

UNA MIRADA ETNOGRÁFICA A LA TRANSMISIÓN ESCOLAR DEL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA*

JORGE ROLLAND

Resumen:

La transmisión del pasado reciente de violencia política entraña una de las tareas fundamentales de la educación contemporánea. Sin embargo, a menudo se ve constreñida por los objetivos racionales y cognitivos del deber de memoria. Frente a ello, en este trabajo reivindico una mirada etnográfica, atenta y sensible a las texturas de su desempeño cotidiano para, en otro momento, contribuir de un modo fundamentado y realista a la pedagogía del deber de memoria. Esa mirada me ha permitido, en una investigación realizada en La Plata (Buenos Aires, Argentina) en 2018, dar cuenta de la imbricación de los trabajos en torno al pasado reciente con la cultura escolar y el código disciplinar de la historia, con las relaciones que mantienen entre sí los sujetos y, a través de los vínculos que trazan entre diversas temporalidades, con múltiples actitudes y valores.

Abstract:

The ways in which the recent past of political violence is presented to the students is one of the fundamental tasks of contemporary education. However, it is often constricted by the rational and cognitive objectives of the duty of memory. In response to this, in this paper I propose an ethnographic gaze, attentive and sensitive to the textures of its daily performance, in order to contribute in a more solid and realistic way to the pedagogy of the duty of remembrance. This look has allowed me, in an investigation carried out in La Plata (Buenos Aires, Argentina) in 2018, to account for the intertwining of the work around the recent past with the school culture and the disciplinary code of history, with the relationships that the subjects have with each other and, through the links they build between different temporalities, with multiple attitudes and values.

Palabras clave: enseñanza de la historia; estudiantes; etnografía; jóvenes; memoria; Argentina.

Keywords: history teaching; students; ethnography; youth; memory; Argentina.

Jorge Rolland: profesor de educación secundaria y universidad e investigador independiente. Madrid, España.
CE: cronosytopoi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1637-1060>

*Trabajo derivado de una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet), en el marco del Proyecto PICT-2016-2341. Una versión más escueta fue presentada en el I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, Iruña/Pamplona (Navarra, España), 10-12 de noviembre de 2022. Esta publicación también se nutre de la realización del Seminario de doctorado intensivo “Transmisión y elaboración de los pasados conflictivos en el espacio escolar”, impartido por la doctora Evelyn Palma en la Universidad Nacional de La Plata en octubre de 2022. Agradezco especialmente las aportaciones de Margarita del Olmo, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, a este texto.

Alba: Los niños hablan, ¿sabes? Y si los niños hablan [...], pues, ya sabes, los profesores escuchan (*Klaus*, película de Sergio Pablos, 2019).

Introducción

El abordaje de la violencia política con perspectiva histórica, dirigido fundamentalmente a su prevención, se convirtió desde el Holocausto nazi en un imperativo ético, un “deber de memoria” que compromete especialmente a la educación, al menos según la formulación del influyente Adorno (1998). Son múltiples los desafíos a la hora de abordar este conocimiento eufemísticamente denominado “difícil” (Levy y Sheppard, 2018), pero la vía de entrada que consideraré aquí como una de las más fructíferas es discutir cómo investigamos su desempeño. Particularmente, ofrezco una mirada etnográfica a la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina.

La estela de los “trabajos de la memoria”, según la célebre expresión de Jelin (2002), en las escuelas de este país es formidable, tanto en lo curricular (González y Billán, 2021) como en lo didáctico (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Kaufmann, 2007; Raggio y Salvatori, 2009; Adamoli y Flachsland, 2010; Funes, 2014; Adamoli, Amoroso, Farías, Flachsland *et al.*, 2021). El argentino es uno de los referentes mundiales en “pedagogía de la memoria” (fórmula que también le debemos a Jelin), por no hablar de las encarnizadas conquistas en el terreno judicial (Béjar y Amieva, 2009) e, igualmente, destaca en las investigaciones realizadas sobre esos trabajos (entre otros, Jelin y Lorenz, 2004; Pereyra, 2007; Levin, Erramouspe, Manfedini y Schujman, 2008; Kriger, 2011; De Amézola y Cerri, 2018; Pappier, 2022).

En este último campo, sin embargo, algunos pensamos que ha primado una mirada demasiado normativa, academicista y juzgadora (Rolland, 2020a), algo que puede apreciarse también en México o Brasil, al hilo de estudios como el de Plá y Caballero (2013) y Dantas y Dos Santos (2019). Para ampliarla y dar nuevos impulsos a la pedagogía de la memoria, reivindicamos una atención especial a los usos, lecturas o prácticas que los sujetos despliegan con originalidad en torno al pasado reciente (González, 2021:13), como parte de la consideración de la “trastienda” y “aquello no documentado” del “cotidiano del aula” (Billán, 2021:55-6), así como una mirada (auto)crítica hacia el interior de la escuela y la génesis de los saberes escolares y los códigos profesionales (Cuesta, 2007; Raggio, 2014; Rolland, 2023).

En este artículo presento la síntesis de los resultados de una investigación educativa que desarrollé en dos escuelas de la ciudad de La Plata, capital de la provincia bonaerense, durante 2018, con un enfoque etnográfico, coherente con esta reivindicación. Esta mirada permite caracterizar densa y complejamente el desempeño de algunos trabajos escolares de la memoria, al menos en los casos concernidos. Así, trasciende o deja de lado, acaso temporalmente, el nivel programático o normativo, el deber ser del deber de memoria, así como los objetivos académicos, habitualmente reducidos a la dimensión cognitiva, por no hablar de los juicios despreciativos, y en verdad simplistas o tendenciosos, sobre el quehacer docente y esos pretendidos “tipo[s] de razonamiento estereotipado y maniqueo que suelen caracterizar a los adolescentes” (Levin *et al.*, 2008:100). Entiendo que a menudo la idea que tenemos docentes y didactas sobre cómo debe ser la enseñanza del pasado reciente colisiona con lo que es y, sobre todo, con lo que no es esa tarea en su despliegue práctico; o, al menos, no lo explica suficientemente. Y por ello se requiere inicialmente una estrategia de investigación que dé cuenta de la textura, la densidad que compone la realidad sobre la que querríamos incidir. Luego vendrán las propuestas pedagógicas de una “educación para la emancipación”, que es como Adorno (1998) designó el trabajo del deber de memoria en educación.

Por ello, me pregunto fundamentalmente qué puede aportar una mirada etnográfica a la comprensión e intervención de la transmisión escolar del pasado reciente. ¿En qué consiste una mirada tal? ¿Cómo podría contribuir al deber de memoria? Con este objetivo central, presento primeramente los fundamentos teóricos y metodológicos de una mirada etnográfica en el campo de la investigación sobre la transmisión escolar de estos pasados. En segundo lugar expongo los datos básicos de la investigación con que la he llevado a cabo. En tercera instancia me ocupo de los hallazgos más destacados a la luz del análisis de los distintos registros desde esta perspectiva. Y finalmente planteo algunas reflexiones para apuntalar la defensa de esta mirada etnográfica en este terreno.

