolumna detrás del jefe que toma una decisión tan audaz.”¹²

2. La opinión pública es sorprendida por la invasión pero la apoya inmediatamente, al igual que la totalidad del arco político, al reconocerla como una acción que permitía resolver la secular reivindicación territorial argentina.

“El 2 de abril... la Plaza de Mayo se llenó de gente en apoyo del operativo: las Malvinas tenían un fuerte impacto emocional en la población. La mayoría daba por descontado que todo estaba cuidadosamente planeado y, pese a las hondas divisiones y heridas, se dispuso acompañar al gobierno en la empresa.”¹³ “La noticia de la ocupación fue anunciada por cadena nacional y provocó una sorpresa generalizada en la opinión pública. La mayoría de los partidos políticos aprobó la iniciativa del gobierno y el movimiento obrero abrió un paréntesis en su plan de lucha.”¹⁴ “Miles de personas se concentraron en la Plaza de Mayo para apoyar la operación militar. La mayor parte de la oposición también apoyó al gobierno, e incluso algunos partidos provinciales de derecha organizaron viajes al exterior para explicar los derechos argentinos sobre el archipiélago.”¹⁵; “El masivo apoyo popular a la medida, sumado al de casi todo el espectro político, pareció confirmar los pronósticos de los militares (de que la invasión era una vía segura para recuperar

legitimidad)”¹⁶; “La acción sorprendió a todos, entre otras razones porque provenía de un gobierno que no había dado ninguna muestra de antiimperialismo. Pero el efecto fue importante: durante los días que siguieron al desembarco en las islas, vastos grupos sociales, instituciones y dirigentes, aun aquellos que habían sido reprimidos días antes, expresaron su apoyo.”¹⁷

3. En un clima de euforia de la población civil, que creía que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anunció la rendición. La desprevenida opinión pública se siente traicionada cuando conoce la verdad, adjudica la derrota a la ineptitud de los militares y precipita la crisis del gobierno militar.

“La población fue mantenida en la ignorancia de la realidad hasta el fin, gracias a los medios de comunicación controlados por el gobierno. Cuando la verdad se fue conociendo, en dolorosas etapas, golpeó más fuerte que la derrota misma. Fue el fin del Proceso.”¹⁸; “La noticia, emitida en medio de un partido del Mundial de España, causó una gran frustración en una población engañada con la campaña triunfalista del gobierno”¹⁹; (Luego de la rendición) “Una multitud volvió a cubrir la plaza, pero esta vez repudió a la dictadura militar y también criticó la irresponsable conducción de la guerra por parte de los militares. Los partidos políticos de la oposición [...] hicieron responsables a los militares de haber utilizado la excusa del conflicto para frenar las presiones sociales y mantenerse en el poder.”²⁰; “La noticia de la rendición fue recibida con un enorme estupor e indignación popular. La dictadura militar entró a partir de ese momento en una rápida descomposición”²¹; “La derrota en Malvinas abrió el capítulo final de la dictadura.”²²

La relación entre la guerra, la dictadura y el papel de la sociedad civil es persistentemente opacada en los relatos y no se intenta problematizar la adhesión popular a la ocupación de las Islas. El cándido apoyo a la invasión queda explicado por la eficacia de un ardid al que se somete a una masa que antepone la importancia de la

causa nacional al hecho de que la decisión del conflicto estuviera en manos de una dictadura y que no sospecha que ha sido embaucada hasta que se consuma la derrota. Debe subrayarse que los engañados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto que algunos libros matizan algo estos comportamientos estableciendo diferencias en los grados de adhesión dentro del movimiento obrero o dejando a salvo la oposición individual de un político –Raúl Alfonsín–. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones deja como mensaje es el cándido y generalizado apoyo a la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas.

