

TRABAJOS ESCOLARES DE LA MEMORIA EN ARGENTINA. LECTURAS Y PREGUNTAS DESDE EL ESTADO ESPAÑOL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE*

School Labors of Memory in Argentina. Interpretations and Questions about Teaching History Arised from Spain

Jorge Rolland^a

Fecha de recepción: 06/10/2022 • Fecha de aceptación: 19/12/2022

Resumen. La extensa y compleja trayectoria que manifiestan las escuelas argentinas en torno al tratamiento de la historia reciente puede servir, con ciertos recaudos éticos, como referente para proseguir los debates en España sobre la didáctica de la Guerra Civil y el Franquismo y sobre la violencia política en la historia. Aquí propongo una lectura particular y somera de aquel caso, partiendo del enfoque transnacional en historia de la educación y considerando tres elementos contrastantes respecto del español: la amplia cobertura, los vínculos entre pasado y presente, y la forja de determinados consensos. A lo largo del repaso diacrónico y sincrónico, en el que incluyo algunos resultados generales de mi trabajo empírico, realizado con un enfoque etnográfico en la ciudad de La Plata, aprecio en estos trabajos escolares de la memoria (i) la interrelación de diversas temporalidades y dimensiones –cognitiva, ética y política–, (ii) la imbricación con tramas concretas de relaciones –institucionales y sociales–, (iii) la persistencia de la cultura escolar y el código disciplinar de la Historia y (iv) los vínculos con las luchas sociales y el poder.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Didáctica; Memoria histórica; Historia transnacional de la educación; Jóvenes.

* El origen de esta publicación es un curso de formación de la Sección Enseñanza de la Confederación General del Trabajo (CGT) y de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón (ARMHA), impartido en Zaragoza el 11 y 12 de febrero de 2022. Agradezco a Juan Mainer las referencias y comentarios, así como a los profesores de la Universidad Nacional de La Plata Silvia Finocchio y Leandro Stagno por compartir sus saberes y prácticas en y desde el Sur.

^a Profesor de Educación Secundaria, Madrid (España). cronosytopoi@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-1637-1060>

Abstract. *The broad and complex evolution shown by Argentinean schools dealing with recent history may serve as a reference point for the ongoing discussion about the didactics of the Spanish Civil War and the Franco Era, as well as of political violence in History, taking caution, of course, with certain ethical considerations. Here I propose a particular and introductory understanding of that case, based on the history of education's transnational approach and three contrasting aspects in relation to the Spanish one: the broad coverage; exchanges between past and present; and the forging of a certain consensus. By means of a diachronic and a synchronic review, including some general results of my own research- ethnographically oriented and carried out in the city of La Plata - we will notice that these labors of memory reveal (i) the interrelation between several temporalities and dimensions – cognitive, ethic, and political –, (ii) the intertwining with specific webs of relations – institutional and social –, (iii) the perseverance of school culture and the disciplinary code of teaching history, and (iv) the links with social struggles and power.*

Keywords: *Teaching history; Didactics; Historical memory; Transnational history of education; Youth people.*

INTRODUCCIÓN

La pregunta sobre cómo educar después de Auschwitz, formulada originariamente por Adorno, sigue teniendo amplia vigencia en distintas partes del mundo.¹ Auschwitz puede tomarse como epítome de la violencia política inaugurada en el siglo XX, el resumen paradigmático de un complejo proceso de ingeniería social fundado en el aniquilamiento sistemático de sujetos individuales y colectivos concretos y múltiples que no solo abrió profundas heridas y fracturas, sino que está disponible para su reciclaje. Como tal incluye, o puede incluir, desde una perspectiva comparada, explorada por la propia historiografía, procesos como la represión franquista o las dictaduras del Cono Sur.² En este trabajo me propongo un intercambio de experiencias en torno a los abordajes de este tema en las escuelas a un lado y otro del Atlántico, particularmente de España y Argentina.

¹ Theodor W. Adorno, *Educación para la emancipación* (Madrid: Morata, 1998).

² Marcel Détienne, *Comparer l'incomparable* (París: Seuil, 2000); Enzo Traverso, *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX* (Buenos Aires: FCE, 2012).

El enfoque que adopto no es, sin embargo, comparativo. Dado que se funda en una investigación sobre las representaciones de estudiantes en torno a la dictadura de 1976-1983 en este último país, parte de un conocimiento específico de este ámbito.³ De hecho, lo que ofrezco es un recorrido por algunos de sus elementos señeros. Pero lo hago desde un contexto diferente, como es el que plantea el caso español.

Propongo, con los recaudos éticos que indico al final de este apartado, una apropiación no instrumental, una traducción o lectura situada, de la experiencia argentina, dada su extensa trayectoria en la práctica y estudio de los «trabajos de la memoria», incluidos los que se desenvuelven en su «dimensión pedagógica».⁴ El objetivo es abundar en los debates sobre la didáctica del pasado reciente en el laberinto español, aunque el esfuerzo debería ser útil también para discutir, en otro casos y en general, la educación histórica en torno a la violencia política, contribuyendo a una internacionalización del problema. En lo que toca a España, esos debates se retrotraen varios años en los distintos territorios del Estado, tanto en lo práctico como en lo teórico, aunque se han visto potenciados en 2022 con la renovación curricular –encuadrada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre– y con la aprobación del proyecto de Ley de memoria democrática.⁵ El caso argentino ha suscitado asimismo en este contexto mucho interés, en el ámbito académico y en el periodístico.⁶

³ Esta investigación se ha desarrollado en dos fases. La primera corresponde a los años 2017 a 2019, y fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina), como beca interna posdoctoral, en el marco del proyecto PICT-2016-2341. La segunda se ha realizado en 2022, como trabajo de campo para el TFM del Máster Euro-latinoamericano en Educación Intercultural de Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

⁴ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002); Elizabeth Jelin, *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2017), 264-5.

⁵ En Jorge Rolland, «¿Qué dice la escuela cuando el pasado duele? Enseñanza de la guerra civil y el franquismo», *Iber* 92 (2018): 49-54 se incluyen algunas referencias sobre la didáctica aplicada. Más recientemente puede consultarse Isidora Sáez-Rosenkranz y Joaquín Prats (eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (Gijón: Trea, 2020). Con un enfoque teórico, Raimundo Cuesta, *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007) y Fernando Hernández, «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», *Studia Histórica. Historia Contemporánea* 32 (2014): 57-74. La reforma curricular corresponde al Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (BOE, 6 de abril de 2022) y el proyecto de Ley de memoria democrática fue publicado en el *Boletín Oficial de las Cortes Generales* el 7 de julio de 2022. Éste exige explícitamente, en su artículo 44, «medidas en materia educativa y de formación del profesorado».

⁶ Entre los primeros destacan Mario Carretero y Marcelo Borrelli, «Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?», *Cultura y Educación* 20, no. 2 (2008):

Este tipo de enfoque abunda en la historia transnacional de la educación, tanto en lo conceptual como en lo práctico. Como han mostrado distintas autoras con motivo de otros hitos históricos, numerosos saberes y prácticas educativas desarrollados a uno y otro lado del Atlántico, en países como Argentina, Brasil, Portugal, España, Reino Unido y Francia, son resultado de intercambios de ideas y experiencias a partir de la circulación de personas y materiales en diversas tesituras.⁷ Esto sucede también con el abordaje del pasado reciente de violencia política.

En este trabajo sugiero partir de tres elementos contrastantes. Primeramente, en el caso español suele recalcarse la exigüidad del espacio y tiempo dedicados a este tema –que aquí remite a la llamada Guerra Civil, el Franquismo y la Transición–;⁸ incluso la actual prescripción para que se contemplen diversos asuntos vinculados con él, que, por cierto, la Real Academia de la Historia –en adelante, RAH– ha rechazado, quedará atenuada, pues las comunidades autónomas, a la hora de desarrollar el currículo, solo tendrán que incluirlos en un 50 o 60 % de sus horarios.⁹ En Argentina podemos apreciar una amplia cobertura tanto en lo que toca al currículo como a la celebración de efemérides y participación en actividades de organismos de derechos humanos, o las visitas a los llamados sitios de memoria.

201-215; Julián Chaves (coord.), *La larga memoria de la dictadura en Iberoamérica. Argentina, Chile y España* (Buenos Aires: Prometeo, 2010); Julieta Olaso, *La represión y las luchas por la memoria en Argentina y España* (Madrid: Catarata, 2016); Ana Asunción-Criado, «Políticas de la memoria y políticas educativas. Una comparativa del caso español con el chileno y el argentino», *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional* 8, no. 2 (2021): 102-120. Entre los segundos figura el reciente reporte de La Base#93: «Memoria: Controlar el pasado, dominar el futuro» (18-7-22).

⁷ Diana G. Vidal, «Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum», *History of Education* 46, no. 2 (2017): 228-241.

⁸ Juan Mainer, «El pasado traumático en la Historia escolar española. La presencia de una ausencia», en *Memória com história da educação: desafios eminentes*, dir. Livia Magalhães, Diana Rocha y José Alves Dias (Uberlândia: Navegando Publicações, 2020).

