

Perspectivas conceptuales y estrategias de enseñanza del pasado reciente en Mendoza, desde un enfoque de derechos humanos

Conceptual perspectives and strategies of teaching the recent past, in Mendoza, from a human rights approach

Mercedes Molina Galarza*

mercedesgalar9@gmail.com

Enviado para su publicación: 16/05/23

Aceptado para su publicación: 11/07/23

Resumen

El objeto de interés de este trabajo está constituido por prácticas de transmisión y elaboración del pasado reciente en las que se entrecruzan la investigación académica y una pedagogía con perspectiva de derechos humanos, en Mendoza, Argentina. Las dos dimensiones a través de las cuales se lleva a cabo el análisis consideran, por un lado, los modos en que los docentes conceptualizan el plan de exterminio que tuvo lugar en nuestro país, durante las décadas de 1970 y 1980, y por el otro, las estrategias pedagógicas que ponen en juego en ese proceso de transmisión/elaboración del pasado reciente en las escuelas. La metodología de investigación es cualitativa. Presenta los resultados de cinco entrevistas en profundidad realizadas a docentes que sostienen una perspectiva de derechos humanos. Sus relatos ofrecen un panorama de las

* Licenciada en Sociología (UNCuyo, 2002) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO, 2009). Profesora titular de Bases Sociológicas en la Licenciatura en Comunicación Social (UNCuyo) e investigadora del INCIHUSA-CONICET. Integrante de la Comisión de Pedagogía de la Memoria del Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos de Mendoza.

concepciones acerca del pasado reciente y la violencia represiva, así como de los modos a través de los cuales han abordado la problemática en escuelas secundarias. La reflexión se enfoca en las primeras dos décadas de este siglo, pero incluye, también, un relato historizado acerca del ingreso de la llamada historia reciente al currículum escolar. Los hallazgos permiten revisar y poner en tensión los alcances de categorías desarrolladas por la investigación académica, ilustrando otros usos y conceptualizaciones en el ámbito de la enseñanza.

Palabras clave

Historia reciente, Terrorismo de estado, Pedagogía de la memoria, Enfoque de derecho

Abstract

The object of interest of this work is constituted by practices of transmission and elaboration of the recent past in which academic research and a pedagogy with a human rights perspective intersect, in Mendoza. The two dimensions through which the analysis is carried out consider, on the one hand, the ways in which teachers conceptualize the extermination plan that took place in our country, during the 1970s and 1980s, and on the other, the pedagogical strategies that are put into play in this process of transmission/ elaboration of the recent past in schools. The research methodology is qualitative. It presents the results of five in-depth interviews conducted with teachers who hold a human rights perspective. Their stories offer an overview of the conceptions about the recent past and repressive violence, as well as the ways in which they have approached this issue in secondary schools. The reflection focuses on the first two decades of this century, but also includes a historicized account about the entry of the so-called recent history into the school curriculum. The findings allow reviewing and putting into tension the scope of categories developed by academic research, and illustrate other uses and conceptualizations in the field of teaching.

Keywords

Recent history, State terrorism, Pedagogy of memory, Rights approach

Introducción

En Argentina se han desarrollado, desde el retorno de la democracia en adelante, experiencias pedagógicas de historización y construcción de memorias en torno a los gobiernos dictatoriales, las violaciones a los derechos humanos (DDHH) y la represión política ocurridos durante las décadas de 1970 y 1980. En el caso de Mendoza, muchas de esas experiencias educativas han enfocado esos procesos históricos a nivel nacional, provincial y local; han promovido la reconstrucción de la historia y la memoria de los territorios; han vinculado los conocimientos elaborados en la academia con la construcción de saberes en ámbitos de militancia, culturales y, también, en las aulas. Experiencias similares se han sucedido en muchos lugares del país, desde los años '80, sin que existiera inicialmente una coordinación entre quienes las impulsaron. Lo que, en todo caso, vinculaba a esa multiplicidad de prácticas pedagógicas era la intuición de que era necesario transmitir lo que había pasado a les integrantes de las nuevas generaciones, para que no volviera a pasar. A lo largo de los años, esa intuición se fue volviendo necesidad: la necesidad de que los debates y las prácticas de elaboración del pasado reciente se incorporaran a los contenidos curriculares, dentro del sistema educativo. Ello efectivamente ha sucedido, como resultado de la implementación de una serie de políticas de memoria, verdad y justicia durante la primera década de los 2000.