El choque armado entre Argentina y Gran Bretaña se transforma en la mayoría de los libros en un enfrentamiento exclusivo entre los conscriptos y oficiales argentinos, convirtiéndoselo así en un episodio más del enfrentamiento interno entre militares y civiles, a pesar de que en otras páginas tales explicaciones se superponen con el argumento de la “guerra justa” y la adhesión a la “causa nacional”. En los manuales de las editoriales A-Z (“Dónde está el enemigo”) y Aique (“Los chicos de la guerra”) se reseñan relatos de soldados acerca de malos tratos de parte de los oficiales. Otro tópico sobre las acciones militares es oponer el coraje de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña y la “traición” de los EE. UU., una ingenua justificación de la derrota muy difundida por la dictadura en 1982. Un epígrafe en la página 220 del libro de la editorial Puerto de Palos resume esta visión: “A pesar de la determinación de los soldados argentinos, poco a poco se hizo evidente la superioridad tecnológica del Ejército británico, que además contaba con el apoyo activo de los Estados Unidos.” Por último, algunas obras destacan las acciones individuales de los aviadores, como ocurre en los libros de las editoriales Aique y Kapelusz. En *Argentina. Una historia para pensar* se encuentra la reivindicación más llamativa: “La aviación nacional, a cargo del

brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los radares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN.²³ Esta exaltación de la Fuerza Aérea, que fue también un tópico de la posguerra, omite la condena que recibió Lami Dozo por su desempeño como su comandante durante el conflicto.²⁴

En términos generales, podría afirmarse que los textos exponen en su conjunto una visión condenatoria del terrorismo de Estado pero que esa descripción no está relacionada con la problematización acerca de cómo éste fue posible ni cómo pudo perdurar casi ocho años. En definitiva, en la narración de la mayoría de los textos la sociedad se encuentra ajena a un gobierno que no parece haber tenido al menos una aceptación pasiva de gran parte de la sociedad civil. En definitiva, al centrar el mal en los dictadores, no se reconocen las responsabilidades individuales acerca de las cuales sería imprescindible reflexionar para evitar nuevas tragedias.

4. Los actos escolares en la escuela primaria

4.1. Las conmemoraciones del 24 de marzo

En el ámbito de la escuela primaria, la dictadura toma importancia a partir del Día de la Memoria establecido en 2006. Nos ocuparemos de esa efeméride en los actos realizados en 2008 en las escuelas del municipio de Malvinas Argentinas, un partido urbanizado ubicado en la zona norte de lo que se denomina Conurbano Bonaerense²⁵.

En esa región se localizan importantes centros industriales —principalmente de las industrias automotriz y farmacológica— y otras actividades manufactureras y comerciales, muchas de las cuales fueron afectadas por la política económica neoliberal de los años 90 y la crisis de 2001. La composición social de sus

habitantes es heterogénea, localizándose en la zona barrios de clase media, y amplios sectores de bajos recursos que habitan en villas de emergencia, las que contrastan con los enclaves de barrios cerrados donde se concentran los pobladores de altos ingresos que son minoritarios. Este lugar es parte del “segundo cordón industrial” del Conurbano, donde se hallan las zonas más pobres de la región. Del total de 41 de estas instituciones se relevaron las actividades realizadas en 29 de ellas, casi un 71% del total.

4.2. Recordando el golpe de Estado

El calendario escolar de la Provincia de Buenos Aires define qué carácter debe guardar cada uno de los actos escolares, “solemne”, “evocativo” o “especial”. Al 24 de marzo le corresponde el “Evocativo” y debe conmemorarse “en una hora de clase, con la presencia de todo el personal y alumnos de cada turno. Con apertura comunitaria.”²⁶ Pero en 2008, ese día tuvo la particularidad de ubicarse en el almanaque en el lunes siguiente a los feriados de Semana Santa. Esta circunstancia fortuita facilitó que en muchos casos la efeméride no fuera conmemorada siguiendo las directivas oficiales: catorce de las escuelas relevadas no realizaron actos abiertos al público como se disponía oficialmente y se limitaron a presentar en los salones carteleros relacionadas con la fecha o, en algunos casos, a tratar el tema en las aulas a puertas cerradas; cuatro dieron lectura a un discurso en presencia de los alumnos y del personal del establecimiento y sólo once cumplieron estrictamente con lo establecido.