⁹ Artículo 18.3 del citado RD 243/2022 (BOE, 6 de abril de 2022). La RAH rechazó (o recomendó reformular) muchos de sus contenidos, considerando que incurrieran en un descarado «presentismo», pues se limitan a la contemporaneidad y no permiten entender a «España» en su «continuidad», desde «el principio» (en el Paleolítico inferior), como expresa en las alegaciones presentadas el 28 de diciembre de 2021 durante la fase de discusión pública del borrador del Real Decreto (<https://www.rah.es/alegaciones-de-la-real-academia-de-la-historia-al-borrador-de-proyecto-de-real-decreto-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-y-las-enseñanzas-minimas-del-bachillerato/>) (última consulta, julio de 2022).

Por otro lado, en los pocos casos en que se contemplan estos contenidos, el enfoque predominante en España es cognitivo: interesa saber –o recuperar y reconocer– qué pasó, aquello que Adorno denominara la «ilustración» sobre lo acontecido.¹⁰ Como veremos, un abordaje prioritariamente centrado en ellos, sin considerar –la discusión sobre– por qué ni el para qué, que implica vínculos con el presente, puede desembocar en una historia contemplativa, descriptiva, sin relación con las realidades de los sujetos. En Argentina los nexos con proyectos políticos particulares –y explícitos– han convertido el tema en un ámbito de interés para amplias capas de la población, más allá de los círculos más inmediatamente comprometidos.

La cuestión, con todo, no se reduce a la mayor o menor atención al tema, ni al enfoque en sí, sino al contexto general en que se desenvuelven los abordajes sobre el pasado reciente. Así, aquella regulación sobre enseñanzas mínimas en el Bachillerato del Estado español comprende también el tratamiento de valores y actitudes, varios de cuyos ítems la RAH propone directamente «eliminar».¹¹ Este rechazo no concierne tanto al carácter neoliberal de la triada, propia de la LOGSE, de contenidos sustantivos, procedimentales y actitudinales, o del enfoque competencial, recomendado por el Consejo de la Unión Europea, en los cuales se funda este Real Decreto, sino más bien a un ambiente generalizado de suspicacia frente a todo lo que tenga que ver con memoria, justicia transicional y educación democrática. Aunque Argentina no es ajena ni a ese enfoque neoliberal ni a esas suspicacias, ni mucho menos, existen unos consensos en torno a las representaciones del pasado y a sus anclajes educativos, establecidos sólidamente al albur de enconadas luchas sociales sostenidas durante cuatro décadas.

A la luz de estas tres cuestiones nos adentramos en los trabajos escolares de la memoria en Argentina, con un enfoque que subraya la recepción o apropiación por parte de los sujetos implicados, de modo que no

¹⁰ Adorno, *Educación*, 26, 90. Ver Rolland, «¿Qué dice la escuela...?».

¹¹ Este es el caso de algunos ítems del Bloque B («Retos del mundo actual»), como el de «Memoria democrática» y, particularmente, el de «conciencia de hechos traumáticos del pasado y de no repetición de situaciones violentas y dolorosas», así como la totalidad de los que componen el C («Compromiso cívico»), porque, a juicio del redactor de las alegaciones, «no es de Historia».

ofrezco un panorama sobre la didáctica aplicada del pasado reciente.¹² Para ello organizo la exposición en dos bloques: un repaso diacrónico del desarrollo de las luchas en torno al pasado reciente en Argentina, incluidas las que se han librado en las escuelas, y un diagnóstico sincrónico sobre la situación en el entorno escolar de este país, recuperando algunas conclusiones de mi propia investigación, referidas a la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. En este recorrido ampliaré la caracterización de esas tres cuestiones para plantear en las conclusiones cuatro elementos nucleares de una «educación para la emancipación», que es como Adorno designó su propuesta para educar después de Auschwitz.¹³

Antes de comenzar querría indicar algunas salvedades como recaudo frente a un problema ético fundamental en este tipo de trabajos: el extractivismo epistemológico. Aunque es cierto que difícilmente uno puede escapar a las posiciones que ocupa en determinado entramado político-institucional, abordo este estudio sin ánimo de representar ninguna realidad; lo que ofrezco es una visión personal y ciertamente independiente, tanto por deseo propio como por la imposición de determinadas circunstancias que se podrían detallar en otro momento. Por otro lado, quiero reconocer la originalidad en que se han desenvuelto y pugnado las elaboraciones en torno al pasado reciente en el caso argentino, sin pretender enriquecer con ellas el caso español: no son materia para explotar sino para reconocer e inspirar. Como correlato de ello, creo que en este tipo de enfoques es también fundamental respetar la autonomía de cada caso, lo que supone no trasvasar mecánicamente lo que sucede en uno al otro; cada uno tiene sus propias lógicas, aunque existen múltiples vínculos entre ambos, por razones históricas y proyectos comunes.

¹² Véase, por ejemplo, Carolina Kaufmann, *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos. Memorias y desmemorias* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007); VV. AA., *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*, Buenos Aires (Ministerio de Educación de la Nación, 2010); VV. AA., *El uso pedagógico de los archivos: reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los Derechos Humanos* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021), así como los recursos del portal Educ.ar.

¹³ Adorno, *Educación*, 79.

TRAYECTORIA GENERAL DE LAS LUCHAS EN TORNO AL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA

Entre 1976 y 1983 las Fuerzas Armadas instauran un régimen dictatorial en la República de Argentina, impulsando una represión sin parangón, aunque con raíces y filiaciones en los periodos previos –constitucionales o no–, en un contexto de elevada contestación social y organización popular, división del peronismo, acentuada crisis económica nacional e internacional y Guerra Fría. El régimen, autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, se tambalea hacia 1982, por el siniestro saldo de lo que presentó como «guerra contra la subversión»; las nefastas consecuencias o componentes del plan económico neoliberal, con una inflación del 343,8% en 1983 y reducción del PIB en torno al 12% entre 1979 y 1982;¹⁴ la Guerra de Malvinas, y la protesta social. Desde entonces arranca un proceso de transición que culmina con las elecciones, convocadas por el jefe de la cuarta Junta militar, Reynaldo Bignone, en septiembre de 1983.

Desde la propia dictadura y a lo largo de las siguientes décadas se libran distintas luchas en torno a la representación de lo acaecido en estos años; unas luchas que tendrán en lo judicial el terreno preferente, pero que también abordarán la cuestión de la transmisión, por ejemplo, en la escuela. En el siguiente repaso diacrónico el papel de los relatos o memorias sociales, que aparecen también en el mundo educativo, es crucial, como síntesis de ciertos sentidos estables o estabilizados: la memoria militar, constitucional y las de los organismos de derechos humanos.¹⁵

Hablo repetidamente de «memoria» porque es un término ubicuo en este contexto, pero no querría cosificarlo. Sin entrar en la polémica sobre sus relaciones con la historia, para no extenderme, alude a elaboraciones en torno al pasado que trascienden –aunque también dialogan con– el saber historiográfico experto e implica complejos procesos sociales e

¹⁴ Marcos Novaro, *Historia de la Argentina 1955-2010* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2010), 177, 190.

¹⁵ Ana Pereyra, «La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina» (Tesis doctoral, FLACSO, 2007), 214-5; Florencia Levin *et al.*, «El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina», *Iber* 55 (2008), 98-100; Daniel Lvovich y Jaquelina Bisquert, *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática* (Los Polvorines: UNGS, 2008); Miriam Kriger, «La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política», *Persona y Sociedad* XXV, no. 3 (2011), 38-40.

históricos, como queda connotado en la expresión originaria de los «trabajos de la memoria».¹⁶

Antecedentes: fines de los años 70 y comienzos de los 80

Durante el propio periodo de vigencia oficial de la dictadura, circula ampliamente, como puede imaginarse, el relato justificador del propio régimen, que presentaba su labor como la salvación de la patria en un tipo de «guerra no convencional» contra el enemigo interno por antonomasia, la «subversión». La educación y la enseñanza de la historia reciente serán campos y medios privilegiados para la difusión de este relato, a través de un control pleno sobre los actores y las instituciones educativos, no exento de importantes continuidades con periodos previos.¹⁷ En 1979 se reforma el currículum de historia por primera vez desde 1956, que introduce contenidos referidos al pasado reciente en la Secundaria,¹⁸ con el fin de reproducir el relato militar de la «guerra antisubversiva», que los libros de texto comenzarán a incluir desde entonces.¹⁹

En este periodo emergen las luchas mundialmente conocidas de los familiares, y especialmente de las madres, de las personas secuestradas y/o asesinadas por las Fuerzas Armadas y los llamados grupos de tareas, a las que se suman las abuelas de los nietos y nietas apropiados por estos y sus afines, y grupos profesionales, especialmente juristas.²⁰ A pesar de su variedad, van constituyendo, con sus prácticas de resistencia, el germen

¹⁶ Jelin, *Los trabajos...* Esta polémica entre historia y memoria ha sido sintetizada, entre otros, por Enzo Traverso, *El pasado, instrucciones de uso* (Buenos Aires: Prometeo, 2011). Para el caso de España, ver inicialmente Ismael Saz, «Franquismo: pasado y memoria», *Sociohistórica* 21-22 (2007): 187-201 y, en el terreno educativo, Cuesta, *Los deberes*.

¹⁷ Martín Legarralde, «Combates por la memoria. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008 – 2013)» (Tesis doctoral, UNLP, 2017), 87-100.

¹⁸ Paula González y Yésica Billán, «La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI», en *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, comp. Paula González (Los Polvorines: UNGS, 2021), 22.