Ese amplio conjunto de prácticas de enseñanza relativas a la transmisión y elaboración del pasado reciente, en las que se anudan la investigación académica, la militancia por los DDHH y la pedagogía, constituyen el objeto de interés de este trabajo. Cuando hago referencia a la "transmisión" me refiero a la inclusión, entre los contenidos abordados, de conocimientos de las ciencias sociales y la historia que el/la docente considera valioso y necesario hacer

accesible a los estudiantes, como integrantes de nuevas generaciones. Es importante destacar que en ese "hacer accesible", la noción de "transmisión"

invita a pensar procesos complejos, conflictivos e incompletos de vínculos intergeneracionales. Lejos de pensar la transmisión como legado de un saber, apostamos a pensar las posibilidades de relato entre diferentes sujetos con trayectorias y experiencias particulares en un encuentro de sentidos donde siempre hay una pérdida como así también una apropiación [...] La posibilidad de la apropiación del legado, la transformación de ese relato en una pertenencia donde sentirse parte de la historia, que deje una marca o una huella en la subjetividad en la identidad, en la reflexión, es el corazón de lo que denominamos experiencia formativa. (Minatti, 2013, p. 3)

En esta concepción, la transmisión implica más establecer un espacio de encuentro, diálogo y construcción de sentidos, siempre partiendo de la experiencia y disposiciones de los sujetos que aprenden, que una imposición de un único sentido de lo acontecido.

Por otra parte, cuando hago referencia a la "elaboración" me refiero, siguiendo a Feierstein (2012), a la necesidad que tanto las generaciones adultas como las más jóvenes tenemos de procesar y dar sentido a ese conjunto de contenidos socio-históricos abordados, considerando que se trata de un pasado "traumático", signado por una extrema violencia estatal. Son contenidos que suelen ser fácilmente eludidos o que pueden volverse un tabú en las escuelas, precisamente porque resultan difíciles de abordar, tanto en términos cognitivos como emocionales.

Me propongo recuperar algunas de esas experiencias de transmisión y elaboración del pasado reciente en escuelas de Mendoza, desde el retorno democrático hasta la actualidad. De manera específica, los interrogantes que han guiado la indagación son ¿cómo conceptualizan los docentes el plan de exterminio llevado a cabo desde el Estado, en las décadas de 1970 y 1980, cuando abordan

la problemática en clase? ¿De qué modos y a través de qué recursos pedagógicos lo hacen? ¿Qué reflexiones realizan en torno a sus prácticas pedagógicas? Estas preguntas han dado lugar a dos dimensiones de análisis: la primera considera los modos de conceptualizar lo ocurrido; la segunda, las estrategias pedagógicas puestas en juego en ese proceso de transmisión/elaboración del pasado en sus clases.

En cuanto a la metodología, este trabajo se inscribe dentro de la estrategia cualitativa de investigación en ciencias sociales, enfocada en la construcción social de significados (Taylor y Bogdan, 1986). He realizado entrevistas cualitativas a docentes que sostienen una perspectiva de derechos humanos y, también, observación participante en las instituciones educativas de nivel secundario y universitario en las que me he desempeñado como docente durante las últimas dos décadas. Resultados previos de esta investigación han sido publicados en Molina Galarza (2020a y 2020b). En este artículo, el análisis se enfoca en cinco entrevistas realizadas a docentes que sostienen una perspectiva de derechos humanos. Sus experiencias y relatos permiten trazar un panorama de las concepciones acerca del pasado reciente y la violencia represiva, así como de los modos a través de los cuales esta temática es abordada en las escuelas. Si bien el grueso de la reflexión se enfoca en las primeras dos décadas de este siglo, he incluido también un relato historizado acerca del ingreso de la llamada historia reciente al currículum escolar. Asumo una perspectiva situada, considerando que formo parte de la problemática que analizo, por mi pertenencia tanto al movimiento de DDHH de Mendoza como al ámbito académico.

A continuación y sin ánimo de exhaustividad, voy a hacer mención a algunos antecedentes de investigación que se sitúan dentro del cruce entre educación, historia y memoria. Los interrogantes que planteo a este campo de indagación no se vinculan con una reconstrucción histórica de eventos del pasado reciente, sino que enfocan los desafíos de la transmisión en los ámbitos de enseñanza.