En términos proporcionales, del total de estas instituciones, aproximadamente el 62% no otorgó a la fecha la importancia que le deparaban las medidas oficiales y sólo respetó las directivas del calendario escolar un porcentaje cercano al 38%. El discurso del maestro designado para tal efecto resultaba la parte fundamental de la conmemoración y por esta razón se analizó un corpus de trece alocuciones (las once correspondientes a los actos abiertos y dos

de las cuatro que se realizaron en presencia de toda la escuela pero a puertas cerradas). Sin duda, no se puede limitar la totalidad de los sentidos que se transmiten en un acto escolar a los discursos, pero éstos nos permiten conocer uno que a nosotros nos interesa especialmente en este trabajo: cuáles son las representaciones que los docentes hacen públicas acerca de la dictadura militar.

a. El período considerado para hablar de la dictadura

En sólo una de estas alocuciones existe un vínculo de la interrupción del gobierno constitucional con hechos previos al 24 de marzo de 1976:

La presidenta María Estela Martínez de Perón había sido depuesta y una Junta de Comandantes ‘gobernaba’ en nombre del Proceso de Reorganización Nacional un país que atravesaba una crisis de gobernabilidad con inflación, enfrentamientos muy serios entre sindicatos y violencia de Estado representada por la Alianza Anticomunista Argentina (Discurso “E”).

En todas las demás exposiciones se considera que el golpe de Estado quiebra una continuidad con la realidad preexistente, pero sin realizar referencia alguna a acontecimientos anteriores que pudieran explicarlo o considerarse antecedentes.

b. Causas del golpe de Estado

En consecuencia, los discursos no plantean motivos para la interrupción del orden constitucional, a excepción del párrafo transcrito más arriba, que la explica sólo por la ingobernabilidad imperante durante el gobierno de Isabel Perón. En siete de las demás exposiciones se habla de —o se da a entender— una conspiración militar sobre la que no se brindan justificaciones, como ocurre en este ejemplo:

El día de ayer, ‘24 de marzo’ no fue un día más, fue un día destinado a la reflexión y a la memoria de todos los argentinos, ya que se cumplieron 32 años de aquel 24 de marzo de 1976, cuando las

fuerzas armadas asumieron el poder político por la fuerza con el absurdo pretexto de llevar a cabo una ‘Reorganización Nacional’. (Discurso “B”).

En el resto de los discursos el golpe de Estado se toma como un hecho natural que no merece explicarse.

c. El terrorismo de Estado

El tema excluyente de los discursos es el terrorismo de Estado y no se relaciona a éste con otras políticas de la dictadura. En la caracterización de quiénes fueron objeto de esta represión no existe ejemplo alguno en el que se condene a los “delincuentes subversivos” como ocurría en el relato que instaló la dictadura. Tampoco se habla de “militantes políticos” —como en las narraciones predominantes desde mediados de los años 90— aunque en un caso, la relación entre activismo político y secuestro podríamos arriesgar que aparece en forma velada:

Mucho se ha dicho acerca de las cotidianas no-noticias (*sic*) que en esa triste época de la historia reciente daban cuenta de la aparición de cientos de muertos jóvenes, hombres y mujeres que, con alto sentido de compromiso cívico hacían de la política una práctica cotidiana y solidaria. (Discurso K).

La identificación de los desaparecidos en los demás discursos es como “víctimas inocentes” que ansiaban vivir en democracia:

Entre las víctimas del Proceso figuran mujeres, niños, ancianos, médicos, abogados, científicos, obreros, sacerdotes, etc. (Discurso “I”).

Este gobierno concretó dos planes siniestros: primero, el secuestro y la desaparición de adultos de diferentes clases sociales y segundo, la apropiación de niños. Desaparecieron 30.000 personas y 500 niños fueron robados a sus mamás e incorporados a otras familias ajenas, sin contarles la verdad sobre su origen y procedencia. (Discurso “F”).

d. El papel de la sociedad

En lo que se refiere al rol de la sociedad civil frente al golpe de Estado, las posiciones son variadas. Dentro de los trece discursos analizados, encontramos uno que considera la existencia de un consentimiento inicial para la interrupción del régimen constitucional:

...en aquel momento, importantes sectores apoyaban este golpe militar, mientras que el pueblo harto de un mal gobierno y de la violencia cotidiana pensaba que un ‘gobierno de orden’ traería las soluciones esperadas. (Discurso “B”).

En otro caso se hace referencia a grupos cómplices de los militares: Pero es nuestra obligación, cada año, recordar aquella fecha triste para que nunca vuelva a ocurrir en estas tierras el dominio de la barbarie. El dominio de la fuerza brutal de aquel grupo de militares. Ni de aquellos civiles que acompañaron a la barbarie, aportando ideas y rostros para la ejecución de políticas sociales, culturales y económicas destructivas. (Discurso “K”).