¹⁹ Diego A. Born, «Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009» (Tesis de Maestría, FLACSO, 2010), 46, 54.

²⁰ Cabe citar a las Madres – tanto en lo que toca a la Asociación como a la organización Línea Fundadora – y Abuelas de Plaza de Mayo, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas, Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ),

de un primer relato de los organismos de derechos humanos. Designado por algunos como de un solo demonio, plantea que la dictadura estaba impulsando una represión inédita contra la sociedad y, particularmente, contra los sectores más movilizadas, pero inocentes, a juzgar por la pretendida autoevidencia de sus luchas en favor de la democracia y la libertad.

Para algunas autoras actuales, este relato formaría parte de una «narrativa humanitaria», que tiende a recalcar los rasgos identitarios – sexo, edad, profesión– frente a las filiaciones políticas de las víctimas, en un contexto de expolio y persecución generalizadas de la disidencia y, en general, la militancia política.²¹ Esta narración manifiesta una «crisis de legitimidad del recurso a la violencia», que algunas retrotraen a los años previos a la dictadura.²² Y da paso al énfasis en la cuestión de los derechos humanos, de la que participa el campo de las ciencias sociales.²³ No en vano, esos organismos denuncian las desapariciones en términos de «crímenes de lesa humanidad».

Transición: los años 80

Con el proceso de entrega del poder de la cuarta Junta al gobierno electo de Raúl Alfonsín en diciembre de 1983, el relato militar se perfila para contrarrestar la creciente deslegitimación y garantizar la impunidad, a través del *Informe Final* y la llamada Ley de Pacificación Nacional, conocida como de Autoamnistía.²⁴

El gobierno constitucional, por su parte, impulsa un relato que se suele denominar constitucional o de los dos demonios. Define la contraposición entre dos fuerzas de signo contrario, identificadas con la militancia revolucionaria armada y los grupos represivos clandestinos

el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos y la Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos (AEDD).

²¹ Alejandra Dandan, «El estigma sobre la militancia todavía tiene vigencia. Entrevista a Emilio Crenzel», *Página/12* (Buenos Aires), 31 de julio de 2011.

²² Marina Franco, *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y «subversión», 1973-1976* (Buenos Aires: FCE, 2012), 284-5.

²³ Elizabeth Jelin, «Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales», *Estudios Sociales* 27 (2004): 91-113.

²⁴ Stella M. Ageitos, *Historia de la impunidad* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2002), 95-114, 121-4.

–vinculados con las Fuerzas Armadas y policiales principalmente–, que, a pesar de su disparidad, habrían sumido al país en una violencia inaudita pero ajena al conjunto de la población. Se articula con medidas como los decretos 157 y 158, que emite Alfonsín nada más asumir para procesar simétricamente a las cúpulas de las organizaciones guerrilleras y de las Fuerzas Armadas.²⁵ Y se expresa en el informe *Nunca Más*, particularmente en su prólogo y en su difusión televisiva de julio de 1984.²⁶

Esta teoría incide en la narrativa humanitaria, dada la descripción de las víctimas en función del sexo, edad y ocupación, omitiendo las militancias y motivaciones políticas, hasta consagrarla.²⁷ Para Nora Rabotnikof, constituye una memoria de un «pasado-pasado», de un pasado que nunca más debe volver, con tajantes oposiciones entre pasado y presente, democracia y dictadura, autoritarismo y democracia.²⁸

Finalmente, los organismos de derechos humanos, junto con organizaciones de juristas, amplían su actividad, ya en un marco formalmente legal. Dadas las amenazas e intimidaciones, así como el riesgo de procesamiento a líderes revolucionarios –muchos aún desaparecidos–, se va apuntalando el relato de un solo demonio, también sobre la base de la narrativa humanitaria. A este enfoque contribuyen también la producción y difusión de señeras obras cinematográficas, como *Historia oficial* –1985– y *La noche de los lápices* –1986–.

En el mundo educativo colisionan aquí tendencias muy dispares, en cuanto a que coexisten prácticas y agentes impuestos por la dictadura

²⁵ En consecuencia, se detendrá (en algunos casos con prisión provisional), juzgará y condenará en distintos procesos, en 1986, 1987 y 1989, a los dirigentes montoneros Mario Firmenich, Fernando Vaca Narvaja, Roberto Perdía y Ricardo Obregón Cano. El Juicio a las Juntas condenó a los militares Jorge R. Videla, Emilio E. Massera, Roberto E. Viola, Armando Lambruschini y Orlando Agosti en diciembre de 1985.

²⁶ Emilio Crenzel, *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008).

²⁷ Federico G. Lorenz, «El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria», en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, comps. Mario Carretero, Alberto Rosa y María F. González (Buenos Aires: Paidós), 285; Crenzel, *La historia política*, 60-1, 72, 93, 102.

²⁸ Nora Rabotnikof, «Memoria y política a treinta años del golpe», en *Argentina 1976. Estudios en torno al golpe de estado*, comps. Clara Lida, Horacio Crespo y Pablo Yankelevich (México DF, Colegio de México, 2006), 266.

–incluyendo manuales ya plenamente adaptados a los contenidos de 1979– con las ausencias provocadas por la represión y algunos docentes restituidos en sus cargos.²⁹ Asimismo, una parte del estudiantado reclama homenajear a sus pares y antecesores y visibilizar sus luchas, lo que lleva a la instauración del 16 de septiembre en la provincia de Buenos Aires como día del estudiante secundario.³⁰ En estos momentos prima el fomento de una democratización institucional, como atestiguan los debates del II Congreso Pedagógico Nacional –1984-1988–, dejando a un lado los contenidos y el currículum.³¹ El informe *Nunca Más*, por su parte, recomendaba fervientemente «[e]stablecer la enseñanza obligatoria de la defensa y difusión de los Derechos Humanos en los organismos docentes del Estado».³²

Impunidad: los años 80 y 90

La situación de mediados de los 80 se complica por momentos, en el terreno político y económico, y da lugar a una larga fase marcada por la impunidad.³³

A pesar de la promulgación de la Ley 23.492, de Punto Final, en 1986, seguida de la 23.521, de Obediencia Debida, en 1987, los militares conocidos como «carapintadas» realizan una serie de levantamientos que amenazan el ordenamiento constitucional, acompañados por los atentados terroristas del autodenominado Movimiento por la Dignidad Nacional, entre 1988 y 1990. Además, la desaparición y ejecución secreta de algunos de los participantes en la fallida ocupación del cuartel de La Tablada –Buenos Aires–, por parte del izquierdista Movimiento Todos

²⁹ Born, *Las representaciones*, 57-9, 62-4; Sandra Raggio, «Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?», en *Pedagogía, historia y memoria crítica*, comp. Fabián González y Beatriz Areyuna (Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014), 130, n. 11.

³⁰ Ley provincial 10.671, de 1988.

³¹ Hilda Lanza, «La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media» en *Currículum presente, ciencia ausente*. Tomo III. *La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Hilda Lanza y Silvia Finocchio (Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993), 49, 82.

³² CONADEP, *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (Buenos Aires, EUDEBA, 2014), 477.

³³ Lvovich y Bisquert, *La cambiante memoria*, 48-9, 92.

por la Patria, constataron el mantenimiento de lógicas represivas inconstitucionales.

La labor de impunidad se amplía con el nuevo presidente, Carlos S. Menem. Abundando en el relato constitucional de los dos demonios, pero con la óptica de una pretendida reconciliación nacional, en el marco de un supuesto futuro prometedor iluminado por las privatizaciones masivas, Menem firma los decretos n° 1002 a 1005 en 1988, más otros en 1990, para indultar a cerca de 1.200 personas condenadas en todos los procesos de la época: cúpulas militares, guerrilleros y *carapintadas*. Este momento es decisivo porque, como vemos en el siguiente apartado, desencadena una movilización social clave en contra; una movilización con la que, aun así, dialoga el gobierno, por ejemplo, al abrir el Museo de la Memoria en la Capital.

En el ámbito educativo se articula la política neoliberal del menemismo con diversas disposiciones que suponen básicamente la delegación de competencias en las provincias y la homologación de la enseñanza pública y privada, además de una tecnificación de la formación, al incidir en los procedimientos y el saber experto, por ejemplo en Historia.³⁴ Sin embargo, incorpora los periodos recientes, con un afán democratizador, a través de un desarrollo curricular concreto, especialmente dirigido al tercer ciclo de la Enseñanza General Básica y el Polimodal.³⁵ La ciudad de Buenos Aires, que se convierte en Capital Federal con un ejecutivo y legislatura propios, no renueva los contenidos hasta 2009.³⁶ Por último, en 1996 se aprueba, también en la provincia de Buenos Aires, el 24 de marzo, aniversario del golpe de 1976, como fecha clave para tratar en las escuelas.³⁷

³⁴ Reforma de la Constitución, Ley de Transferencia de Servicios Educativos (Ley 24.049), Ley Federal de Educación (Ley 24.195) y Ley de Educación Superior (Ley 24.521), a las que se añaden las de las provincias, por ejemplo, en Buenos Aires (Ley Provincial de Educación, n.º 11.612). Ver Legaralde, *Combates*, 83.