Sandra Raggio consideraba, a comienzos del presente siglo, que el sistema educativo constituía "un espacio privilegiado de transmisión de las experiencias pasadas, ya sea desde la memoria, a través de las conmemoraciones, como de

la historia, a partir de su enseñanza" (2004: 95). La historia argentina, en efecto, ha estado presente en la currícula oficial desde la constitución del propio sistema educativo nacional y la universalización de la enseñanza primaria, a fines del siglo XIX. Sin embargo, el abordaje de la historia de los años '70 y '80 del siglo XX ha sido y sigue siendo objeto de controversias. En los años que siguieron a la recuperación democrática, más allá de algunas iniciativas, las instituciones educativas resistieron en diverso grado el tratamiento de una problemática que no terminaba de ser elaborada a nivel social.

Son numerosas las investigaciones que revisan la incorporación del pasado reciente en los ámbitos educativos y en los programas escolares, en Argentina, desde distintas miradas. Muchas se inscriben dentro del campo disciplinar de la "historia reciente" y recuperan las dificultades, tensiones y posibilidades que su enseñanza ha generado en las escuelas (por ejemplo, Raggio, 2004; Levin, 2007; Geoghegan, 2008; González, 2012). Algunos de esos trabajos se han enfocado en los sujetos escolares, fundamentalmente docentes y estudiantes, como en el caso de Alonso y Rubinzal (2004); Papier y Morras (2008); Levy (2011); De Amézola (2018); Raggio (2021); otros, en los materiales pedagógicos o en los discursos didácticos empleados (De Amézola, Dicroce y Garriga, 2009; De Amézola y D'Achary, 2013).

En buena parte de los estudios, la convivencia conflictiva entre historia y memoria ha sido un tópico recurrente. De acuerdo a Dono Rubio, "la memoria se construye en un espacio de lucha en el que se confrontan los distintos sentidos que se le otorgan al pasado" (2007, p. 6). En los procesos de historización del pasado y construcción de memorias se ponen en juego las necesidades del presente y la posibilidad de construir escenarios futuros, tal como han señalado Calveiro (2006), Dono Rubio (2007), Franco y Levin (2007), entre muchos otros estudios. Se juegan, además, los posicionamientos e identidades políticas de las y los sujetos en los ámbitos de enseñanza.

Algunas investigaciones emplean el término "pedagogía de la memoria" para identificar las prácticas de transmisión del pasado reciente en los ámbitos de enseñanza. La pedagogía de la memoria es aquel "proceso formativo ligado a la

transmisión intergeneracional de experiencias, orientada a la superación y problematización de aquellas que han sido marcadas por la violencia y las violaciones a los derechos humanos”, de acuerdo con Sandra Raggio (citada en Fajardo, 2019). Esta concepción abarca las violaciones a los DDHH perpetradas desde el Estado en los años '70 y '80, pero no remite necesaria o exclusivamente a ese momento histórico. Se interesa por todo contexto, período o suceso que una sociedad considere relevante transmitir y elaborar de modo intergeneracional.

La pedagogía de la memoria otorga un rol activo a los sujetos que participan del proceso pedagógico; requiere una instancia dialogal y habilita la circulación de la palabra; reconoce la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a los hechos del pasado abordados; conduce a que el pasado se convierta en principio de acción para las prácticas del presente y a la construcción de nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen hoy. Da lugar a la “experiencia formativa” en la medida en que involucra a las subjetividades, las relaciona y modifica en el encuentro de memorias, impulsando procesos de transformación del sentido común instalado y la construcción de nuevos conocimientos (Minatti, 2013; Portos y Capra, 2021).

En los apartados que siguen, he desplegado los hallazgos e interpretaciones que surgen en relación a las dos dimensiones de análisis formuladas al comienzo. Se trata de los modos en que los docentes conceptualizan el plan de exterminio llevado a cabo desde el Estado en los años '70 y '80, cuando abordan la problemática en clase, por un lado; y de las estrategias pedagógicas implementadas para realizar este abordaje, por el otro. Las docentes entrevistadas no tienen responsabilidad alguna en el análisis que realizo, ni comparten, necesariamente, las conclusiones. Brindaron sus testimonios de manera desinteresada para contribuir a esta investigación.