En un tercer caso se habla de actitudes variadas:

Algunos apoyaron ese sistema [desapariciones y torturas], otros buscaron justificaciones del horror, otros trataron de no ver, muchos sólo pudieron callar y muchos otros resistieron y lucharon para restablecer la plena vigencia de los derechos humanos en nuestro país. (Discurso “L”).

En las diez alocuciones restantes la sociedad es presentada como ignorante de lo que realmente ocurría, como en el caso siguiente:

Estábamos demasiado ocupados trabajando y criando a nuestros hijos y los días transcurrían con la llegada de algunas noticias descolgadas que nos llenaban de interrogantes. ¿Dónde está...? La gente desaparecía o ‘se suicidaba’, algunos jóvenes vecinos eran llevados para ser interrogados y no volvíamos a saber de ellos. ¿Dónde estarán detenidos?, nos preguntábamos.

Escuchábamos en las noticias que gente organizada con nombres como ‘ERP’ o ‘Montoneros’ se enfrentaba con las fuerzas armadas

y los diarios hablaban de aplastantes triunfos militares y de la muerte de miles de subversivos.

También nos enterábamos que explotaban bombas en los colectivos o debajo de la cama de una niña de quince años hija de un alto mando militar o de desapariciones por ambos bandos.

Vivíamos en la confianza de que nada nos pasaría porque nos dedicábamos, como dije, a trabajar y a formar una familia... (Discurso "E").

e. Las conclusiones sobre la experiencia de la dictadura

La finalidad ejemplar de los actos está determinada en el mismo calendario escolar, pero la enseñanza que deja la experiencia de la dictadura presenta matices según los discursos. En todos los casos, se plantea la necesidad de "recordar para que no vuelva a ocurrir" y también, para "hacer justicia", aunque esto último es sostenido con distintos grados de firmeza:

Esta fecha debe servir para recordar lo que nunca debió haber sido. Y también para permanecer alertas por si alguna vez 'alguien' que se crea iluminado por vaya a saber qué fuerza sobrehumana, cree que su razón puede imponerse sobre los demás, bajo el filo de una bayoneta o la descarga de una picana artera. (Discurso "K")

Entonces, usemos la memoria para recordar lo feo y triste que fue, la memoria nos sirve para recordar lo malo que se hizo y para exigir que no vuelva a pasar. De los errores se aprende. No digamos más 'por algo le pasó'. No digamos más que esa época fue mejor. (Discurso "F").

Es un deber de todos recordarlos, tanto a las víctimas como a los culpables. A los primeros, para que su lucha, su muerte no sea en vano y a los segundos para que paguen su deuda con la sociedad. Por esto es importante mantener la memoria viva, porque la verdadera muerte es el olvido y para que hechos de esta naturaleza no ocurran nunca más. (Discurso "I").

En siete discursos, la reivindicación del sistema democrático de gobierno se presenta como la barrera eficaz para los atropellos a los derechos humanos:

Los gobiernos de estas características, impuestos por la fuerza de las armas y no elegidos por el voto, se especializan en perseguir todo pensamiento distinto. [...] En cambio, cuando hablamos de un gobierno democrático decimos que el mismo es ejercido por el pueblo a través de sus representantes, que elegimos para que cumpla con la voluntad de la mayoría y se respeten los derechos de todos, tenemos libertad de opinión y de acción. (Discurso “D”).

En uno de los casos, el “deber de memoria” es defendido como algo permanente y vinculado con la actualidad para la escuela donde se desarrolla el acto:

Hoy hay personas a las que les molesta que se hable de estas cosas. Dicen que son cosas del pasado y que sólo deberíamos mirar hacia el futuro. Nosotros pensamos que es necesario oponernos con todas nuestras fuerzas al olvido. Por eso, del Golpe no hablaremos sólo hoy: durante el año habrá muchos eventos y situaciones para construir memoria. Cada uno de ellos permitirá que ustedes conozcan los reclamos por verdad y justicia encabezados por los organismos de derechos humanos, que participen del rechazo a la violencia del Estado sobre la población, que aprendan que los derechos humanos se vulneran todavía hoy, cuando las personas sufren diversas formas de exclusión, de indignidad y de muerte. (Discurso “L”).