³⁵ González y Billán, «La historia argentina», 28-30. Como recogen estas autoras, entre el léxico circulante encontramos alusiones a los «golpes militares», «la última dictadura militar» y «la violación de los derechos humanos» (Contenidos Básicos Comunes de la EGB en la provincia de Buenos Aires) y «terrorismo de estado» (CBC del Polimodal de la provincia de Buenos Aires).

³⁶ Nadia E. Zysman, *De la «subversión marxista» al «terrorismo de Estado». Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)* (Córdoba: Editorial Universitaria Villa María, 2015), 282-4.

³⁷ Ley 11.782.

Resistencias y «boom de la memoria»: los años 90

Los años 90 en Argentina también son los del «boom de la memoria».³⁸ Aunque el fenómeno se conecta con procesos más generales, que autores como François Hartog denominaron como «ola memorialista»,³⁹ en el caso argentino concierne a una sólida resistencia frente a las políticas de impunidad repasadas previamente; entrañan un esfuerzo asociativo y, por primera vez, también académico «desde abajo» que constituye el momento clave en la formación de un consenso general que se mantiene hasta hoy.⁴⁰ Algunos autores lo vinculan con el escenario de creciente deterioro de la situación socioeconómica, que habría proyectado un futuro poco promisorio.⁴¹ Influyeron asimismo las revelaciones y confesiones de participantes en la represión de la dictadura, como Adolfo Scilingo y Antonio Pernías, así como los juicios en el extranjero y la escenificada autocrítica de militares como Martín Balza.⁴²

Este es el momento en que la categoría de memoria emerge como objeto de trabajo militante y de políticas públicas, por ejemplo en torno a la Secretaría de Cultura de la Capital Federal.⁴³ Al hilo de la actividad de antiguos y nuevos organismos de derechos humanos y otras agrupaciones, como Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio, y también de ciertos trabajos académicos, se irá perfilando también un nuevo relato, denominado militante, que considera que la dictadura se habría dirigido a aniquilar a las organizaciones revolucionarias –fueran armadas o no–, como parte de un programa de reconfiguración global del país para implantar el neoliberalismo.⁴⁴ Ello constituía una

³⁸ Lvovich y Bisquert, *La cambiante memoria*, 59-77.

³⁹ François Hartog, *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo* (México: Universidad Iberoamericana, 2007), 25, 128.

⁴⁰ Jelin, «Los derechos humanos», 101.

⁴¹ Carretero y Borrelli, «Memorias recientes», 208.

⁴² Lvovich y Bisquert, *La cambiante memoria*, 62.

⁴³ Ana Guglielmucci, *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina* (Buenos Aires: Antropofagia, 2013).

⁴⁴ Mauricio Chama y Hernán Sorgentini, «Los estudios sobre la memoria del pasado reciente argentino», en *Transiciones, memorias e identidades en Europa y América Latina*, eds. Juan I. Piovani, Klara Ruvituso y Nikolaus Herz (Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana y Vervuert, 2016), 80.

vuelta de tuerca al relato de un solo demonio y desafiaba la narrativa humanitaria, proponiendo una «narrativa de la continuidad histórica» en torno a estas «memorias de la política».⁴⁵

Como parte de estas líneas de continuidad, las organizaciones y actores memorialistas irán combinando hasta el día de hoy las representaciones sobre el pasado reciente con alusiones a la política económica del momento, los derechos de los pueblos originarios, las disidencias sexuales y muy especialmente el problema de la «violencia institucional» contemporánea en los barrios populares y villas, cernida sobre las víctimas del «gatillo fácil», tradicionalmente relegadas no solo por ser pobres –y tachadas de culpables–, sino también por corresponder a la «democracia».⁴⁶

Al hilo de la «consagración pública» de la memoria, la cuestión de la transmisión será central, y por ello distintas iniciativas empezarán a insistir en la importancia de «pasar la posta».⁴⁷ Organismos surgidos en estos momentos, como la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales, la Comisión Pro Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado y la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires –en adelante, CPM–, articularán importantes actividades, por ejemplo de musealización y patrimonialización del pasado reciente.

La historiografía dedicada a abordar las últimas décadas vive un cierto desarrollo frente a la parálisis de los años previos, sobre todo en torno al vigésimo aniversario del Golpe;⁴⁸ un desarrollo motivado en parte «desde *fuera* del campo académico».⁴⁹ Los manuales escolares se hacen eco de él, así como de la movilización general en torno a la «memoria» del pasado reciente, trascendiendo en algunos casos el planteamiento cientificista de la nueva legislación; éste sería el punto de inflexión fundamental en la evolución de los manuales escolares de las últimas décadas.⁵⁰

⁴⁵ Rabotnikof, «Memoria y política», 274-5.

⁴⁶ CORREPI, *30 años en las calles contra la represión. Antirrepresivo 2021* (Buenos Aires: Autoedición, 2021), 10-1.

⁴⁷ Guglielmucci, *La consagración*, 70.

⁴⁸ Por ejemplo, Hugo Quiroga y César Tcach (comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática* (Rosario: Homo Sapiens, 1996).

⁴⁹ Roberto Pittaluga, «Notas sobre la historia del pasado reciente», en *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, ed. Jorge Cernadas y Daniel Lvovich (Buenos Aires: Prometeo/UNGS, 2016), 131.

⁵⁰ Born, *Las representaciones*, 98-9, 130-1.

Una parte importante del cuerpo docente hizo un trabajo sustancial para resignificar la dictadura como un régimen intrínsecamente ligado al «terrorismo de estado»,⁵¹ cosa que vimos que se reflejó en el campo curricular.

Culminación de la consagración y estatización de la memoria: los primeros 2000

A partir de los gobiernos de La Alianza –1999-2001– y aquellos posteriores a la crisis de 2001, como el de Eduardo Duhalde –2002-2003– y, sobre todo, Néstor Kirchner –2003-2007– y Cristina Fernández de Kirchner –2007-2015–, se profundiza el proceso de consagración o, como expresa Ludmila Da Silva en el prólogo de la etnografía de Ana Guglielmucci, «estatización» de la memoria.⁵²

En este marco, especialmente con el gobierno de Néstor Kirchner, la memoria constitucional se mantiene, en lo que toca a la defensa genérica del estado de derecho y la democracia liberal, pero se combina con las memorias militantes, que de ese modo se oficializan; su mejor expresión es, de nuevo, el *Nunca Más*, pues en el nuevo prólogo de 2006 se reivindican las luchas de las organizaciones políticas y sociales de los años 70, con las que se entronca genealógicamente el propio presidente, y además se alude explícitamente a la «enseñanza de la historia».⁵³ Se trataría de un relato fundacional, que no debe desligarse de la profunda crisis de legitimidad del sistema liberal republicano con motivo de la crisis de 2001.

La cuestión trascendental de esta fase fue el largo camino que condujo a la derogación de las leyes de impunidad en 2003 y 2005 y de los decretos de Menem en 2010, con nuevos juicios condenatorios, a pesar de la desaparición o asesinato de testigos clave, como Silvia Suppo y Jorge Julio López.

La labor en el terreno de la educación durante estos años es ingente. El Instituto Espacio para la Memoria, creado en 2002, nucleará la gestión de los sitios de memoria en la Capital, a los que se añaden decenas

⁵¹ Zysman, *De la «subversión»*, 290-1.

⁵² Guglielmucci, *La consagración*, 11, n. 4.

⁵³ CONADEP, *Nunca Más*, 8.

musealizados por todo el país. La Subsecretaría de Derechos Humanos de la Nación se eleva al rango de Secretaría y se instaura el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia –24 de marzo–, según la Ley 25.633, que también alienta su abordaje en las escuelas. La CPM inaugura en 2002 su señero programa Jóvenes y Memoria;⁵⁴ es la institución más explícitamente comprometida con el trabajo de los vínculos entre pasado y presente en torno a la violencia institucional.⁵⁵ Durante los gobiernos kirchneristas, además de las políticas que sostienen el esfuerzo judicial, se crea el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos en la antigua Escuela de Mecánica de la Armada, uno de los mayores centros clandestinos de secuestro, detención y asesinato de la dictadura, donde desde entonces se realizan señaladas actividades, como el Seminario Internacional Políticas de la Memoria.

En 2006 se aprueba la Ley 26.206, de Educación Nacional, que contiene una referencia explícita a la enseñanza de la historia reciente y la dictadura –artículo 92c–. Esta apelación, como los desarrollos curriculares subsiguientes, recoge el trabajo de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de 2004, 2006 y 2012.⁵⁶ En Capital Federal, finalmente se renuevan los contenidos de historia, entre los que se incluyen los de las etapas recientes.⁵⁷ También proliferan programas que promueven la formación docente continua y la producción y difusión de materiales para la escuela, a cargo de múltiples agentes e instituciones –organismos de derechos humanos, sindicatos, secretarías y direcciones–,⁵⁸ como el de *Educación y Memoria*, del Ministerio de Educación de la Nación.⁵⁹

Aquí se desatan algunas pugnas en el campo académico, pues, aunque la historia reciente sigue creciendo, la Academia Nacional de la Historia y reconocidos historiadores claman contra el presentismo y la

⁵⁴ Sandra Raggio, «Transmisión de la memoria: la *experiencia* en el encuentro con Otros», *Aletheia. Revista de la Maestría de Historia y Memoria de la FaHCE* 7, no. 14 (2017).

⁵⁵ Véase la revista *Puentes* (La Plata), por ejemplo, los números 15 y 26.