Por otra parte, los resultados no son presentados de manera cronológica, sino que siguen un hilo argumentativo que va y viene a lo largo del tiempo.

Sobre los modos de conceptualizar el pasado reciente

Los diseños curriculares de la provincia de Mendoza elaborados en 2008 incorporaron la historia reciente como asignatura curricular en los profesorados de historia. Esto es relevante porque las transformaciones en la formación docente tienen la posibilidad de impactar de manera directa en los modos en que el pasado es abordado, luego, en las escuelas. Una entrevistada, profesora de Historia jubilada, que participó como especialista en la elaboración de esos diseños curriculares, expresaba en relación al recorte temporal y a los procesos socio-históricos involucrados en la "historia reciente" lo siguiente:

Hay una cátedra que se hizo en los nuevos diseños curriculares, que se llama "Historia reciente y su enseñanza", que se enseña desde el año 2008 [...] La historia reciente implica ciertos cortes desde el '55 o desde la Triple A, desde la última etapa del tercer gobierno [peronista]. Por lo tanto, tenés que ir a la década del '60 y al movimiento del '60, y ya no es una temática que enseñe sólo Argentina, sino que hay que involucrar el plano latinoamericano y mundial. (Entrevista 2, marzo de 2022)

El hecho de que contenidos de historia reciente argentina se encuentren en los diseños curriculares no implica que, efectivamente, todes les docentes de historia los trabajen en clase. Del mismo modo, continúa habiendo resistencias a la realización del acto del 24 de marzo en algunos establecimientos de Mendoza. De observaciones que realicé en establecimientos escolares, así como de los relatos de las docentes entrevistadas, surgen las más variadas estrategias para obstaculizar el abordaje de esta temática en algunas escuelas, por parte tanto de docentes como de personal directivo. Estas prácticas son indicadores de posicionamientos ideológicos ajenos a una perspectiva de derechos humanos, y afines, en ocasiones, a los discursos que legitiman el plan de exterminio. Forman parte de lo que Feierstein (2012) ha denominado la "realización simbólica del

genocidio”, en los ámbitos educativos. He dado cuenta de estos hallazgos en Molina Galarza (2020a), y volveré sobre esta cuestión más adelante.

Sin embargo, las docentes entrevistadas también dan cuenta de la presencia de prácticas de abordaje de la historia reciente en instituciones de enseñanza desde los inicios de la recuperación democrática. En esos años, muchas escuelas tuvieron la necesidad de poner en palabras la violencia represiva que aún se presentaba como una amenaza. La complejidad de abordar un pasado inmediato, conflictivo, que requería ser “elaborado” a nivel social, aparece constantemente en los relatos de docentes que se encontraban en ejercicio en aquellos años. “Ese fue el primer choque que tuvimos con la historia reciente, cómo dar la historia”, señalaba otra docente, que también recordaba la oposición de algunas familias de estudiantes de nivel medio al tratamiento de la temática: “¿Cómo te atreves a tocar temas que en mi casa no se hablan?” (Entrevista 1, octubre de 2018).

En esos tempranos años de democracia, se fue extendiendo el uso del concepto de “terrorismo de Estado” para dar cuenta del plan de exterminio y disciplinamiento social llevado a cabo por el gobierno militar. El uso de ese concepto se encuentra ampliamente difundido hasta hoy, y continúa siendo utilizado de manera mayoritaria por la docencia. En la actualidad y en menor medida, se emplea también la concepción de “genocidio”.

Como antecedente de la noción de terrorismo de Estado, el texto *El estado terrorista argentino*, de Duhalde (2013), publicado por primera vez en 1983, centra el análisis en el modo de funcionamiento del aparato estatal, tanto en el período dictatorial como en los años previos. El autor señala que, frente a la pérdida de poder hegemónico de los sectores dominantes en Argentina, con anterioridad a 1976, las dictaduras o “regímenes de facto” quebrantaron el orden institucional en sucesivas ocasiones y sustituyeron a los gobiernos elegidos por la vía electoral por otros emanados de la fuerza militar. Esos regímenes se caracterizaron por el origen inconstitucional, la concentración de facultades del poder estatal y un carácter transitorio. Por su parte, las dictaduras militares del Cono Sur latinoamericano, incluida la última dictadura argentina (1976-1983), se fundaron en la Doctrina de Seguridad Nacional, procurando “resolver por vía

autoritaria el problema de la hegemonía que el juego político se mostró incapaz de realizar” (p. 246), para asegurar el predominio de la oligarquía financiera y el incremento de la tasa de ganancia. Dado que determinados niveles represivos resultaban inadmisibles para la sociedad, la represión se llevó a cabo de manera clandestina.¹