5. Algunas líneas de discusión a modo de cierre

Se puede afirmar, que tanto en los manuales como en los discursos analizados, la enseñanza de la historia reciente y las representaciones que se transmiten de la memoria colectiva no se corresponden con los propósitos del currículo ni son los que la nueva Ley de Educación pretende promover. El tratamiento de la última dictadura argentina recorre una escala que va de una argumentación estereotipada en textos y discursos a la relativización extrema

de las directivas sobre los actos escolares. Aunque los manuales han cambiado en los últimos quince años, esa renovación —que fue importante en la generalidad de las temáticas históricas más tradicionales— no es verdaderamente significativa en el tratamiento del pasado cercano a pesar del protagonismo que las disposiciones oficiales le otorgan a ese período en la formación de los jóvenes. Las razones son diversas: no hay entre los “nuevos autores” más que excepcionalmente quienes se dediquen en su actividad académica a la historia reciente; la presión de las políticas de la memoria favorece que los conocimientos que se pongan en juego provengan en su mayoría del “sentido común histórico” y las editoriales prefieren evitar la controversia en estos temas aún no cicatrizados porque la experiencia les ha enseñado que es conveniente ser cauto. En los manuales argentinos no existe un control estatal previo a la publicación de los textos y, como con las demás publicaciones, cualquier impugnación es posterior a que los volúmenes aparezcan a la venta. Tampoco hay grandes compras sistemáticas del sector público, como ocurre en Brasil, que orienten acerca de los criterios estatales sobre su calidad. El éxito o fracaso de un manual es determinado enteramente por el mercado, donde la demanda se concentra en las escuelas privadas de sectores de clase media y clase media-alta.²⁷ Esta falta de injerencia estatal, que a primera vista resguarda la libertad de expresión, genera incertidumbre a la hora de publicar un nuevo libro y, usualmente, lo que las empresas promueven es alejarse de todo tipo de polémica para no arriesgar el éxito de ventas por las posibles objeciones de algún sector de interés, especialmente teniendo en cuenta a los sectores sociales que conforman su mercado.

La Ley promueve generar en los alumnos “reflexiones y sentimientos democráticos”, pero entre ambas cuestiones las escuelas parecen haber optado por el sentimiento. La reflexión hace imprescindible discutir ideas, lo que choca con una tradición escolar arraigada en América Latina que es la de evitar la controversia, a

la que se considera un ejercicio intelectual pernicioso. Pero si no se produce esa reflexión, la consecuencia no querida a la que una mirada superficial puede contribuir es que el tema se transforme en una simple “película de terror” donde un grupo de monstruos, sin ninguna conexión con el resto de población, atormenta a la sociedad obedeciendo tan sólo a su maldad implícita. El verdadero problema para la educación no es que los militares fueran “malos”, sino qué ocurrió para que tuvieran un apoyo activo de algunos sectores de interés y pasivo de amplias capas de la población que les permitieron gobernar por casi ocho años. ¿Qué había de buena parte de la población argentina en los dictadores de los 70? Guillermo O’Donnell en un conocido artículo reflexiona sobre este espinoso tema:

Para que eso ocurriera [la represión y el terror] hubo una sociedad que se patrulló a sí misma: más precisamente, muchas personas —no sé cuantas, pero con seguridad no fueron pocas— que sin necesidad ‘oficial’ alguna, sólo porque querían, porque les parecía bien, porque aceptaban la propuesta de ese orden que el régimen —victoriosamente— les proponía como única alternativa a la perpetua evocación de la imagen del ‘caos’ pre-1976, se ocuparon activa y celosamente de ejercer su propio *pathos* autoritario. [...] Durante esos años se me presentaba con recurrencia una metáfora que creo que sigue siendo válida: la implantación de aquel despiadado autoritarismo en la política soltaba los lobos en la sociedad: no era sólo lo que el gobierno expresamente incitaba sino también —más sutil y poderosamente— el ‘permiso’ que daba para que muchos ejercieran sus minidespotismos...²⁸