⁵⁶ González y Billán, «La historia argentina», 31-2, 36.

⁵⁷ Zysman, *De la «subversión»*, 232.

⁵⁸ Zysman, *De la «subversión»*, 236-8.

⁵⁹ Por ejemplo, VVAA, *Pensar la dictadura*.

pérdida de autoridad, como explica De Amézola.⁶⁰ En el espacio público, por ejemplo la prensa, emergen ciertos relatos, vinculados con la memoria militar y también con la constitucional, que impugnan las políticas públicas y actividades de los organismos por ser, supuestamente, totalitarias y parciales.⁶¹

Neoliberalismo y pasado reciente: desde 2015

Con la elección de Mauricio Macri como Presidente, a partir de una coalición que impulsará un nuevo proyecto neoliberal, se producen desplazamientos importantes en el campo de la memoria oficial. Se retoman elementos de la constitucional, sobre todo los dos demonios, y se pretende una reconciliación fundada tanto en la «historia completa» como en altas dosis de negación, que incluye, por ejemplo, la cifra de los 30.000, cuestionada por el propio presidente.⁶² Con ello, se impugnan la política de derechos humanos y la memoria oficial de los años del kirchnerismo, aspirando a una ruptura con ellas y a capitalizar una sensación de cansancio –en verdad, de rechazo– respecto del «curro de los derechos humanos», como los sectores más reaccionarios acostumbraron a descalificar la memoria como política de estado.

A pesar de todo, esta se mantiene como tal, por ejemplo en el Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos,⁶³ por más que su presupuesto

⁶⁰ Gonzalo De Amézola, «La Historia que no parece Historia. Sobre la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 8 (2003), 18-9. Otros defendieron posturas opuestas, como los firmantes del manifiesto de 2015 «La democracia se construye con memoria y con justicia». Son interesantes las «intervenciones» recogidas por Alejandra Oberti y Roberto Pittaluga, «Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes», *Sociohistórica* 38 (2016).

⁶¹ Este es el caso de algunos editoriales de *La Nación*, por ejemplo, en 2006 («La memoria histórica de los argentinos», 19 de marzo; «La memoria ejemplar», 22 de marzo; «Cuando se deforma la verdad», 24 de mayo), de las diatribas de Cecilia Pando y otros integrantes de la Asociación de Familiares y Amigos de los Presos Políticos de Argentina y las proclamas lanzadas en convocatorias como la de los 25 de mayo en la Plaza San Martín de Buenos Aires.

⁶² Federico Lorenz, «¿Por qué vuelven los 70?», *Le Monde diplomatique* (ed. Cono Sur) 213, marzo de 2017. Estas tendencias las ilustran, de nuevo, algunos editoriales de *La Nación*, por ejemplo «No más venganza» (23 de noviembre de 2015) y «Derechos humanos que recortan la memoria» (16 de diciembre de 2017). En otros diarios, como *Clarín*, enfrentado con Cristina Fernández de Kirchner por la Ley 26.522, de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), encontramos expresiones similares (25 de marzo de 2017). Este periodo lo analiza preliminarmente Wechsler (2020).

⁶³ *Primer Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos 2017-2020* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, 2017), 7.

fuera reducido un 15%.⁶⁴ Y la oposición a algunas de aquellas medidas y declaraciones, además de la continuación de los procesos judiciales y el mantenimiento del ordenamiento legal básico, manifiestan la perduración de los consensos.

Los trabajos escolares en torno al pasado reciente siguen los lineamientos curriculares de la fase previa y muchas de las prácticas ya tradicionales –por ejemplo, en torno a las efemérides–, que vemos más detalladamente a continuación, si bien no exentas de sonados y publicitados conflictos, como el caso de la maestra de La Boca, que difundió en su aula un vídeo justificativo del golpe de estado de 1976.⁶⁵ Por lo demás, el día a día se vio jalonado por los conflictos salariales –las «paritarias»– y los proyectos de evaluación de inspiración neoliberal del gobierno nacional.

APUNTES SOBRE LOS TRABAJOS ESCOLARES DE LA MEMORIA EN ARGENTINA

Para disponer de una panorámica sincrónica sobre la situación de los trabajos escolares de los últimos años podemos acudir inicialmente al relevamiento de la Universidad de Buenos Aires realizado en 2015 con estudiantes del último año de la Secundaria en escuelas públicas de 37 localidades de toda la República.⁶⁶ En él se aprecia que la escuela es la principal instancia de transmisión, ya que es el lugar en el que primero –56,8%– y de manera más frecuente –68,2%– han oído hablar sobre la dictadura los y las estudiantes, mientras que son solo unos pocos los que jamás han tratado el tema en ella –1%–.⁶⁷

En cuanto a las memorias sociales que imperan, en este y otros estudios destaca la constitucional, seguida de la de un solo demonio.⁶⁸ Asimismo, la

⁶⁴ *La Nación*, 29 de octubre de 2016.

⁶⁵ *La Nación*, 28 de marzo de 2017.

⁶⁶ VV. AA., *Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente. Relevamiento nacional* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

⁶⁷ VV. AA., *Las representaciones*, 8-9, 12.

⁶⁸ Pereyra, *La relación*, cap. 8; Levin *et al.*, «El pasado», 98-100; Kriger, «La enseñanza», 44-5; Viviana Pappier, *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?* (La Plata: UNLP, 2022), 188, 263-4; Gonzalo De Amézola, «¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura?», *Clío & Asociados. La Historia enseñada* 27 (2018), 37, 40.

narrativa humanitaria habría retrocedido en algunos casos en favor de las apelaciones a las militancias de las víctimas.⁶⁹ Sin embargo, también se documenta un cierto eclecticismo o yuxtaposición de elementos narrativos de unas y de otras,⁷⁰ que muchos conectan con ciertas derivas banalizadoras y mitificadoras.⁷¹

Para profundizar en el diagnóstico es fundamental también analizar las prácticas. Silvia Finocchio repasa los aspectos positivos y negativos en el uso de determinadas «entradas educativas».⁷² Reconoce la enorme difusión que ha tenido el informe *Nunca Más*, pero opina que se ha sobredimensionado la importancia del testimonio para entender el periodo y se han sobrecargado de moral las aproximaciones. Respecto a las rondas de las Abuelas de Plaza de Mayo, valora el reconocimiento a este colectivo, pero lamenta la fetichización de imágenes y textos, reduciendo la enorme diversidad de luchas a la Asociación de Abuelas y a contemplar la suya como algo desligado del presente. Finalmente, la citada película *La noche de los lápices* difunde rápidamente el horror, empleando además una herramienta familiar para los estudiantes, aunque no lo inserta «en una compleja trama histórica y política».⁷³

En este sentido, se aprecia que, junto con la ampliación y enriquecimiento crecientes –si bien no lineales– del marco de los trabajos escolares de la memoria en Argentina, a través de las normativas, materiales didácticos y prácticas diversas que hemos repasado, su despliegue constata problemas importantes, aunque representan avances impensados en otros contextos.⁷⁴

⁶⁹ Levin *et al.*, «El pasado reciente», 96; Kriger, «La enseñanza», 45-6; VVAA, *Las representaciones*, 11.

⁷⁰ Pappier, *¿Cómo se enseña?*, 253.

⁷¹ Pereyra, *La relación*, 339; Levin *et al.*, «El pasado reciente», 96; Diego Higuera, *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente* (Buenos Aires, Libros libres, 2010), 96.

⁷² Silvia Finocchio, «Entradas educativas en los lugares de la memoria», en *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, comps. Marina Franco Florencia Levin (Buenos Aires: Paidós, 2007), 253-77.

⁷³ Finocchio, «Entradas», 276.

⁷⁴ El siguiente repaso se inspira en Jorge Rolland, «Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 19 (2020), desde donde se puede ampliar la bibliografía. Hay que señalar que la inmensa mayoría de los estudios están centrados en grandes ciudades (Capital Federal, La Plata, Rosario y

Entre esos problemas habitualmente se señala la escisión entre pasado y presente, con oposiciones tajantes entre dictadura y democracia. Se subraya igualmente la falta de agencia o el reconocimiento de agentes concretos. Además, tiende a predominar el horror, hasta el punto de tornar estos pasados «inefables». ⁷⁵ Finalmente, los procesos históricos se presentan a menudo en un sentido moral –en términos de luchas entre buenos y malos, conflictos en torno a ideales genéricos y autoevidentes–, sin causas históricas concretas, de modo que eventos decisivos, como el golpe de estado del 24 de marzo de 1976, son entendidos como un «rayo en cielo sereno». ⁷⁶ Como contracara, algunos estudiantes parecen percibir el tema como si no tuviera relación alguna con sus intereses, convertido en un deber típicamente escolar, o sea, como «deberes». Y lo pueden ver como algo impuesto desde fuera, quejándose de la cristalización de la memoria, del «careteo» de ciertos temas y eslóganes, como el nunca más. ⁷⁷

Cuestión objeto de análisis es, lógicamente, por qué se produce esta situación. Muchos piensan en la persistencia de la cultura escolar y el código disciplinar, según los definieron Julia y Cuesta, ⁷⁸ pues el formato prevalente es el de las efemérides y las clases convencionales, centradas en el discurso del docente y el memorismo. Otros se refieren a la formación docente. ⁷⁹ Algunos se lo achacan a un conflicto generacional, como parte de una «crisis de transmisión», y a elementos supuestamente inherentes a los y las adolescentes. ⁸⁰ Otros, en fin, lo vinculan con cuestiones de amplio calado, como la persistencia de los esquemas

Córdoba), con perfiles socioeconómicos obreros, administrativos y estudiantiles, de modo que, en verdad, no son representativos de lo que sucede en la totalidad del territorio.