Transmisión del pasado reciente y etnografía

La transmisión intergeneracional de conocimientos, valores y normas es una de las tareas fundamentales de la institución escolar en los Estados modernos. Su imbricación con la política ha sido explorada especialmente a propósito de la construcción y el afianzamiento de la identidad nacional

(Carretero, Rodríguez-Moneo y Asensio, 2012), pero puede considerarse un elemento nuclear de cualquier proceso educativo, tal y como lo teorizó Freire (1997:94-100) al hablar de la direccionalidad y politicidad de la educación.

Cuando se trata de prevenir el autoritarismo, entra en escena la educación cívica o ciudadana; en países como Argentina, va de la mano de la historia en la defensa de los derechos humanos y la condena del “terrorismo de Estado”, aunque a menudo una y otra se ignoran mutuamente (Legarralde, 2017: 107-110, 126-128). Sin embargo, la transmisión que se abandera con el fin de la prevención, de la no repetición, del *nunca más*, manifiesta profundos quiebres entre principios y prácticas (Cerri y De Amézola, 2007:36; Pereyra, 2007:272-93; Garriga, Pappier y Morras, 2010). Este problema, con todo, se aprecia también en otros lugares en ese campo más amplio de la educación cívica (por ejemplo, Elizondo, Christiansen y Ruiz, 2007). En el ámbito de la pedagogía de la memoria, algunos lo conectan con el “idealismo pedagógico” (Cuesta, 2007:40) y con otros escollos, como la “fatiga” estudiantil (Schweber, 2007) o la contradicción, típicamente ilustrada, de fomentar la autonomía al tiempo que se promueven determinados valores (Meseth y Proske, 2010).

Frente a ello, en el contexto específicamente argentino, desde hace años se ha reclamado una “transmisión lograda”, en el sentido de Jacques Hassoun, que exige un trabajo subjetivo que potencie las apropiaciones por parte de los actores en juego, las y los jóvenes (especialmente Guelerman, 2001), al modo del joven aprendiz de alfarero que, como ilustra la fábula del noroeste americano recogida por Galeano (2001:69), toma la mejor obra de su maestro y, en lugar de admirarla tal como está, la estrella contra el suelo y emplea sus fragmentos para sumarlos a la arcilla con que compondrá la suya propia.

Lo que pensamos algunos es que estas propuestas didácticas se pueden enriquecer notablemente con investigaciones empíricas sobre lo que realmente sucede en el desempeño del deber de memoria en las escuelas (Rolland, 2020a; González, 2021). En este terreno solamente unos pocos han apostado por el enfoque etnográfico (Higuera Rubio, 2010; Pappier, 2022) y hasta la fecha no tengo noticias de ninguna etnografía propiamente; la tesis de Guglielmucci (2013) es un excelente trabajo sobre la institución de la categoría de “memoria sobre el terrorismo de Estado” como objeto de políticas públicas estatales en la ciudad de Buenos Aires en los años

noventa y los primeros del siglo XXI, aunque reconoce que los esfuerzos por “pasar la posta” fueron decisivos en ese marco, con iniciativas pioneras, como la exposición “El Puente de la Memoria” en el Colegio Nacional de Buenos Aires, el 22 de octubre de 1996, que precisamente compromería a estudiantes del ayer y del hoy (Guglielmucci, 2013:45) (figura 1).

FIGURA 1

Foto de Marcelo Brodsky realizada en la exposición “El Puente de la Memoria” (1996) e incluida en el proyecto Buena Memoria (1997)



Fuente: Cortesía de Marcelo Brodsky y el Museo de Arte y Memoria de La Plata (Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires).

La mayoría de los trabajos que encontramos han buscado diagnósticos desde la sociología, psicología, sociolingüística, historia de la educación y el periodismo, a partir de cuestionarios o encuestas (Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007; Garriga, Pappier y Morras, 2010; Kriger, 2011; De Amézola y Cerri, 2018), producciones escritas (Birgin y Trímboli, 2007; Paredero, 2007; Levin *et al.*, 2008; Rolland, 2020b) y análisis de manuales escolares (Born, 2010; De Amézola, Dicroce y Garriga, 2012; Geoghegan,

2021), aunque en algunos casos hay cierta permanencia en el campo, con observaciones y debates en la escuela y su entorno (Mariño, 1999; Muñoz, 2004; Nobile, 2004; Piotti, 2006; González, 2014; Legarralde, 2017); el resto son obras de síntesis, con el mismo afán diagnosticador (Jelin y Lorenz, 2004; Zysman, 2015).

La etnografía, tanto en las propuestas más conectadas con la antropología como en aquellas más descentradas, como las que planteamos otros científicos y científicas sociales y docentes, es un tipo de investigación que consiste en “la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (Restrepo, 2016:16). Por ello, primeramente, no se puede reducir a un papel instrumental, si bien articula de un modo específico determinadas técnicas de investigación cualitativa; se guía por el holismo y se vincula con determinada teoría de la cultura (Velasco y Díaz de Rada, 2003:121; Del Olmo 2008:91), sin el “estilo trascendentalista y normativizante de la reflexión filosófica o de los estudios políticos” (Restrepo, 2016:33).

Además, esta “descripción” del *hacer dicho* implica unos contextos que no son marcos ni escenarios de las prácticas y los procesos sociales, sino las tramas en que estos existen realmente; son constituidos por “relaciones de relaciones” que la o el etnógrafo va definiendo, al “suministrar contexto”, y de ese modo no explica, sino que ofrece una “descripción densa” de “las condiciones de experiencia que hacen inteligible la relación causal” (Velasco y Díaz de Rada, 2003:126-7).

Con ello, finalmente, no se trata de documentar ni de extraer información, sino de “transitar de la reflexividad propia a la de los nativos” (Guber, 2011:47); a partir de ciertos fundamentos teóricos y de estancias prolongadas, las y los etnógrafos “[están] dentro estando fuera” y construyen dialógicamente, con los pobladores de ese campo, los sentidos sobre la realidad (Velasco y Díaz de Rada, 2003:103-4, 109). Para ello, el relativismo cultural se revela como principio clave que promueve “un vacío de explicación”, a través del asombro y el extrañamiento, a partir del cual es posible entender la manera de ver las cosas de otras personas (Del Olmo, 2008:93).

En el terreno educativo y, particularmente escolar, la realidad se toma como “construcción colectiva”, lo que supone entender a la escuela no solo desde lo normativo sino sobre todo desde “lo cotidiano” y ello supone investigar (en) “una escuela que es y no es, pero que, en su concreción, verdaderamente no es” (lo que se quiere que sea o se dice que es) (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Estos elementos nucleares de la etnografía son cruciales para dar cuenta de aquellas texturas y tramas, así como de las originales producciones de los agentes participantes, de las que hablaba al principio, con el fin de trascender la dimensión normativa, del deber ser, para sumirnos en ese cotidiano y, en todo caso, vincular esa dimensión normativa con la práctica. La mirada etnográfica permite entender, a través de la descripción densa y la interpretación de relaciones, numerosos elementos que desde otras perspectivas solamente nos llevan a sombríos panoramas y juicios severos y estériles. Y esa comprensión, pienso, es decisiva para abordar de un modo realista y fundamentado la educación para la emancipación.