Por otra parte, uno de los debates más importantes sobre la enseñanza de estos temas ha sido cómo evitar su “pedagogización” —entendida ésta como cristalización de sentidos—; cómo superar la convicción simplista de que conocer garantiza “no repetir” cuando el siglo XX y lo que va del XXI demuestran que la memoria no es garantía suficiente para estar a salvo de la reiteración de hechos tan trágicos como los ya ocurridos. El ejemplo de los *skin heads* alemanes adoptando la simbología

nazi como forma de protesta contra la sociedad de consumo luego de décadas de condena al nazismo en las escuelas debería hacernos reflexionar sobre los peligros de una educación que no problematiza. Al mismo tiempo, la escuela debe plantearse de qué modo ha de sustentar su papel ético y político evitando tanto los discursos bienintencionados que le atribuyen el mismo poder que esta institución tenía antiguamente en la formación de representaciones del imaginario público como aquellas posiciones pesimistas que sostienen que ya no puede influir para nada en este aspecto. Por el contrario, deberíamos esforzarnos en pensar el tema en la dirección de los difíciles términos en que lo planteó Primo Levi: “Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio.”²⁹

En la mayoría de las escuelas relevadas, las autoridades no le dieron al 24 de marzo la importancia que le otorgaba el calendario escolar y, además, una buena parte de los maestros transformó su participación en algo vacío de compromiso personal. Si bien la ocasión de que el día fuera precedido por los feriados de Semana Santa alejaba a la efeméride de su recordatorio, en el caso de que el almanaque ubicara en una situación tan particular al Día de la Bandera, ¿alguna de esas escuelas habría relativizado la importancia de esta ceremonia? Es difícil creerlo. El fenómeno de la esquivada conmemoración del golpe de Estado en 2008 se debe, sin duda, a muchas razones, pero una de ellas está vinculada a lo que se ha dado en llamar la “cultura escolar”. Según Antonio Viñao, la cultura escolar

...estaría constituida por una serie de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de

las instituciones educativas. [...] La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran arañar más que superficialmente; que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.³⁰

En consecuencia, la escuela que desde siempre se ocupó de evocar el pasado glorioso de la patria para formar el carácter de los niños con el ejemplo de la conducta de los héroes, recibe el mandato de conmemorar al 24 de marzo invirtiendo dramáticamente ese modelo: hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los dictadores para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso. Esta modificación de las reglas pone a la escuela en una tensión que para muchos es insoportable y no son pocos los que la solucionan con la omisión o la banalización del compromiso. También la cultura escolar limita el espectro de memorias de posible circulación en las aulas. La escuela puede reivindicar a las víctimas inocentes, pero ¿podría exaltar las acciones armadas de la guerrilla, siguiendo el último ciclo de las políticas oficiales de la memoria?

Viñao distingue diversas culturas entre los diferentes actores educativos (docentes, padres, alumnos) y determina aun dentro de ellos distintas subculturas. Plantea además una contradicción que pensamos interesante para reflexionar sobre nuestra descripción de los modestos resultados de la conmemoración del Día de la Memoria en 2008. El autor afirma que una

...doble interacción, y enfrentamiento, entre la cultura de los profesores y maestros con la cultura de los reformadores y gestores y la de los expertos o científicos de la educación –siempre tentados, cuando las condiciones políticas lo permiten, a convertirse en reformadores– es la que explica en buena parte el fracaso de las reformas educativas.³¹

Sin embargo, tal vez no toda la explicación se encuentre en este enfrentamiento, sino que ha jugado también un papel significativo el desconocimiento y la falta de experiencias para cumplir con lo que se les ordenaba. ¿A qué herramientas recurrieron quienes se

hicieron cargo de las alocuciones en la escuela primaria? Se puede comprobar que cuatro de esos discursos resultan prácticamente idénticos. El origen de esta similitud fue el modelo de disertación que para su empleo en los actos por el Día de la Memoria apareció en el número de marzo de 2008 de *Maestra de Segundo Ciclo*, una revista que ofrece a los docentes ya “listos para usar” los trabajos que deben presentar en su escuela. En otro caso —el discurso L, que aparece como el más comprometido y militante— el modelo fue el texto que la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires difundió para ser leído en el 24 de marzo de 2006. En este caso la oradora difundió dos años después un texto elaborado para una jurisdicción en otra. En conclusión, estos docentes, en vez de “contribuir a la construcción de la memoria”, prefirieron “comprarla hecha”, eludiendo el compromiso personal para el cual no tenían demasiados elementos.