⁷⁵ Levin *et al.*, «El pasado reciente», 95.

⁷⁶ Pereyra, *La relación*, 150.

⁷⁷ Pappier, *¿Cómo se enseña...?*, 233. Lorenz, «El pasado reciente», trata este problema en general.

⁷⁸ Dominique Julia, «La culture scolaire comme objet historique», *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995). Cuesta, *Los deberes*, cap. 1.

⁷⁹ Miguel A. Jara, «Representaciones y enseñanza de la Historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11 (2012).

⁸⁰ De Amézola, «La Historia», 16-7, 21-2.

nacionalistas, el tipo de socialización política e incluso la propia labor de la dictadura.⁸¹

Todos estos problemas de los trabajos escolares de la memoria se matizan si se considera, tanto desde la investigación como desde la docencia, su desenvolvimiento cotidiano, los contextos y situaciones de transmisión y las elaboraciones, consumos o apropiaciones que realizan los sujetos implicados, pues aportan una perspectiva más realista, desde lo que *es* antes que desde lo que *debe ser*.

Ya a principios de los 2000 se realizaron investigaciones empíricas al respecto.⁸² Más recientemente, autoras como Paula González han investigado la resignificación activa que realizan los docentes en determinados «contextos» o «atmósferas de transmisión».⁸³ Enfoques similares, dirigidos no solo a docentes sino también a estudiantes, los encontramos en Viviana Pappier y Diego Higuera. Martín Legarralde se ha ocupado de las «situaciones de transmisión», en el marco de su interés por los «usos del pasado»; situaciones que constatan comportamientos y representaciones no esperados y que impugnan numerosos aspectos de la cultura escolar y las relaciones intergeneracionales. Este autor es muy crítico también respecto de los «contextos específicos de investigación», en cuanto entiende que las «situaciones de entrevista» determinan muchos de los pretendidos hallazgos de los y las investigadoras.⁸⁴

Al mismo tiempo, otros estudios se han preocupado por las relaciones que los sujetos, especialmente estudiantes, establecen entre el pasado y el presente, apuntando a una enseñanza de la historia reciente de tipo ético, o vinculada con la formación ciudadana, por ejemplo, al hablar de pobreza, seguridad y protesta social. Algunos, inspirados en el

⁸¹ Finocchio, «Entradas educativas», 275; Pereyra, «La relación», 345; Higuera, «La escuela», 55; Pappier, «¿Cómo se enseña?», 224.

⁸² Marcela Jabaz y Claudia Lozano, «Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias», en *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, comp. Sergio Guelerman (Buenos Aires, Norma, 2001); Mariana Nobile, «La memoria colectiva de los adolescentes de la ciudad de La Plata sobre la última dictadura militar» (Trabajo Fin de Grado, UNLP, 2004); Pereyra, *La relación*.

⁸³ Paula González, *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura* (Los Polvorines: UNGS, 2014).

⁸⁴ Legarralde, *Combates*, 202, 225.

concepto de conciencia histórica, se han pronunciado en favor de una «ética aplicada».⁸⁵

Siguiendo estos planteamientos, en mi trabajo he podido apreciar cómo, en lo que respecta a los y las estudiantes, más allá de la prevalencia de las oposiciones ontológicas, la falta de agencia y la moralización ya constatadas, sus elaboraciones muestran los siguientes aspectos fundamentales: desarticulaciones entre dimensiones profundas de sus relatos; enconados conflictos con la cultura escolar y el código disciplinar de la Historia; elaboraciones significativas para el desenvolvimiento de las relaciones entre pares, y complejos intercambios entre las cuestiones cognitivas y ético/morales, con importantes implicaciones en sus actitudes políticas. Pude dar forma a estas cuestiones sobre todo con las entrevistas en profundidad que realicé, a raíz de un acompañamiento durante tres meses del año 2018, en dos grupos del último año de la Secundaria, en la orientación de Ciencias Sociales, de una escuela pública y otra privada católica del centro de La Plata, con poblaciones de origen socioeconómico similar.⁸⁶

Por un lado, al distinguir entre una dimensión interpretativa y otra justificativa en los relatos de las y los estudiantes sobre el pasado reciente, pude apreciar que mientras todos ellos proclamaban la necesidad de «recordar para no repetir», su explicación histórica no contemplaba la intervención activa de agentes concretos, ni daba cuenta de un entramado histórico de causas y consecuencias, de manera que fenómenos como la llamada vuelta a la democracia parecían entenderse como resultado del cumplimiento de ciclos, cuando no de designios prefijados. ¿Cómo prevenir si se delega todo al azar o a la teleología? Esta cuestión, lejos de ser un fallo de comprensión, podría seguir indagándose en el marco de las poderosas influencias que tienen determinadas representaciones sociales, más allá de la escuela, así como de una necesaria práctica pedagógica que atienda a las relaciones entre estas dos dimensiones y de la investigación de procesos de desposesión o desencanto vividos por las

⁸⁵ Pereyra, *La relación*, 16, 329; De Amézola, «¿Qué saben?», 40.

⁸⁶ Jorge Rolland, «El pasado presente del futuro. Exploraciones de las relaciones entre escuela e historia reciente», *Aletheia. Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE* 11, no. 23 (2021). Los nombres de los sujetos participantes han sido modificados para garantizar el anonimato, salvo en el caso de personajes públicos.

juventudes –en mi estudio, más acentuadas en la escuela pública que en la privada–.

Por otro lado, algunas de las manifestaciones de los chicos y chicas, como cuando acaban señalando que, en verdad, no ven sentido al abordaje del tema –a pesar de lo proclamado–, o se muestran críticos con el modo en que se hace, expresan un claro rechazo con respecto al academicismo, cuando no a las rutinas, de la cultura escolar, al referirse a la desconexión con respecto a sus intereses o a la insensibilidad de los y las docentes que llevan a tratarlo como «un tema más» –Justo, entrevista 12-7-18–, y también con respecto al memorismo. Aquí también aprecié diferencias entre una u otra escuela, pues en la privada la crítica no se dirigía contra el propio establecimiento o la manera en que en él se desarrollaban unas costumbres comunes a otras escuelas, sino directamente contra esas «otras» escuelas –«estatales»– en las que «se baja mucha línea política» –Luca, entrevista 28-8-18–. En la escuela pública, por su parte, como atestiguaron otros registros, tales como las producciones escritas, apenas están representadas las categorías que definí para plasmar un apego a la cultura escolar.⁸⁷

En tercer lugar, el propio pasado reciente es a menudo empleado por algunos chicos y chicas para canalizar sus conflictos. Dona se quejaba de la «dictadura de lo políticamente correcto» –expresión que había oído por primera vez en boca de su pareja, un antiguo alumno de la misma escuela– al tiempo que en las observaciones manifestaba un claro aislamiento en el grupo –Dona, entrevista 12-7-18 y observación 31-5-18–. En la escuela privada, Ana no aceptaba el discurso ni de la docente ni de otros compañeros –que cuestionaban la cifra de los 30.000–, pero reconocía que «yo discuto con todos. Ya me viste vos [...]. La profe me debe matar», al contrario que otras compañeras, que «son más tímidas», aunque al final a aquellos con los que discute «se les pasa [...]. No nos llevamos mal» –Ana, entrevista 21-8-18–. Esta chica emplea el tema como un medio más para relacionarse como a ella le gusta o como ella sabe.

⁸⁷ Jorge Rolland, «Mediaciones entre jóvenes y pasado reciente. Un análisis a partir de sus producciones escritas en dos escuelas de La Plata, Argentina», *Clío & Asociados. La Historia enseñada* 30 (2020): 28, fig. 7.

Estas dos cuestiones permiten sugerir que el pasado reciente, como la enseñanza de la historia en general, no puede ni evaluarse ni discurrir en un terreno exclusivamente racional, pues siempre está inserto en tramas de significado, en relación con los vínculos que mantienen, sostienen y desafían los sujetos respecto de la cultura prevalente –en este caso, escolar y disciplinar– y entre sí.

Finalmente, en mi experiencia particular he observado, a partir de un diálogo intertextual con las y los estudiantes, que los intercambios entre pasado y presente, y entre las dimensiones cognitiva y ético-moral, son constantes y complejos. Ante el planteamiento de una situación ficticia de crisis total, algunos, como Justo y Diego, avalan determinados deslindes para reclamar, o por lo menos sugerir, medidas de excepción o directamente inconstitucionales, aunque en otros niveles son perfectamente partidarios de un régimen constitucional y garantista; los ecos de estos deslindes resuenan, no sabemos si como causa o consecuencia, cuando denuncian que en la dictadura «metieron a todos en la misma bolsa» –Justo, entrevista 12-7-18–. Además, se aprecia la persistencia del esquema que más arraigado se encuentra al hablar de historia –entretejido con el nacionalista–: la racionalidad instrumental. Para Diego, la dictadura buscaba, fundamentalmente, una «solución» a los problemas del «país», aunque «a la larga no beneficiaba [...], como que no compensa una cosa con la otra» –Diego, entrevista 21-8-18–. ¿Y si consiguiéramos convencer –nos– de que en ciertas tesituras sí compensa? La pregunta es pertinente para discutir qué tipo de esquemas o racionalidad aplicamos a la comprensión del mundo y de cualquier episodio histórico.