Una experiencia de investigación en La Plata (Argentina)

Los resultados de la investigación que comparto aquí proceden del acompañamiento a dos grupos del último año de secundaria, de la orientación en Ciencias Sociales, durante cuatro meses de 2018. Participaron estudiantes de entre 17 y 18 años de una escuela privada católica (escuela 1) y una pública (escuela 2) del centro de la ciudad de La Plata, a lo que se añade una fase piloto el año anterior, uno de cuyos registros utilizo por su riqueza.¹ Ambas escuelas tienen prestigio en la ciudad: la primera es considerada de “élite” y la segunda sigue respondiendo a un imaginario platense de “buena escuela” de tradición normalista. La Plata, por su parte, es referente tanto de luchas sociales desde los años setenta hasta la actualidad como de la represión y el posterior procesamiento de algunos de sus responsables.

El contexto particular de la investigación fue el del gobierno presidido por Mauricio Macri (2015-2019), que mediante una coalición de grupos conservadores y neoliberales, denominada Cambiemos, sucedió a Cristina Fernández de Kirchner, poniendo fin a la serie de gobiernos kirchneristas ininterrumpidos desde 2003. El gobierno macrista se mantendría durante una única legislatura, hasta la elección del peronista Alberto Fernández (2019-2023), pero impulsó medidas de alto impacto y resonancia pública, como la firma del préstamo más elevado en la historia del Fondo Monetario Internacional y la consecuente reforma de las pensiones (además de las negociaciones o “paritarias” a la baja de los sueldos docentes en provincias como la de Buenos Aires, con un gobierno del mismo signo que el nacional); la atribución de competencias a las Fuerzas Armadas para cuestiones de “seguridad interior”, y la gestión de la desaparición forzada de Santiago Maldonado y otros casos de violencia institucional,

cuestiones que están presentes en varios testimonios de mi investigación. Al mismo tiempo, en esta etapa se dio pábulo a una revisión, calificada a menudo de “negacionista”, de las políticas públicas de memoria (Goñi, 2016; Wechsler, 2020), que supusieron, entre otras medidas indirectas, beneficios penitenciarios a condenados por delitos de lesa humanidad, como en el sonado y contestado “2x1”.

Los acompañamientos de 2018 en las escuelas citadas generaron varios registros: observaciones en aula, en actos escolares y en los patios y pasillos de ambos centros entre mayo y agosto (una media de dos horas semanales); cuestionarios con preguntas abiertas en la escuela 1 (3 de julio) y en la 2 (6 de agosto, repetido el 17 de octubre para mejorar el registro); entrevistas en profundidad semiestructuradas a tres estudiantes de la escuela 1, el 21 y 28 de agosto, de una hora de duración cada una (Diego, Ana y Luca), y a dos de la escuela 2, el 12 de julio, también de una hora (Dona y Justo), a las que se añaden otras dos con tres integrantes del centro de estudiantes de esta misma escuela, tanto ese año (23 de marzo) como el anterior (26 de octubre de 2017) (Laura, Carmen, Sara); debates colectivos en la escuela 1 (22 de mayo) y en la 2 (3 de mayo), y documentos variados (desde carpetas de clase hasta fotografías del entorno) de ambas, a los que se añade, lógicamente, mi diario de campo.

Esta investigación de 2018 estaba dirigida, en su conjunto, a ofrecer una exploración del tratamiento del pasado reciente en las escuelas argentinas en relación con el deber de memoria, considerando las mediaciones entre principios y prácticas en aras de una valoración menos sombría que aquella a la que nos tienen acostumbrados los didactas. Entre otros, perseguía los objetivos de: *a*) estudiar la imbricación de las narraciones históricas en torno al periodo de 1976-1983 con las relaciones que mantienen las y los estudiantes tanto con la cultura escolar y el código disciplinar como con sus pares de dentro y fuera de la escuela, y *b*) definir los intercambios que se pudieran dar, al abordar estos episodios históricos, entre distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y múltiples dimensiones (principalmente la cognitiva y la ética y moral). Esas narraciones fueron consideradas en el plano interpretativo (descripción y explicación de los procesos históricos) y justificativo y valorativo (pertinencia y valoración de su abordaje en la escuela). En los próximos apartados expongo los resultados de la indagación con perspectiva etnográfica conforme a estos objetivos.

Cultura escolar y código disciplinar

Viñao (2008) discutió el riesgo de que la categoría de “cultura escolar” se convirtiera en “un fácil comodín explicalo todo”, pero él mismo la define, al hilo de los avances de la historia socio-cultural y socio-crítica de la educación, para entrar en la “caja negra” de la escuela; y la define como:

[...] conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de 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 (Viñao, 2008:22).

El “código disciplinar” se vincula con ella y, junto con Cuesta (2007:cap. 1), lo considero importante para apuntar hacia ciertas recurrencias y rutinas de la enseñanza de la historia. Una y otro me permiten desbrozar la primera gran trama que da sentido a las narraciones de las y los estudiantes sobre el pasado reciente, tanto en su dimensión interpretativa como en la justificativa y valorativa. Estas narraciones se explican parcialmente si únicamente se consideran en relación con determinado saber experto, cuando no con ciertos prejuicios sobre adolescentes y jóvenes, como ya vimos. En cambio, podemos ir entendiéndolas y abordándolas en el marco de determinadas normas, costumbres y rutinas tanto del desempeño de la vida escolar en general como del desenvolvimiento de la historia como disciplina escolar, y de las maneras en que las y los estudiantes las experimentan.

Primeramente, a juzgar por sus valoraciones, cualquier abordaje sobre el pasado reciente se realiza sobre un terreno caracterizado por el rígido formato académico, la falta de relación entre disciplinas o con respecto a los intereses de los sujetos, el memorismo y la insensibilidad. Algunas explican la falta de interés que a menudo se les achaca a las y los estudiantes apelando a que sus compañeras(os) “quizás también se lo toman como muy educativo [...], de forma académica”; de hecho, se les presenta “como algo pasado, como algo que ya pasó”, en lugar de hacerlo “más real que como dictándoles” (Laura y Carmen, entrevista conjunta, E2, 23-3-18). Diego clama ante el memorismo (entrevista, 21-8-18), que se torna ritualizado en su escuela, acorde quizás con la dinámica de rezos cotidianos:

Profesora (P): ¿Qué es un gobierno *de facto*? ¿Es un gobierno...?

Estudiantes (E), al unísono: Inconstitucional

P: ¿Y qué implica que es inconstitucional? ¿Que no se respetan...?

E: Los derechos

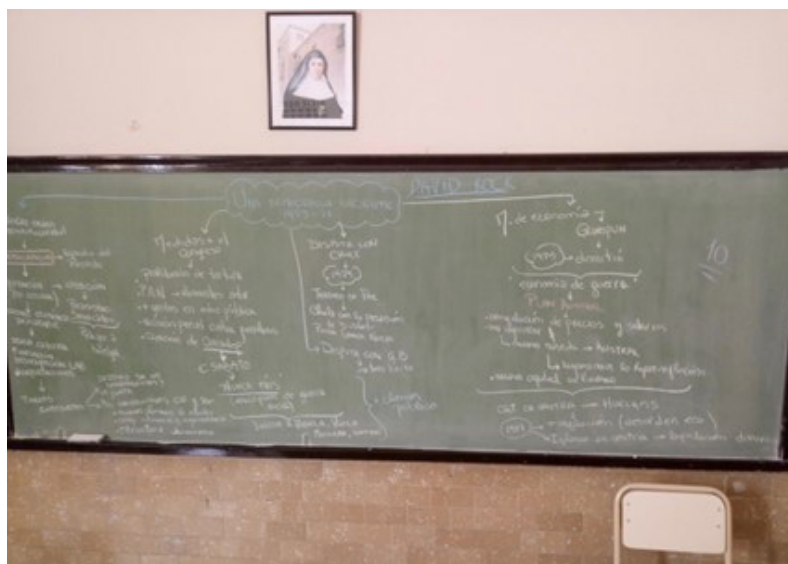
P: ¿Y cómo dice la Constitución? ¿Nosotros tenemos una Constitución de carácter...?