Como ya señalé, a partir de 1983, se instaló con gran pregnancia el concepto de terrorismo de Estado en sectores sociales amplios, que estaban a favor del retorno democrático. Pero los alcances del término no fueron los mismos que le diera Duhalde. El sentido primordial se enfocó en la denuncia de la represión ilegal, el aniquilamiento y la desaparición de personas, dejando de lado la cuestión de la restauración capitalista y la recomposición de la ganancia empresarial. Los vínculos civiles y el apoyo del empresariado al programa represivo quedaron, entonces, desdibujados. El informe *Nunca más* (CONADEP, 1984) y luego, el Juicio a las Juntas (1985) pusieron de manifiesto la existencia de un plan sistemático de eliminación de opositores y disciplinamiento social basado en la violación a los derechos más elementales.

El *Nunca más* fue la referencia quizás más importante para la docencia, frente a la escasez de material bibliográfico durante los primeros años de democracia. El texto sigue siendo una fuente significativa hasta el día de hoy. En el Prólogo original (CONADEP, 1984), aparece una formulación clara de la teoría de los dos demonios, perspectiva que se hegemonizó en la década de 1980. Allí se habla de un “terror que convulsionó a la Argentina” proveniente tanto de la extrema derecha como de la extrema izquierda. Si bien este discurso generó las condiciones históricas para juzgar a los máximos responsables de las juntas militares, reafirma la condición de “delincuentes” y “terroristas” de una parte de las víctimas, quienes no son identificadas de manera específica. Al resto de las víctimas les atribuye el calificativo de “inocentes”. El conjunto de la sociedad

¹ La cuestión de la clandestinidad de la represión y el establecimiento de un sistema de centros clandestinos de detención, con una lógica de dominio de la vida y la muerte, la “lógica concentracionaria”, ha sido abordada en profundidad por Pilar Calveiro (1998).

aparece como observadora externa de un conflicto que en apariencia le es ajeno, con lo que las responsabilidades civiles, empresariales o eclesíásticas quedan oscurecidas. No se reconoce quiénes se vieron beneficiados o perjudicados como consecuencia de la política económica impuesta; no se visualiza de qué modo la sociedad en su conjunto se vio trastocada, incluidas las instituciones educativas.

Las docentes que entrevisté tienen como referencia el *Nunca más* –esto es: lo han leído y utilizado como fuente en sus clases– pero de ninguna manera adhieren a la concepción de dos demonios que allí se sostiene, ni lo hacían en los años '80. La crítica a la teoría de los dos demonios ha estado presente al interior del movimiento de DDHH –con cuyas demandas se identifican– desde sus inicios. Las entrevistadas sostienen una visión crítica acerca de las violaciones a los DDHH y no culpabilizan a las víctimas ni las califican de delincuentes.

Los conceptos con los que las docentes de mayor antigüedad trabajaron en sus prácticas pedagógicas en esos primeros años de democracia, signados por la reconstrucción de la verdad y el reclamo de justicia, son: golpe de Estado; gobiernos de facto; dictadura cívico-militar (para referir al período 1976-1983); violaciones a los DDHH y, como gran concepto que engloba los anteriores, terrorismo de Estado. En las escuelas encontraron, en algunos casos, obstáculos para abordar estos temas y, en otros, personas aliadas y posibilidades de trabajarlos en profundidad con los estudiantes.

En relación a la teoría de los dos demonios, muy difundida en los '80 pero con vigencia hasta la actualidad, una entrevistada señalaba:

Son posturas, son posturas cercanas a los dos demonios, porque en cuanto empezás a hablar, te dicen: "¿y del otro lado?" [...] O te dicen "no pasó nada", o "a mi familia no le pasó nada", "era todo más tranquilo, se podía salir". Las frases hechas son estos sentidos comunes. [...] La negación también tiene que ver, esto también pasa ahora, los silencios de la memoria. Los silencios funcionan del mismo modo, negarlo también es negar un trauma. Si partimos de la idea que es un trauma social, son las formas lógicas de negación, que no tienen

por qué no estar en la educación si están dentro de la sociedad.
(Entrevista 2, marzo de 2022).