Para terminar, quería recoger un par de notas sobre el citado programa de Jóvenes y Memoria, que hoy funciona en 14 provincias del país, aunque nació en la de Buenos Aires, a instancias de la CPM; un programa que ha cumplido 20 años y en el que han participado 185.000 jóvenes solo en esta provincia.⁸⁸

A este programa concurren numerosas escuelas y organizaciones sociales, por iniciativa propia y con el fin último de presentar un trabajo de investigación sobre el territorio en el que se vive, estudia y trabaja, en

⁸⁸ <https://bit.ly/3B2oJMP>. Véase también Raggio, «Transmisión de la memoria».

formato libre, en la localidad de Chapadmalal, después de un año de actividad y varios encuentros regionales entre coordinadores/as, estudiantes e integrantes de las organizaciones. El planteamiento promueve la libre apropiación del pasado reciente y la vinculación de los y las jóvenes con su comunidad, con un fuerte cuestionamiento de la cultura escolar y la transmisión bancaria, unidireccional y autoritaria. En una entrevista con la directora del programa, esta señalaba que la «pedagogía de la memoria» implica una transmisión desde «un lugar activo», no como «trasvasamiento» –María E. Saraví, entrevista 15-8-18–.

Más allá de los múltiples elementos que nutren este enfoque, sobre los que no puedo extenderme aquí, acaso la cuestión más relevante desde mi punto de vista es su afán vincular; un afán que se torna en logro cuando parece que los y las participantes valoran, ante todo, la dimensión de la socialización. Dado que la cuestión crucial de la labor «reorganizadora» de la dictadura ha sido la ruptura y recomposición del lazo social,⁸⁹ el empeño de un programa como el de Jóvenes y Memoria se dirige al establecimiento de vínculos sociales que refuercen la dimensión comunitaria y el apoyo mutuo, particularmente en contextos de arrasamiento renovado como el que han representado las sucesivas políticas neoliberales, sobre todo las de los 90.

Este afán vincular se aprecia en las palabras de Saraví, pues explica que no se trata de «ver qué pasó [...]. La gran cuestión de la transmisión es: bueno, ¿qué queremos? ¿Por qué queremos transmitir lo que pasó? ¿Por qué es importante?» y en ese sentido se busca «intervenir» para que los y las jóvenes se involucren «desde nuestro presente»: «[L]a experiencia del programa [...] es un poco poder atravesar la experiencia de pensarnos, de repensarnos [...], de involucramiento [...] desde nuestro presente» –M. E. Saraví, entrevista 15-8-18–. El encuentro de Chapadmalal es «en pequeño, cómo pensamos la democracia y cómo creemos que debería ser la convivencia democrática; cómo se resuelven los conflictos, si escuchamos o no al otro, cómo nos paramos frente al otro, en el respeto por las pautas que... consensuamos» –*ibidem*–.

⁸⁹ Alejandro Kaufman, «Violencia y memoria: alrededor de dos textos de la historia reciente», en *Golpes. 1982, 1976, 1980*, Alejandro Kaufman y Carlos Brocato (Buenos Aires: Hekht Libros, 2017), 19.

Faustina y Sofía, dos antiguas participantes –entre 2007 y 2009 la primera y entre 2012 y 2017 la segunda–, luego voluntarias del programa, valoraban «trabajar en equipo» –Faustina, entrevista conjunta 4-7-18–. Sofía rescataba de su participación inicial, al comienzo de la Secundaria, que «los adultos me escuchaban –porque a los 12 años los de 18 son unos adultos–. Y ver que en una instancia de debate vos tenés el mismo lugar que ellos... ya es un montón. Ya sabés que tu voz vale [...]. Después, la organización: cómo [...] nosotros teníamos que organizarnos para ir a hacer entrevistas [...]. Porque no es sólo la autoorganización de tu cotidiano [...], sino en la organización..., en la lucha..., de por qué queremos [...] ese proyecto [...]. Y después... aprender a debatir, al respeto por el otro...» –Sofía, entrevista conjunta 4-7-18–. Esta vivencia socializadora debe seguir siendo indagada, pero aparentemente constituye el móvil genuino para los y las participantes: encontrarse –imbricados e imbricadas con el pasado reciente, como sucedía con Ana–; al fin y al cabo, en los encuentros regionales «los mezclamos en talleres para que interactúen y [...] conozcan a otros [...] se encuentren con otros grupos» y en *Chapa* hay «permanencia», «se quedan a dormir» y «cada uno lleva su trabajo terminado [...] con la idea de poderse lo mostrar a otros» –M. E. Saraví, entrevista 15-8-18–.

CONCLUSIONES: LECTURAS Y PREGUNTAS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN

Cuatro cuestiones decisivas emergen tanto para investigar los abordajes educativos del pasado reciente, como para progresar en su planificación e implementación; cuestiones que puede ser interesante pensar en el laberinto español.

En primer lugar, lo que se ha observado en muchas escuelas argentinas es que este tema se entretene con cuestiones políticas, éticas y morales. Esta interrelación de dimensiones –que incluye también la emocional y la estética– se acentúa especialmente en los temas que versan sobre violencia política. Pero, en verdad, se produce porque concierne a la conciencia histórica, que, además, pone en marcha tanto los procesos de percepción e interpretación como los de orientación y motivación, y que, aun reconociendo la especificidad del pasado, se dedica a elaborar

la «relación histórica», la tensión particular entre pasado y presente.⁹⁰ La propia investigación histórica se ancla también en un «proyecto social» que remite a diversas dimensiones y temporalidades.⁹¹ Por ello, habría que preguntarse cómo se vinculan siempre los contenidos sustantivos y conceptuales con otros de tipo político y ético, que convierten al pensamiento histórico en un trabajo en el presente.

En este sentido, hemos apreciado que la memoria constitucional se conecta con la refundación oficial durante el alfonsinismo y kirchnerismo, y con los programas neoliberales del menemismo y macrismo; otras memorias, como la militante, entrañan proyectos de resistencia en diálogo con los conflictos actuales. En los trabajos de Nobile, Pereyra, Higuera, Pappier, De Amézola y en el mío los aprendizajes del pasado se vinculan con valores y actitudes políticas concretas. El programa Jóvenes y Memoria se aboca esencialmente a un proceso social de «intervención».

En segundo lugar, cualquier abordaje está siempre anclado en tramas concretas de relaciones; en el caso de la escuela, principalmente institucionales –o académicas– y sociales. Estas tramas son las que constituyen a la escuela como realidad aprehensible, además de transformable. El desenvolvimiento de los trabajos escolares de memoria no atañe única, ni principalmente, a la adquisición de unos conocimientos en el vacío, ni al mayor o menor grado de cumplimiento con unos objetivos muy a menudo establecidos por fuera de ese contexto. Se realiza, y adquiere densos e influyentes significados, *en relación con* las vivencias de los sujetos, sus tensiones, aspiraciones, conflictos, deseos y también determinaciones. Esto atañe –y compromete– igualmente a las y los investigadores, cuyo papel es decisivo en el proceso de conocimiento. Y globalmente lleva a preguntarnos para qué lamentar la banalización y otros supuestos fallos y vicios de estudiantes y docentes si no consideramos con altas dosis de relativismo cultural sus maneras de entender el mundo, sus trayectorias y expectativas, así como qué sentido puede tener documentar las respuestas a nuestros cuestionarios si no reflexionamos e intervenimos sobre lo que representamos en las situaciones de entrevista.

⁹⁰ Jörn Rüsen, «How to make sense of the past – salient issues of Metahistory», *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 3, no. 1 (2007), 174-6.

⁹¹ Josep Fontana, *Historia. Análisis de pasado y proyecto social* (Barcelona: Crítica, 1999).

En los trabajos de Higuera y Pappier, las complejas elaboraciones de los y las estudiantes cobran sentido en tramas específicas de relaciones; en mi caso, el pasado reciente desempeña un papel destacado en procesos de socialización entre pares y el factor de la titularidad de la escuela influye en las valoraciones de los chicos y chicas sobre el tema. Otros autores, como Legarralde, dieron cuenta de los procesos intersubjetivos en las «situaciones de entrevista». Y el programa Jóvenes y Memoria alienta siempre la libre apropiación del pasado en relación con el territorio que habitan los sujetos, sus deseos, necesidades y conflictos.

Una tercera cuestión clave pasa precisamente por impugnar la cultura escolar y el código tradicional de la historia escolar, pues no solo constituyen una de las tramas más poderosas y persistentes del abordaje escolar del pasado, sino que imponen determinadas prácticas – memorísticas, verticales y negadoras del conflicto, cuando no ritualizadoras, como en el caso específico de las efemérides en Argentina– frente a las que numerosos sujetos reaccionan, explícita o implícitamente, de un modo negativo. ¿Cómo promover una educación para la emancipación de la mano de la transmisión unidireccional, el ánimo de cubrir el expediente y la desposesión de los sujetos respecto de sus procesos de aprendizaje?