E: Liberal (...) (observación E1, 26-6-18).

Aparecen multitud de quejas (y propuestas) frente a la falta de sensibilidad y de fomento de la empatía, “porque si no... es como si hubiera sido una presidencia más” (entrevista Justo, 12-7-18). Los materiales que mejor lo ejemplifican son “la línea de tiempo”, que incluye en un mismo espacio “gobiernos no constitucionales” y “presidencias” (observaciones, E1, 7 y 14-8-18), y los mapas conceptuales, que llevan a las alumnas, al hablar de las consecuencias de la dictadura, a combinar fríamente, como si rellenaran un formulario, “descontento social, hubo miles de desaparecidos, crisis de la producción local y el proceso industrial” (Rosa, observación, E1, 26-6-18) (figura 2).

FIGURA 2

Mapa conceptual de un tema de historia reciente en la escuela 1 (28-8-2018)



Fuente: Registros del trabajo de campo.

En estas célebres escuelas platenses el tema incluso se torna huidizo. En actos como el del aniversario del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, que en otros lugares es una efeméride muy densa (Pappier y Morras, 2008; Carnevale, 2021), Sara indica que “estuve en clase pero tampoco hablaron” y Carmen explica que “el vicedirector trajo como una fotocopia y él la tenía que..., nos hizo escribir algo atrás con respecto a eso” (entrevista conjunta, E2, 23-3-18); para Justo, todo lo que concierne a los actos “al día siguiente te [lo] olvidás. Al día siguiente te olvidás de que estuviste ayer en un acto” (entrevista, 12-7-18).

Las y los estudiantes parecen acudir al profesor, como último recurso, para salvar este vínculo conflictivo con la escuela, cosa que pone de relieve la importancia de las relaciones interpersonales. Entre otros, Justo reduce la aportación de la escuela a sus conocimientos a la “biblioteca de primaria” y a “sexto”, año en el cual “yo tuve la suerte de tener a este profesor [...]”. Así que... un profesor bueno para un tema importante” (entrevista, 12-7-18). Más allá de la profunda influencia que ejercen las y los docentes, a la luz de las convergencias entre sus afirmaciones y las representaciones estudiantiles, la trama de la relación es conflictiva, aunque en ello están incidiendo también tensiones intergeneracionales, por cuanto quienes son más jóvenes interpelan a los mayores. Pero el profesorado, como la docente de la Escuela 1, a menudo afronta esas interpelaciones con todo el arsenal escolar. En una ocasión, por ejemplo, Lara le dice que “te quería hacer la pregunta de cómo lo habías vivido vos [todo aquel periodo de la dictadura]” y la profesora relata su experiencia en la universidad; tras preguntarle por la postura que ella tomó ante “estos grupos... subversivos que estamos viendo”, otra chica se interesa por los chicos y chicas de la conocida como Noche de los Lápices, y la profesora cierra la conversación apuntando que:

[...] eran chicos del Nacional y de Bellas Artes... los que luchaban por el boleto estudiantil. Hoy tenemos el boleto estudiantil, ¿sí? Bueno... Bueno, eh... Conclusiones. Vamos. Otras conclusiones [animando el ambiente], desde el punto de vista político..., o económico..., social, ¿sí? ¿A qué conclusiones llegan? (observación, E1, 26-6-18).

Relaciones entre pares

Lo que dicen las y los estudiantes sobre el pasado reciente de violencia política cobra sentido también en el marco de las relaciones que man-

tienen entre sí. El tema se revela, por tanto, como un terreno clave para la socialización.

En primer lugar, canaliza disputas y conflictos: alimenta esas disputas y conflictos, pero al mismo tiempo es alimentado por ellos. El caso de Dona es especialmente ilustrativo al respecto (entrevista, 12-7-18). Ella valora que el tema se enmarca, en su desarrollo a lo largo del año, en la “dictadura de lo políticamente correcto”; explica que “se cierra mucho, eh..., una parte buena y una parte mala” y que “todos piensan así. En que... se ponen como de un lado solo [...]”, “los de izquierda y las feministas”. Cuando le pregunto si hay otros “lados” señala que “obviamente debe tener más..., más puntos de vista” y entonces hablamos del discurso de Videla que revisamos en el análisis de fuentes del 28 de junio, y afirma que “ninguno de..., de los del salón van a pensar que por ahí tenía razón. Eh... Y por ahí si decís que..., que estás de acuerdo con lo que dice..., eh..., te tratan como..., no sé, cualquier cosa”.

Lo importante es que esta valoración, aunque pueda vincularse en cierta manera con determinada postura ideológica (cosa que con cierto fundamento dudo), remite básicamente al tipo de relación que mantiene con sus pares. Esta conexión es sobre la que permiten llamar la atención la entrevista semiestructurada y la observación participante, pues Dona me explica que con estas(os) compañeros lleva desde hace tres años, cuando llegó a la escuela 2, pero que no hace nada con ellos, a menos que sea académico (obligatorio): “es como que me mantengo alejada [...], pero si tengo que hacer un grupo ahí en el salón no tengo problema. Participo”. Su disposición en clase es al margen de todo el mundo, en las filas delanteras, sola (observación, E2, 31-5-18). Esta ubicación espacial aparece en su relato bajo la forma de una contraposición entre *yo* y *ellos*, que se aprecia en aquel omniabarcativo “todos” de “piensan así” y el reiterado sujeto en tercera persona del plural. De manera que hay una correlación entre su narración sobre el pasado reciente, en lo que toca a la valoración, y las relaciones que tiene con sus pares. Esto es fundamental entenderlo antes de empeñarnos en convencerla de cualquier otra cosa que tenga que ver con nuestros impolutos principios sobre pedagogía de la memoria.

En segundo lugar, la narración histórica, en este caso en su dimensión interpretativa, también se vincula con las relaciones que mantienen entre sí los pares en cuanto materia para la definición personal y colectiva, esto es, con la identidad. Aquí se aprecia la especificidad (y hasta agencialidad)

del tema en situaciones concretas como las que se despliegan en la cotidianidad de las clases de Historia y que a muchas(os) docentes no se les escapa (aunque no empleen en ello el relativismo cultural). El caso señero es el de Ana, de la escuela 1, que explica que “yo debato con todos. Ya me viste vos, que... [...]. Yo digo: ‘mirá, no me parece’. Y hablo. Y yo... La profe me debe matar... [se ríe]. Yo todo el día ahí, levanto la mano y digo: ‘mmm...’, no sé, tal cosa” (entrevista, 21-8-18); por eso, aunque también por otros conflictos labrados, si bien soterrados, que no puedo desarrollar aquí, Ana impugna el sentido común de la mayoría de sus compañeras(os) en torno a la dictadura y, particularmente, a “Malvinas”, compartido y alentado por la docente: frente a la búsqueda del “bien común” y a la defensa de la “moral” y los “valores”, defendidos por estos chicos(as) y la docente, Ana recalca la importancia de la “contradicción”, el “contexto” y los “motivos” (observaciones, E1, 3, 10 y 31-7-2018). Probablemente fue ella quien en el cuestionario, que era anónimo, señaló que “[el tema] me pareció muy interesante y me ayudó a formarme en una ideología política, a luchar por mis derechos: a la identidad, a la expresión, al respeto a la diversidad” (cuestionario E1, núm. 15).