El negacionismo aparece en el fragmento anterior vinculado a la teoría de los dos demonios. En efecto, se trata de dos tipos de discurso o narrativa que impiden la “elaboración” social del trauma. En la década de 1990, retomó fuerza –impulsado desde el aparato estatal menemista– el discurso negacionista que ya estaba presente en el propio discurso de los militares, en los años ’70 y ’80. Esta narrativa relativiza la gravedad de las violaciones a los DDHH, recorta el número de víctimas² y aboga por “dejar atrás” una problemática que atribuye al tiempo pasado. En una invitación al perdón, promueve la “reconciliación nacional”. En ese contexto, fue sancionada la Ley Federal de Educación N° 24.195, en 1993. Más allá de sus limitaciones y de las resistencias que contra ella se fueron organizando al interior del campo educativo, a las que no voy a referirme aquí, la norma establecía una política educativa fundada en la defensa de las instituciones democráticas y el Estado de derecho. Esto constituyó un salto cualitativo en la medida en que ofreció un marco legal para poder dar continuidad en las escuelas al abordaje de temáticas vinculadas a la dictadura y a las violaciones a los derechos humanos. Antes de la sanción de esa ley, en los profesorados de historia de la provincia de Mendoza, la formación en historia reciente “prácticamente no existía” expresaba otra docente entrevistada.

Al interior del campo académico, en los años ’90 y en los tempranos años 2000, distintas ciencias sociales se encontraban ya investigando los procesos histórico-sociales ocurridos en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, desde perspectivas sociológicas, politológicas, comunicacionales, artísticas, ético-

² En relación al número de víctimas, el negacionismo toma como definitiva una cifra de entre ocho y nueve mil personas, consignada por la CONADEP en el informe Nunca Más (1984), desconociendo que un número no especificable de víctimas no fueron registradas en esa primera investigación. Las razones son múltiples: ausencia de familiares o conocidos que pudieran hacer la denuncia, temor a denunciar, distancia a los centros de recepción de denuncias, desconocimiento de las identidades de las víctimas, entre muchas otras. Por todo ello, la cifra definitiva de personas asesinadas o desaparecidas no puede ser especificada ni menos cerrada, es una cifra abierta.

filosóficas, etc. En paralelo, enfoques historiográficos con influencias del positivismo abogaban por no estudiar el período, con el argumento de que la cercanía temporal con los fenómenos señalados impedía llevar a cabo un abordaje científico objetivo (Franco y Levin, 2007, González, 2012). La consolidación del campo de la historia reciente, en los años 2000, puso en evidencia la crisis de ese paradigma tradicional y la imposibilidad de la historia, como de otras ciencias sociales, de constituir una disciplina objetiva, capaz de ofrecer una única verdad histórica, en cualquier período temporal estudiado.

Franco y Levin (2007) han señalado que los estudios sobre "historia reciente" suelen iniciarse con el Cordobazo (1969) y extenderse hasta el final de la dictadura, aunque otros recortes temporales, más extensos (que inician, por ejemplo, con el derrocamiento de Perón, o se extienden hasta los primeros años del retorno democrático) son, de hecho, posibles. Entre las características de la época, destacan lo que denominan "violencia política", la presencia de proyectos de cambio y transformación social, la muerte y la desaparición de miles de personas y el accionar de un aparato de estado terrorista. En particular, considero que la noción de violencia política, que las autoras atribuyen tanto a las organizaciones armadas como al aparato estatal, asemeja dos tipos de violencia que, a mi juicio, son completamente inequívocas. Atribuyen, además, a las organizaciones armadas responsabilidad por haber desatado el accionar represivo estatal. No es éste el lugar para discutir en profundidad esa tesis –que requiere ser probada para poder considerarse válida– pero sí me parece importante señalar su cercanía con la teoría de los dos demonios. No encuentro lógico responsabilizar a las víctimas por la represión desplegada por el estado.