Por una razón u otra, todos los discursos —a pesar de su heterogeneidad— apelan a similares representaciones de la memoria colectiva. En los discursos examinados predomina fuertemente la narración del *Nunca Más*. En todos ellos, los desaparecidos no son caracterizados como militantes políticos sino como víctimas y se les define sólo por su edad, género y ocupación. Este hecho explica que el análisis comience el 24 de marzo de 1976 y no antes. Para estos discursos la explicación se encuentra en los resultados de un plan brutal de represión dirigido contra ciudadanos inocentes, coincidiendo con la interpretación de los hechos instalada con el informe de la CONADEP.

Asimismo, el papel predominante atribuido a la sociedad es el de la denominada “teoría de los dos demonios”: la violencia que se propagó en Argentina durante los años 70 era resultado de dos terrorismos producidos por posturas ideológicas antagónicas, el de las Fuerzas Armadas y el de las organizaciones guerrilleras. La sociedad era ajena a los extremismos y había quedado trágicamente

encerrada en ese fuego cruzado. Por eso reclamaba orden, aunque desconociendo lo que realmente ocurría con el atropello a los derechos humanos. Si se apoyó en algún momento al golpe de Estado era por ese deseo de regresar a la normalidad pero ignorando la sanguinaria represión que había desatado la dictadura porque, de haberlo sabido, jamás se hubiera tolerado. La “teoría de los dos demonios” servía —en consecuencia— para lavar la culpa colectiva y cohesionar a la sociedad mediante una memoria que la habilitaría para eludir todo grado de responsabilidad en la violencia de los años 70 en virtud de lograr un nuevo modelo de convivencia a partir de 1983.

Ciertamente, esta representación no aparece en los discursos en una forma “pura” y elementos provenientes de otras etapas de la memoria colectiva las “contaminan”, aunque no empalidecen su marcado predominio. Además, aunque la narración del *Nunca Más* fue perdurable, esto no significa que sus imágenes de la dictadura se mantuvieran inmutables sino que, por el contrario, su contenido fue resignificándose por nuevas lecturas en estos veinticinco años. Como dice Emilio Crenzel:

Los diversos usos del *Nunca Más*, así como el de los perpetradores [de la represión] por impugnarlo mediante libros que escribieron específicamente con este fin, ilustran el extendido reconocimiento público por su carácter canónico. Sin embargo, al mismo tiempo, sus diversas resignificaciones muestran que no fue ajeno a los tiempos políticos de la memoria colectiva, hecho que se desprende, también, del perfil y las interpretaciones de sus lectores recientes sobre su significado.³²

De todas maneras, en los discursos analizados, la perspectiva de los docentes es muy cercana a la interpretación más tradicional del informe.

¿El caso de los maestros de Malvinas argentinas se explicará porque han leído el texto de la CONADEP? Es improbable, pero este poderoso relato sobre el pasado dictatorial se ha transmitido por muy diversas vías, dentro de las cuales los medios masivos

de comunicación —en especial la televisión han cumplido un rol multiplicador. En consecuencia, cuando efectivamente se aborda, el tratamiento que se realiza de la dictadura en la escuela —tanto la primaria como la secundaria— lo que predomina es un “sentido común histórico” moldeado por las representaciones instaladas, en buena medida, por la vulgarización o simplificación del informe realizada por los medios. Es necesario reflexionar sobre este tema pero sin desechar su aspecto positivo: el *Nunca Más* se ha transformado en un piso para juzgar al terrorismo de Estado, una condena duradera de la sociedad argentina a la impiadosa violencia de los dictadores.