Esta afirmación de la identidad propia a menudo se conecta con la familia. Ana reconoce que no tiene un “conocimiento” abrumador sobre el tema, sino que es “lo que yo vivo con mi familia, digo, tengo este pensamiento y..., y como que estoy tan, más segura” (entrevista, 21-8-18). Y Diego explica que:

[...] lo que es la dictadura en sí no hay mucha diferencia de opiniones, [pero en] lo que sí hay diferencia de opiniones, y ahí es cuando se torna más... caliente el tema [...], es cuando se habla o de Perón o de Alfonsín. Entones ahí sí hay diversidad de opiniones; [no por casualidad], mi familia es más que nada radicales [...]. [E]n ese sentido, digamos, mi crianza fue más por ese lado, más que peronista (entrevista Diego, 21-8-18).

La defensa que hace de Alfonsín y su proyecto refundacional, así como del papel de “el campo”, puede entenderse como un elemento interpretativo en este marco.

El trabajo sobre la identidad colectiva en el caso específico de la escuela 1 a propósito del pasado reciente, sobre todo en su dimensión justificativa y valorativa, pone sobre la mesa la importancia de la titularidad del centro

como factor clave. Varios chicos, como Diego y Luca, inciden en el problema de “la educación” en Argentina, aludiendo al ya mencionado memorismo, a las huelgas, como veremos al final, y a la parcialidad o “bajada de línea”; pero se atribuye específicamente a las “escuelas estatales” o a unas “otras escuelas”, y la suya, que es privada, no solo queda exculpada sino que promueve prácticas realmente formativas, por ejemplo para la “comprensión de textos” (entrevistas, 21 y 28-8-18).

En tercer y último lugar, el tema del pasado reciente es un elemento amalgamador sobresaliente (figura 3).

FIGURA 3

Parches y afiches en el Parque Saavedra (14-11-2017).

En el centro, uno alusivo al pasado reciente y el trabajo de la memoria



Fuente: Registros del trabajo de campo.

Tal es el caso de las chicas del centro de estudiantes, quienes, a través de las actividades que realizan al margen de las clases, si bien *en la escuela*, “reconocen lo que pasó [...], como sentirse uno mismo que en este momento podría *sucedernos...*” (entrevista conjunta, E2, 23-8-18); para ellas, “hoy marchar, *encima con mis compañeras*, me da mucha fuerza... de poder decir que no vuelva a pasar [...]. Yo digo *no olvidamos* [...] y los que *estamos* ahora *debemos* luchar porque *estamos* en contra totalmente de lo que pasó” (Carmen, entrevista conjunta, E2, 23-8-18). Justo habla del tema con sus amigos, y en esas conversaciones se forjan o debaten interpretaciones que luego están presentes en sus narraciones en la escuela: “hace un par de días estuve hablando con un amigo y con una amiga [...] de que... era responsabilidad mucho, no solamente de los militares sino también nuestra” (entrevista, 12-7-18). Ana tiene a sus “amigas del club” (de la Universidad Nacional de La Plata): “que militan mucho [...]. Es un grupo donde se puede hablar mucho de política o de... ideologías; entonces aprovechamos y charlamos todas esas cosas [...]. Y ahí más que nada lo nombramos. O cuando ocurren cosas como, como lo que pasó con Chicha, que murió hoy..., hoy o ayer. Eh... tipo, siempre se, se nombra” (entrevista, 21-8-18).

Diálogos de tiempos y dimensiones

Las narraciones históricas están entretejiendo, asimismo, distintas temporalidades y dimensiones, en tanto no se limitan a una descripción de un pasado separado del presente sino que despliegan un complejo diálogo entre determinadas actitudes y valores, de un lado, y ciertas representaciones sobre el pasado de violencia política, de otro. Lo que se aprende sobre el pasado en la escuela se ve influido por lo que se piensa sobre el presente, así como sobre las expectativas de futuro, pero al mismo tiempo alimenta la comprensión del presente y la proyección de esas expectativas. Esta imbricación es propia de los procesos, actos y planteamientos educativos, de la direccionalidad y politicidad a las que se refiere Freire, pero también atañe específicamente a la enseñanza de la historia, ya que aparece constantemente en las clases de historia, en la voz tanto de docentes como de estudiantes. Las observaciones en el aula y los pasillos permiten ir dando forma a estos diálogos e intercambios, como también sucede en las entrevistas y debates colectivos. Los cuestionarios, al inquirir específicamente por las narraciones históricas en sus dos dimensiones, también aportan datos interesantes.

La historia es valorada explícitamente por una parte importante como *maestra de la vida*. La categoría interpretativa, con altos tintes valorativos (a la hora de entablar relaciones entre pasado y presente), de “el pasado como lección” aparece en el 42% de los cuestionarios de las dos escuelas (Rolland, 2020b:24). Los vínculos más habituales se establecen en torno al tema de la protesta social, enmarcados en una concepción de fondo sobre la política que no sabemos (aún) en qué medida alimenta la representación histórica o está alimentada por ella, pero que, en cualquier caso, manifiesta la importancia de ciertos marcos de referencia o interpretación determinantes de cualquier acción pedagógica particular o general, como mostró Freedman (2015).

La protesta social en algunos casos solo es aceptable en el marco de “la ley”, debe someterse a los resultados electorales y se concibe sin relación con su contexto. Para Raquel, “ahora están muy sensibles con el tema de... que relacionan a Macri con la dictadura [...], porque es [...] conservador” (debate conjunto, E1, 22-5-18). En el marco de la agitación social del invierno de 2018, marcada por el préstamo multimillonario del Fondo Monetario Internacional y la reforma de las pensiones del gobierno de Mauricio Macri, esta chica pone como “ejemplo, las marchas”:

Cuando los reprimen..., lo toman como una dictadura. Que en realidad están infringiendo la ley [...] porque vos no podés cortar las calles para hacer una marcha [...]. O sea, tu libertad termina cuando empieza la del otro. Vos no podés molestar a la gente que va al trabajo, que tienen que ir a buscar a los hijos y cortan todo el tránsito. Entonces, la policía va para sacarlos justamente de las calles, los reprimen... y... dicen que el gobierno de Macri es una dictadura porque reprime a los que marchan, a los que protestan por sus derechos (Raquel, debate conjunto, E1, 22-5-18).