La formalización del campo de investigación de la historia reciente en el ámbito académico ha impactado en la enseñanza de la historia en el ámbito educativo. Las docentes de historia entrevistadas toman como referencia los hallazgos producidos en las investigaciones sobre historia reciente. Pero los modos en que hacen uso de esas investigaciones es similar a los usos del *Nunca más* en décadas anteriores: recuperan datos y casos analizados, hacen suya la noción de historia reciente. Recuperan el carácter conflictivo de la época y, también, la conflictividad

que conlleva su tratamiento en el presente (“cada pregunta histórica hacia el pasado tiene que ver con estos conflictos y lógicas del presente” decía una entrevistada). Sin embargo, de ninguna manera las docentes afines a una perspectiva de derechos humanos retoman del campo de la historia reciente las nociones cercanas a la idea de dos demonios. Al contrario, en las entrevistas queda claro que se trata de una narrativa que eligen cuestionar:

La nueva historiografía y los nuevos pensadores te marcan que esto no existió, que la teoría de los dos demonios no está comprobada [...] Son cuestiones que no tienen aval y más si estamos desde una perspectiva de los derechos humanos. (Entrevista 3, marzo de 2022).

A mí un concepto que me ha servido un montón es el de terrorismo de estado. Cuando empezamos a hablar de “bueno, estaban los guerrilleros, estaba el Estado”, fue muy esclarecedor así, conceptualmente, explicar qué es el terrorismo de estado y por qué no es lo mismo. (Entrevista 4, marzo de 2022).

En el terreno de lo conceptual, además de terrorismo de Estado, está presente de manera muy extendida entre les docentes la noción de dictadura militar. Hay quienes enfatizan su carácter de militar, otros le suman la dimensión cívica y otros, incluso, el apoyo eclesíástico con el que contó. De manera que, con todas esas adjetivaciones, el término empleado es dictadura cívico-militar-eclesial.

La noción de dictadura tiene, como su opuesto, la de democracia. Algunas docentes han planteado la dificultad de trabajar ambas nociones como par dicotómico. Parece necesario salir de la dicotomía para poder visualizar la continuidad de algunas problemáticas en la actualidad, como las violaciones a los derechos humanos en democracia, el modo deficitario en que funcionan las instituciones en la actualidad o la continuidad del programa económico:

Como los derechos humanos parecía que eran una cuestión de dictadura/democracia, si había democracia, se garantizaban los derechos humanos ¿no? Entonces un poco la discusión es eso [...] La política económica de la dictadura sigue vigente en la democracia. Los pibes y las pibas hicieron unos trabajos hermosos, o sea, era precioso el análisis económico que habían hecho, la continuidad. (Entrevista 5, marzo de 2022).

Hay menciones al programa económico, además, en una variedad de prácticas pedagógicas en ámbitos formales y no formales de enseñanza, como las visitas guiadas al Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos (ex D2) de Mendoza, así como en los materiales pedagógicos elaborados por parte de la Comisión de Pedagogía de la Memoria del mismo Espacio.

En síntesis, me interesa destacar que coexisten avances en el campo historiográfico denominado historia reciente, afines a la teoría de los dos demonios, con usos pedagógicos de esas investigaciones en donde la perspectiva de los dos demonios es dejada de lado por docentes que adhieren a una perspectiva de derechos.

En la década de 2000 se produjeron, por otra parte, cambios significativos en la correlación de fuerzas en lo que hace a la consolidación de una perspectiva de DDHH. Por un lado, se constituyó una serie de políticas de Estado en materia de memoria, verdad y justicia. Aquí me refiero al amplio conjunto de políticas públicas desarrollado durante los tres gobiernos kirchneristas, iniciadas con la anulación de las leyes de Punto Final (Ley N° 23.492, 1986) y Obediencia Debida (Ley N° 23.521, 1987), la reapertura de los juicios contra represores (a partir de 2004), la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en 2006), en reemplazo de la Ley Federal, que incorpora de manera clara la perspectiva de DDHH a la educación, la incorporación de la efeméride del 24 de marzo al Calendario Escolar, entre otras. Oficialmente, el pasado reciente se incorporó al currículum escolar y su abordaje ya no debe (en términos legales) estar reñido con el enfoque de derechos presente en la Ley de Educación Nacional vigente.

Con anterioridad a los 2000, buena parte de los profesorados en historia y otras ciencias sociales no ofrecían a sus estudiantes formación específica en relación a los años '70 y etapas posteriores.