Notas

- ¹ Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. b y c, en www.me.gov.ar
- ² La representación social de los dos demonios es anterior al golpe de Estado, pero cobra mayor fuerza y se legitima en la decisión de Alfonsín de enjuiciar a las cúpulas militares y guerrilleras (Vezzetti, 2002).
- ³ La consideración del *Nunca Más* como ejemplo de la narrativa de los dos demonios puede ser discutido. Si bien es cierto que en su prólogo alude a una Argentina “convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda”, también afirma que “a los delitos de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido, porque desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando a miles de seres humanos” (CONADEP. 1984. *Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba, p. 8). Además, el *Nunca Más*, en tanto informe, presenta las evidencias del terrorismo de Estado impuesto en la dictadura y no de los “dos terrorismos”.
- ⁴ Verbitsky, Horacio. (1995). *El vuelo*. Buenos Aires: Planeta.
- ⁵ Astolfi, José C. (1981). *La Argentina y el mundo hasta nuestros días*. Bs. As.: Kapelusz. p. 148.

- ⁶ Lladó, J., Grieco y Bavio, A., Lugones-Sessarego, A. y Rossi, P. (1991). *La edad contemporánea. La Argentina desde 1831 hasta 1932*. (8ª edición). Bs. As.: A-Z.
- ⁷ Para la perspectiva de las editoriales ver “La enseñanza de la Historia y los libros de texto”, entrevistas de J. Saab en *Clío y Asociados* Nº 2, 1997.
- ⁸ Alonso, M. E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Aique. pp. 255-256.
- ⁹ Privitellio, L. de y otros. (1998). *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Santillana. p. 236.
- ¹⁰ Se refiere a la dictadura, que se autodenominaba “Proceso de Reorganización Nacional”
- ¹¹ Miranda, E. y otro. (1999). *Historia argentina contemporánea. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Kapelusz, 1999. p. 248.
- ¹² Di Tella, T. (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Troquel. p. 359.
- ¹³ Rins, E. C. y otra. (1996). *La Argentina. Una historia para pensar. 1776-1996*. Buenos Aires: Kapelusz. p. 480.
- ¹⁴ Friedmann, G. y otros. (2001). *Historia argentina contemporánea. Activa*. Bs. As.: Puerto de Palos. p. 219.
- ¹⁵ Pigna, F. y otros (2004). *Historia. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires: A-Z. p. 288.
- ¹⁶ Miranda, E. Óp. Cit. p. 248.
- ¹⁷ Privitellio, L. de. Óp. Cit. pp. 236-237.
- ¹⁸ Rins, C. Óp. Cit. p. 480.
- ¹⁹ Pigna, F. Óp. Cit. p. 289.
- ²⁰ Alonso, M. E. Óp. Cit. p. 278.
- ²¹ Friedmann, G. Óp. Cit. p. 220.
- ²² Privitellio, L. de. Óp. Cit. p. 237.
- ²³ Rins, C. Óp. Cit. p. 480.
- ²⁴ La Comisión de Análisis y Evaluación Político Militar de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur impuso ocho años de reclusión al Brig. Lamí Dozo por su desempeño en la guerra, lo que fue ratificado por la Cámara Federal.

- ²⁵ El término “conurbano bonaerense” se refiere al aglomerado de 33 municipios de la Provincia de Buenos Aires que rodean a la Capital Federal. Se formó como resultado de la creciente atracción de mano de obra que la capital ejercía sobre los habitantes rurales por concentrar la actividad industrial a lo largo de los primeros 75 años del siglo XX. Su población en la actualidad se estima en 9 millones de personas.
- ²⁶ <http://abc.gov.ar/escuelas/calendariosescolar/> marzo, consultado 12/02/08.
- ²⁷ Según la Cámara Argentina del Libro, la venta de manuales cayó de 2,5 libros por alumno a principios de la década de 1980 a 0,70 en 2002 (el año más álgido de la crisis económica). La influencia de los manuales continuó siendo importante de una manera indirecta: en muchos casos es la única bibliografía con la que cuentan los profesores, quienes acuden a la extendida práctica de dar a sus alumnos dossiers de fotocopias de esos libros para trabajar en clase.
- ²⁸ O'Donnell, Guillermo. (1997). “Democracia argentina. Micro y macro”. En O'Donnell, G. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Bs. As.: Paidós. pp. 137-138.
- ²⁹ Citado por Abós, A. “La ardiente paciencia”. En *La Nación* 18/7/97. p. 17.
- ³⁰ Viñao, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata, pp. 73-74.
- ³¹ Viñao, Antonio. Óp. Cit. p. 81.
- ³² Crenzel, Emilio. (2008). *Historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 190.