Sin embargo, los y las manifestantes “tienen derecho a huelga en una plaza, por ejemplo, donde no molestan” (Raquel, debate conjunto, E1, 22-5-18) y “[tienen] que saber perder” y dejar de luchar para “que caiga el gobierno” (Rosa y Raquel, respectivamente, observación, E1, 10-7-18). A la hora de estudiar el célebre Cordobazo, de mayo de 1969, por ejemplo, prima su comprensión como conflicto meramente ideológico desestabilizador: Diego lo enmarca en las “ideas castristas” y Raquel afirma que “puso en juego la paz social” (observación, E1, 26-6-18).

Solo algunas chicas rebaten este sentido común. Ana señala en esa ocasión que los “estudiantes [...] y obreros [...], *como no se podía expresarse*, iban guardando todo y a la mínima...” (observación, E1, 26-6-18). Y en otra Lucía expresa en tono quedo que “no es tan así. Muchas personas tienen otra ideología de lo que es el orden” y Ana, ya abiertamente, señala que, allí donde su compañera Raquel juzga que “la represión está justificada porque se invade la calle”, en aquella época “se buscaban justificaciones [...]”. Como que reprimían según sus leyes” (debate conjunto, E1, 22-5-18). Sin embargo, Luca me explica:

No quiero que me malinterpretes [risas]. En aquella época que no había libertad..., no había libertad de expresión, pero había esos métodos, que igualmente eran malos, que no eran de los mejores métodos, pero que lo que hacían era poner una disciplina en la sociedad. Entonces por ahí esa disciplina, si la comparas con la de hoy en día, que no hay..., porque justamente tenemos fallos en la educación y eso genera más delincuencia, más inseguridad... Si bien en esa época había más disciplina con un método que no era el perfecto, ninguna dictadura es perfecta, ni ningún método que salga de una dictadura tampoco va a ser el mejor, pero... había más disciplina (debate conjunto, E1, 22-5-18).

Este es uno de los contextos en los que se trae a colación el problema de “la educación”, que sirve para proseguir la valoración del abordaje del pasado reciente *con motivo de* la argumentación sobre la protesta social y, en definitiva, “la democracia”. Y se hace, como ya hemos dicho, contrastando las “escuelas públicas” y la “privada”. De hecho, todo se funde en un mismo relato valorativo, pues son las movilizaciones sindicales, mayoritarias en la pública, lo que proporciona una pésima lección a las y los estudiantes, abundando en el supuesto declive del país; una alumna opina que “en los públicos, por ejemplo, aquel que tiene un [...] profesor que tampoco va a la escuela a dar clase, ahí, claro, el chico va perdiendo el interés” (observación, E1, 26-6-18). Ello no es óbice para que en el comienzo de alguna clase en esta escuela privada, después del rezo, algunos reivindiquen que “hay que hacer paro” para no realizar las tareas, ni para que, a juicio de la docente, cuando realmente hay paro docente “hasta el que vive a dos cuadras, justo ese día se va a lo del abuelo..., a algún lado” (observación E1, 3-7-18).

La cuestión de la “seguridad”, que aflora también en este contexto, permite rastrear pugnas similares, con tensiones entre el utilitarismo y la contextualización. Pues, mientras algunos opinan que “en ese momento había más control. Ahora no hay control. Entonces no sucedían tanto las cosas como ahora” (debate conjunto, E2, 3-5-18), otras, como Dona, a pesar de confesarse ignorante de la historia, conectan la inseguridad con la pobreza, con la “necesidad”: “depende de si había pobreza o no [...]. Si había robos antes es por si había pobreza; pero no sé si había pobreza o no. Porque ahora hay muchos delitos por ese tema, me parece [...], por la necesidad” (debate conjunto, E2, 3-5-18).

En definitiva, el pasado no permanece pasivo. Su representación sirve para articular una explicación sobre el presente, en la que se combinan conocimientos, valores y actitudes. El 83% de los cuestionarios considera que la etapa de los setenta y ochenta “ha influido posteriormente”, como es el caso de Nano que, en lo que respecta a la cuestión económica, señala que “la gran deuda generada en esos años devaluó mucho la moneda. Hoy en día todavía se sigue pagando y cada vez es más difícil hacerlo” (cuestionario E1, núm. 4). Sara lo expresa con una inclusión personal colectiva en la entrevista y sugiere una cierta incertidumbre respecto del futuro, anclada en cómo se representa el pasado reciente: “a nivel económico estamos creo que muy endeudados por eso, por la dictadura [...]; en lo económico era básicamente no fortalecer las industrias nacionales [...], como que nunca favoreció lo que es nacional y después de eso era difícil lo que es el trabajo” (entrevista conjunta, E2, 23-3-18).

En algunos casos, estos vínculos entrañan una valoración positiva de la democracia liberal, pues, para Inés, “tanto el país en general como la sociedad no quiere volver a una dictadura sino que por el contrario prefiere un gobierno democrático, liberal, respetuoso y honesto con el pueblo [...]. Sí [me aporta una lección] ya que nos hace ver la importancia de un gobierno democrático” (cuestionario E1, núm. 2). Sin embargo, solo en el caso de Ana se considera que “legados” como los desaparecidos exigen reparación (probablemente es ella la que en el cuestionario reclama “la necesidad de obtener una respuesta de tantos momentos de oscuridad”) y los vínculos son en cierto modo externos, pues no se imbrican dinámicamente con las etapas previas; son “consecuencias”, efectos, digamos, secundarios o derivados. Las pugnas sobre unas interpretaciones y otras también inciden en el presente, porque rebatir la teoría de los dos demonios, si bien no puede

conducir a justificar la llamada violencia revolucionaria, tiene que fijar claramente los límites de la actuación del Estado; para Sara:

[...] es como, por mi punto de vista, que no tiene ningún, como, sustento... legal [la equiparación que implica la teoría de los dos demonios]. Como que una cosa es degradar los derechos humanos y otra cosa es intentar defenderse con organizaciones... Tampoco estoy justificando muertes... No se trata de eso. Sino como que, por ahí, no ponerlo en el mismo nivel, porque *no... son* lo mismo (entrevista conjunta, E2, 26-10-17).

Para las estudiantes de la escuela 2 el pasado reciente, como ya vimos, desempeña un papel crucial en torno a la militancia y politización en la actualidad. Nos muestra tanto la existencia de un activismo hoy ya perdido como de una obra de ingeniería social que ha desmovilizado al conjunto social y a las clases trabajadoras en particular. Carina, quien también pertenece al centro de estudiantes (aunque no estuvo en ninguna de las entrevistas), nos comparte en el debate conjunto que:

[...] es todo lo contrario; como que antes era un momento muy revolucionario de la historia argentina, el de la dictadura, sí. Yo creo que de hecho por eso es que hubo una dictadura [...]. O sea, las organizaciones políticas de izquierda, o el peronismo más de izquierda [...], yo creo que, eso, que estaban mucho más organizados que ahora y que la situación a nivel país como que estaba bien dada..., había una buena predisposición para que pase otra cosa, como en Chile [...]. Y ahora, si bien hay una militancia muy fuerte, o sea, como que eso no se perdió, sí, y marchamos y todo [...], creo que a nivel mundial es mucho más difícil que vaya a pasar otra cosa que no sea la pregunta capitalista que seguimos teniendo desde siempre. De hecho, ganó Macri [...], que es los bancos y todo... [...]. Yo creo que [...] antes la militancia era más revolucionaria. O sea, yo creo que [...] estaban mucho más organizados (debate conjunto, E2, 3-5-18).