Por último, el tratamiento del pasado reciente no puede dejar de lado la historización de las propias categorías y los enfoques con los que nos aproximamos a él, ni los poderosos vínculos con el poder.⁹² Más allá de la forma que pudiera tomar este planteamiento, por ejemplo como teoría de la violencia política, es evidente que habría que partir del propio lenguaje que empleamos. ¿Cómo desconocer la relación entre lo decible, lo no decible y el poder? La importancia de la persistencia de la narrativa humanitaria reside, entre otras cosas, en que acompaña un proceso de oclusión del concepto de revolución y guerra, forjado a sangre y fuego, al menos en el caso argentino, durante los años 70. Las condiciones que permiten que se digan unas cosas y no otras también son parte de la historia, así como de las pugnas por la representación.

⁹² Yannis Thanassekos, «Transmettre l'histoire et la mémoire des crimes et génocides nazis. Connaissance du passé et critique du présent», *Témoigner. Entre mémoire et histoire* 101 (2008), 122-4 ha sido meridianamente claro (y radical) al respecto. También Kaufman, «Violencia y memoria».

Nota sobre el autor

JORGE ROLLAND es profesor de educación secundaria e investigador sobre enseñanza de la historia reciente. Ha participado en el proyecto sobre el penal franquista de Bustarviejo (Madrid) y realizó un posdoctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede Argentina) entre 2017 y 2019.

REFERENCIAS

- Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.
- Ageitos, Stella M. *Historia de la impunidad*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2002.
- Asunción-Criado, Ana. «Políticas de la memoria y políticas educativas. Una comparativa del caso español con el chileno y el argentino». *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional* 8, no. 2 (2021): 102-120.
- Born, Diego A. «Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009». Tesis de Maestría, FLACSO, 2010.
- Carretero, Mario y Marcelo Borrelli. «Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?». *Cultura y Educación* 20, no. 2 (2008): 201-215.
- Chama, Mauricio y Hernán Sorgentini. «Los estudios sobre la memoria del pasado reciente argentino. Debates intelectuales, preocupaciones políticas e iniciativas institucionales en la conformación de un nuevo campo en las ciencias sociales». En *Transiciones, memorias e identidades en Europa y América Latina*, editado por Juan I. Piovani, Klara Ruvituso y Nikolaus Herz, 75-94. Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana y Vervuert, 2016.
- Chaves, Julián (coord.). *La larga memoria de la dictadura en Iberoamérica. Argentina, Chile y España*. Buenos Aires: Prometeo, 2010.
- CONADEP. *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: EUDEBA, 2014.
- CORREPI. *30 años en las calles contra la represión. Antirrepresivo 2021*. Buenos Aires: Autoedición, 2021.
- Crenzel, Emilio. *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- Cuesta, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2007.

- De Amézola, Gonzalo. «La Historia que no parece Historia. Sobre la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 8 (2003): 7-30.
- De Amézola, Gonzalo. «¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata». *Clío & Asociados. La Historia enseñada* 27 (2018): 30-42.
- Détienne, Marcel. *Comparer l'incomparable*. Paris: Seuil, 2000.
- Finocchio, Silvia. «Entradas educativas en los lugares de la memoria». En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, compilado por Marina Franco y Florencia Levin, 253-77. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Fontana, Josep. *Historia. Análisis de pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Franco, Marina. *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y «subversión», 1973-1976*. Buenos Aires: FCE, 2012.
- Franco, Marina y Daniel Lvovich. «Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión». *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»* 47 (2017): 190-217.
- González, Paula. *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS, 2014.
- González, Paula y Yésica Billán. «La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI». En *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*, compilado por Paula González, 19-45. Los Polvorines: UNGS, 2021.
- Guelerman, Sergio J. «Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible». En *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, compilado por Sergio J. Guelerman, 35-64. Buenos Aires: Norma, 2001.
- Guglielmucci, Ana. *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2013.
- Hartog, François. *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- Hernández, Fernando. «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre al agujero negro y el relato intencional». *Studia Histórica. Historia Contemporánea* 32 (2014): 57-74.
- Higuera, Diego. *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres, 2010.
- Jabaz, Marcela y Claudia Lozano. «Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias». En *Memorias en presente*.

- Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, compilado por Sergio J. Guelerman, 97-131. Buenos Aires: Norma, 2001.
- Jara, Miguel A. «Representaciones y enseñanza de la Historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11 (2012): 15-29.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- Jelin, Elizabeth. «Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales». *Estudios Sociales* 27 (2004): 91-113.
- Jelin, Elizabeth. *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.
- Julia, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995): 353-382.
- Kaufman, Alejandro. «Violencia y memoria: alrededor de dos textos de la historia reciente». En *Golpes. 1982, 1976, 1980*, por Alejandro Kaufman y Carlos Brocato, 13-24. Buenos Aires: Hekht Libros, 2017.
- Kaufmann, Carolina. *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos. Memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Kruger, Miriam. «La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011)». *Persona y Sociedad* XXV, no. 3 (2011): 29-52.
- Lanza, Hilda. «La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media». En *Currículum presente, ciencia ausente*. Tomo III. *La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, por Hilda Lanza y Silvia Finocchio, 13-95. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- Legarralde, Martín. «Combates por la memoria. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008 – 2013)». PhD diss., UNLP, 2017.
- Levin, Florencia, Erramouspe, Pablo, Manfredini, Ana M. y Gustavo Schujman. «El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina». *Iber* 55 (2008): 93-102.
- Lorenz, Federico Guillermo. «El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria». En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, editado por Mario Carretero, Alberto Rosa y María F. González, 277-95. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Lorenz, Federico. «¿Por qué vuelven los 70?», *Le Monde diplomatique* (ed. Cono Sur) 213, marzo de 2017.

- Lvovich, Daniel y Jaquelina Bisquert. *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS, 2008.
- Mainer, Juan. «El pasado traumático en la Historia escolar española. La presencia de una ausencia». En *Memória com história da educação: desafios eminentes*, dirigido por Livia Magalhães, Diana Rocha y José Alves Dias, 3-17. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- Nobile, Mariana. «La memoria colectiva de los adolescentes de la ciudad de La Plata sobre la última dictadura militar». Trabajo Fin de Grado, UNLP, 2004.
- Novaro, Marcos. *Historia de la Argentina 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- Oberti, Alejandra y Roberto Pittaluga. «Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes». *Sociohistórica* 38 (2016).
- Olaso, Julieta. *La represión y las luchas por la memoria en Argentina y España*. Madrid: Catarata, 2016.
- Pappier, Viviana. *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*. La Plata: UNLP, 2022.
- Pereyra, Ana. «La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires». PhD diss., FLACSO, 2007.
- Pittaluga, Roberto. «Notas sobre la historia del pasado reciente». En *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, editado por Jorge Cernadas y Daniel Lvovich, 119-143. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, 2016.
- Primer Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos 2017-2020*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, 2017.
- Quiroga, Hugo y César Tcach (comps.). *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens, 1996.
- Rabotnikof, Nora. «Memoria y política a treinta años del golpe». En *Argentina 1976. Estudios en torno al golpe de estado*, compilado por Clara Lida, Horacio Crespo y Pablo Yankelevich, 259-284. México DF: Colegio de México, 2006.
- Raggio, Sandra. «Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?». En *Pedagogía, historia y memoria crítica*, compilado por Fabián González y Beatriz Areyuna, 115-43. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014.
- Raggio, Sandra. «Transmisión de la memoria: la *experiencia* en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela». *Aletheia. Revista de la Maestría de Historia y Memoria de la FaHCE* 7, no. 14 (2017).
- Rolland, Jorge. «¿Qué dice la escuela cuando el pasado duele? Enseñanza de la guerra civil y el franquismo». *Iber* 92 (2018): 49-54.

- Rolland, Jorge. «Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 19 (2020): 79-88.
- Rolland, Jorge. «Mediaciones entre jóvenes y pasado reciente. Un análisis a partir de sus producciones escritas en dos escuelas de La Plata, Argentina». *Clío & Asociados. La Historia enseñada* 30 (2020): 17-33.
- Rolland, Jorge. «El pasado presente del futuro. Exploraciones de las relaciones entre escuela e historia reciente». *Aletheia. Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE* 11, no. 23 (2021).
- Rüsen, Jörn. «How to make sense of the past –salient issues of Metahistory». *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 3, no. 1 (2007): 169-221.
- Sáez-Rosenkranz, Isidora y Joaquín Prats (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Gijón: Trea, 2020.
- Saz, Ismael. «Franquismo: pasado y memoria». *Sociohistórica* 21-22 (2007): 187-201.
- Thanassekos, Yannis. «Transmettre l'histoire et la mémoire des crimes et génocides nazis. Connaissance du passé et critique du présent». *Témoigner. Entre mémoire et histoire* 101 (2008): 115- 126.
- Traverso, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo, 2011.
- Traverso, Enzo. *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: FCE, 2012.
- Vidal, Diana G. «Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum». *History of Education* 46, no. 2 (2017): 228-241.
- VV. AA. *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- VV. AA. *Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente. Relevamiento nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- VV. AA. *El uso pedagógico de los archivos: reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los Derechos Humanos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021.
- Wechsler, Wanda. «Cambiar la memoria», *Aletheia. Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE* 10, no. 20 (2020).
- Zysman, Nadia E. *De la «subversión marxista» al «terrorismo de Estado». Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María, 2015.