En estas chicas, y también en Dona, el pasado está vigente: “Todavía estamos en democracia y hay desaparecidos. Por ejemplo, lo de Santiago Maldonado y el descubrimiento de listados, y como se viene dando. Y la gente que cree que el Estado tiene razón porque no tiene otra cosa en la cabeza” (Laura, debate conjunto, 3-5-18) (figura 4). Dona remarcaba

que “Julio López desapareció hace no muchos años por dar muchos detalles y hacer *declaraciones* [?] que no les convenía a personas relacionadas con la junta militar” (cuestionario E2). Las actividades que impulsan aquellas desde el centro de estudiantes incluyen “un poco lo que es la represión desde las instituciones policiales o todo lo que genera el Estado”, como veíamos, así como la cuestión de los femicidios, el patriarcado y el *Ni Una Menos* (entrevista conjunta, 26-10-17).² Para Martina, “*sabiendo los sucesos ocurridos en esa época* puedo ser consciente de lo que pasa en el país actualmente. Por ejemplo, cuando Macri casi hace que las Fuerzas Armadas vuelvan a las calles todos (o la mayoría de los argentinos) se opusieron por miedo a que vuelva a pasar lo mismo que paso en el 76 (dictadura)” (cuestionario E2, núm. 5).

FIGURA 4

Cartel de una de las listas para las elecciones del Centro de Estudiantes en un pasillo de la escuela 2, con la alusión a la desaparición de Santiago Maldonado en 2017 (4-10-2017)



Fuente: Registros del trabajo de campo.

En definitiva, las narraciones históricas ponen a dialogar múltiples dimensiones y temporalidades de un modo muy complejo. Existen determinadas

concepciones de fondo, marcos interpretativos, como la visión utilitarista, típica de la racionalidad instrumental, o una perspectiva que tiende a considerar elementos del contexto histórico (social, político, económico), que afectan tanto a la interpretación del pasado como a la del presente y el futuro, y las representaciones en torno a unos y otros se influyen recíprocamente también. Todas estas representaciones que vinculan distintas temporalidades y dimensiones deben observarse y analizarse, no tanto para utilizarlas como prueba de una fallida transmisión, o como norte/sur hacia el que encaminar la que juzguemos lograda, sino para considerarlas en pie de igualdad y con el respeto que merece como elaboración de sujetos implicados activamente en tramas concretas de relaciones.

Conclusiones

La investigación de la que he dado cuenta en estas páginas recoge algunos retazos importantes del cotidiano escolar en que se aborda el pasado reciente de violencia política en la Argentina, a propósito de dos colegios de la ciudad de La Plata en 2018. Este cotidiano implica una textura compleja en que el trabajo sobre la historia cobra cuerpo; podría decirse que ese trabajo, realmente, no existe más allá de esa textura, aunque entiendo, lógicamente, que la generalización de experiencias conforma un nivel más amplio que puede indagarse como realidad social. Sin embargo, es en ese contexto concreto (acaso primigenio) donde se constituye el trabajo de la historia como realidad, y a través de su análisis minucioso y respetuoso (hasta cariñoso) podemos dar cuenta, en diálogo con los sujetos y a menudo colaborando en la resolución o manejo de sus problemas y aspiraciones, de sus características. La etnografía, con sus principios teóricos y metodológicos básicos, así como con el rastro que deja en su desempeño en el terreno de la educación, es un tipo de investigación que concibe, formula y cualifica prolíficamente estas texturas.

Las conclusiones no tienen por qué ser generalizables; otros trabajos similares podrían ir aproximando los nexos y las diferencias. Pero sí lo es la comprensión de que el estudio de la historia, particularmente la reciente (y aquella que compromete a la violencia política), no se desenvuelve, ni puede entenderse, mucho menos evaluarse ni planificarse, conforme a principios generales, por más intachables que sean, ni tampoco de acuerdo con criterios racionales, fundamentalmente académicos, sobre el grado de adquisición de determinados conocimientos. Tampoco puede limitarse

a estudiar cómo se construye *el* conocimiento histórico. Desde el punto de vista etnográfico adoptado aquí, la historia implica un diálogo entre múltiples dimensiones que trascienden esos principios (y el tipo *histórico* de conocimiento), o al menos los sitúan *en relación con* ellas.

Aquí hemos visto que las más relevantes tenían que ver con los vínculos con la cultura escolar y el código disciplinar, con otros pares (y las personas adultas) y con el cruce entre distintas temporalidades y dimensiones. Tanto las interpretaciones como las justificaciones sobre el estudio del pasado reciente implican la inserción en estos diálogos, cuando algunas(os) estudiantes hablan sobre la falta de interés por el tema o, por el contrario, lo reivindican, o cuando se refieren al papel (y responsabilidad) de la colectividad, y acaso de determinados sectores sociales, en las dictaduras, o cuando de repente denuncian femicidios o quieren marcar rupturas con el pasado. Ahí están presentes los conflictos con las recurrencias del mundo escolar y la enseñanza de la historia, las pugnas y necesidades emocionales de las y los pibes, sus lealtades y también desafíos, la interconexión de pasado, presente y futuro (sea bajo esa fórmula occidental u otras), la persistencia y el conflicto entre determinados marcos interpretativos... En definitiva, el despliegue vivo de la historia y la memoria, de la narración histórica como práctica social en el presente.

De cara a una educación para la emancipación, o como se quiera formular, esta mirada etnográfica sugiere que el (también bastante difícil) objetivo de la prevención no puede reducirse a la ilustración sobre lo acontecido, que es uno de los componentes de aquella (Adorno, 1998:26, 90, 125); podemos estar hablando horas y horas (años y años) a las alumnas y alumnos sobre lo que sucedió, así como proclamar las justificaciones que queramos al respecto, y no movernos un ápice de las condiciones objetivas y subjetivas que favorecen el despliegue de la violencia política (en los *läger*, en los barrios, estrechos y ríos, en las casas y despachos, en la prensa, tribunales y aulas...). La consideración del diálogo de dimensiones pienso que ofrece un abordaje más realista. Y para ello se requiere, si no es dejar a los y las estudiantes en paz, como expresa Pink Floyd en *The Wall*, al menos escucharlos.

Notas

¹ El nombre de las escuelas queda oculto y el de las y los participantes se sustituye por

un seudónimo, con el fin de garantizar el anonimato, respondiendo al deseo expresado

por algunas personas, como la directora de la unidad académica de la escuela 2. En las referencias subsiguientes a menudo empleo las expresiones E1 y E2 para aludir a cada uno de estos centros.

² La vinculación del pasado reciente con la llamada “violencia institucional” (o viceversa: de la violencia institucional con el pasado reciente) está muy en boga en los últimos años, especialmente desde que Hebe de Bonafini mencionara el “gatillo fácil”, en 1995, en un acto en la Escuela de Mecánica de la Armada, en Buenos Aires, a pesar de que hasta entonces sus víctimas fueran relegadas tanto por corresponder al periodo democrático como por ser

pobres y, por ello mismo, supuestamente culpables (frente a la inocencia de los *desaparecidos* y *desaparecidas*) (ver Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional, 2021:10-1). La Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, entre otras cosas a través de su revista *Puentes*, ha hecho un trabajo encomiable al respecto. En cuanto a los vínculos entre la violencia machista y el pasado reciente queda todo por hacer, aunque se han ido avanzando trabajos históricos sobre la violencia sexual en la dictadura. El llamado movimiento de “Ni Una Menos” se inicia en Argentina en 2015 con motivo del creciente número y la mayor visibilización de los femicidios.

Referencias

- Adamoli, María C. y Flachsland, Cecilia (eds.) (2010). *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Adamoli, María C.; Amoroso, Ignacio; Farías, Matías; Flachsland, Cecilia; Gerschfeld, Daiana; Guerra, Pablo; Kahan, Emmanuel; Nagy, Mariano; Osuna, María Florencia (2021). *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.
- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata.
- Béjar, María Dolores y Amieva, Mariana (2009). “Por el camino de la justicia”, en S. Raggio y S. Salvatori (coords.), *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*, Rosario: CPM/Homo Sapiens, pp. 213-27.
- Billán, Yésica (2021). “La historia reciente y la «reularización» del contexto”, en M.P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 47-69.
- Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier (2007). “Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino”, *Propuesta Educativa*, vol. 14, núm. 28, pp. 38-49.
- Born, Diego Ariel (2010). *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, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Carnevale, Sergio (2021). “La historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo”, en P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 71-89.
- Carretero, Mario; Rodríguez-Moneo, María y Asensio, Mikel (2012). “History education and the construction of a national identity”, en M. Carretero, M. Asensio y M.

- Rodríguez-Moneo (eds.), *History education and the construction of national identities*, Charlotte: Information Age Publishing, pp. 1-14.
- Cerri, Luis Fernando y De Amézola, Gonzalo (2007). “Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 12, enero-diciembre, pp. 31-50.
- Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (2021). *30 años en las calles contra la represión. Antirrepresivo 2021*, Buenos Aires: Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional.
- Cuesta, Raimundo (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Dantas Pina, Maria C. y Dos Santos Aquino, Maria A. (2019). “O conhecimento histórico, ditadura civil militar e democracia: o que pensam alunos do ensino médio”, *História & Ensino*, vol. 25, núm. 2, pp. 83-113.
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos A. y Garriga, María C. (2012). “La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica”, en C. Kaufmann (ed.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 103-134.
- De Amézola, Gonzalo y Cerri, Luis F. (2018). *Los jóvenes frente a la Historia: aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Del Olmo, Margarita (2008). “El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca”, en J. A. Téllez (coord.), *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*, Madrid: Catarata y Ministerio de Educación, pp. 83-96.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés y Pereyra, Ana (2006). “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”, en M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós, pp. 253-275.
- Elizondo Huerta, Aurora; Christiansen, Anders Stig y Ruiz Ávila, Dalia (2007). “Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 243-260.
- Freedman, Eric B. (2015). “‘What happened needs to be told’: Fostering critical historical reasoning in the classroom”, *Cognition and Instruction*, vol. 33, núm. 4, pp. 357-398.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Ciudad de México/Madrid: Siglo xxi.
- Funes, Alicia G. (comp.) (2014). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Galeano, Eduardo (2001). *Las palabras andantes*, Buenos Aires: Catálogos.
- Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2010). “Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 14, pp. 1-10.

- Geoghegan, Emilce (2021). “Entre imágenes y palabras: ¿cómo se cuenta la guerra de Malvinas en los textos escolares?”, en M. P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 91-107.
- González, María Paula (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- González, María Paula (2021). “La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción”, en M. P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 11-18.
- González, María Paula y Billán, Yésica (2021). “La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI”, en M. P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 19-45.
- Goñi, U. (2016). “Blaming the victims: dictatorship denialism is on the rise in Argentina”, *The Guardian*, 29 de agosto de 2016.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guelerman, Sergio J. (2001). “Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible”, en S. J. Guelerman (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires: Norma, pp. 35-64.
- Guglielmucci, Ana (2013). *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.
- Higuera Rubio, Diego M. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*, Buenos Aires: Libros Libres.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico G. (2004). “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid: Siglo XXI, pp. 1-10.
- Kaufmann, Carolina (2007). *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos. Memorias y desmemorias*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kruger, Miriam (2011). “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política”, *Persona y Sociedad*, vol. 25, núm. 3, pp. 29-52.
- Legarralde, Martín R. (2017). *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, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Levin, Florencia; Erramouspe, Pablo; Manfredini, Ana M. y Schujman, Gustavo (2008). “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 55, pp. 93-102.

- Levy, Sara A. y Sheppard, Maia (2018). “‘Difficult knowledge’ and the Holocaust in history education”, en S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 365-87.
- Mariño, Marcelo (1999). “Los jóvenes y el pasado de los argentinos: conciencia histórica y futuros imaginados”, en A. Puiggrós (comp.), *Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo compilado*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 51-96.
- Meseth, Wolfgang y Proske, Mathias (2010). “Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions”, *Prospects*, vol. 40, núm. 2, pp. 201-22.
- Muñoz, Leticia (2004). *Los usos del pasado. Prácticas sociales juveniles*, La Plata: EDULP.
- Nobile, Mariana (2004). *La memoria colectiva de los adolescentes de la ciudad de La Plata sobre la última dictadura militar*, Trabajo final de grado, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pappier, Viviana (2022). *¿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: Universidad Nacional de La Plata.
- Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2008). “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de Marzo”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 12, pp. 173-192.
- Paredero, Hugo (2007). *¿Cómo es un recuerdo?*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pereyra, Ana (2007). *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*, tesis doctoral, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Piotti, María L. (2006). *Memorias escolares de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado*, Córdoba, Argentina: Comunic-Arte.
- Plá, Sebastián y Pérez Caballero, Margarita (2013). “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 17, pp. 27-55.
- Raggio, Sandra (2014). “Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?”, en F. González y B. Areyuna (comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Facultad de Pedagogía, pp. 115-43.
- Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (coords.) (2009). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*, Rosario: CPM/Homo Sapiens.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Bogotá: Envión Editores y Departamento de Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 12, pp. 35-50.
- Rolland, Jorge (2020a). “Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 19, pp. 79-88.

- Rolland, Jorge (2020b). “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*, núm. 30, pp. 17-33.
- Rolland, Jorge (2023). “Trabajos escolares de la memoria en Argentina. Lecturas y preguntas desde el Estado español sobre la enseñanza del pasado reciente”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 18, pp. 413-446.
- Schweber, Simone (2007). “‘Holocaust fatigue’ in teaching today”, *Social Education*, vol. 70, núm. 1, pp. 44-49.
- Velasco, Antonio y Díaz de Rada, Ángel (2003). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta.
- Viñao, Antonio (2008). “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, *História da Educação*, vol. 12, núm. 25, pp. 9-54.
- Wechsler, Wanda (2020). “Cambiar las políticas de memoria”, *Aletheia*, vol. 10, núm. 20. <https://doi.org/10.24215/18533701e052>
- Zysman, Nadia E. (2015). *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, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.

Artículo recibido: 10 de abril de 2023

Dictaminado: 6 de febrero de 2024

Segunda versión: 9 de febrero de 2024

Aceptado: 12 de febrero de 2024