Cuando me recibí, el programa de Historia Argentina Contemporánea, que es la última materia con la que yo me recibí, llegaba hasta el inicio del '76. Ahí se cortaba la materia, o sea que del '76 en adelante yo no estudié nada en la Facultad [de Filosofía y Letras de la UNCuyo]. [...] Toda la formación, del '76 hacia la actualidad, obviamente la fui haciendo yo, estudiando aparte. [...] Y después, cuando uno llega a la secundaria, los programas están hasta la actualidad. Nosotros tenemos programas que llegan, por lo menos, hasta el 2015. (Entrevista 3, marzo de 2022).

La distribución de materiales pedagógicos y la formación docente en una perspectiva de derechos han sido aspectos relevantes de la política educativa. "Se llenaron las escuelas de una bibliografía muy importante para trabajar la temática" señalaba una docente.

Yo tuve la posibilidad de ir a capacitarme sobre el 24 de marzo y el 2 de abril a Buenos Aires, a la ESMA. En un proyecto educativo que llevaron a varios docentes de todo el país. Entonces, para mí eso fue una de las cosas que súper valoro de esa gestión en materia educativa, porque nos dieron la posibilidad de formarnos en estos temas que estaban olvidadísimos. (Entrevista 3, marzo de 2022).

Otro hito significativo de la primera década de los 2000 es el surgimiento de la perspectiva conceptual del genocidio (Feierstein, 2007), que confronta abiertamente y ya desde el ámbito académico con la "teoría de los dos demonios". Muchos integrantes del movimiento de DDHH emplean el término genocidio de manera coloquial desde hace décadas. Lo que la perspectiva

histórico-sociológica del genocidio vino a hacer fue, entonces, dar un marco conceptual o académico a lo que ya existía como categoría propia del discurso social. Sumado a ello, una parte importante de las sentencias condenatorias de los juicios contra represores, desde 2006 en adelante, reconocen que los delitos juzgados se llevaron a cabo “en el marco de un genocidio”. Con esos y muchos otros fundamentos, se sostiene que lo ocurrido en nuestro país fue un genocidio, con ciertos puntos en común con el genocidio nazi (Feierstein, 2007).

Lo que me interesa, a los fines de este trabajo, no es ahondar en la perspectiva del genocidio sino recuperar los usos que de ella hacen los docentes. Observo el mismo uso coloquial de la noción de genocidio que se realiza al interior del movimiento de DDHH. En términos del debate conceptual, es más reducido el grupo de docentes que profundiza y defiende como categoría la de genocidio, aunque sin dudas un grupo lo hace.

Un aspecto fundamental es que esta perspectiva aboga expresamente por no criminalizar a las víctimas del genocidio, que han quedado cubiertas por el manto de sospecha que instaló sobre ellas el *Nunca Más*, señalándolas como responsables de una violencia política equiparada a la violencia represiva estatal. La perspectiva del genocidio muestra que quienes sufrieron de manera directa la represión, aun cuando fueran militantes pertenecientes a la lucha armada, o hubieran resistido de diversas formas al régimen militar, resultaron víctimas de una operatoria criminal que de acuerdo a cánones internacionales constituye un delito de extrema gravedad e injustificable. Otro aspecto a destacar es el reconocimiento de la dimensión simbólica a través de la cual el genocidio opera, la “realización simbólica” (Feierstein, 2012), de la que hablé ya antes, que tiene consecuencias hasta el presente. Sin la realización simbólica, que implica la elaboración de un relato que dé sentido y legitime el accionar genocida, el exterminio no hubiera llegado a tener los efectos duraderos sobre el conjunto de la sociedad que efectivamente tuvo. Lo interesante es que todas las docentes entrevistadas, tanto quienes emplean explícitamente la perspectiva del genocidio como quienes no, han abordado en sus ámbitos de enseñanza distintos aspectos

vinculados a esta dimensión simbólica, para desarmar los significados construidos por los perpetradores.

Sobre las estrategias pedagógicas puestas en juego en los procesos de transmisión/elaboración del pasado reciente

En el campo de las ciencias sociales y en el de la historia, coexisten marcos teóricos y perspectivas, a veces enfrentadas, por medio de las cuales se interpreta la realidad social y su devenir histórico. Algunas docentes señalaban la importancia de poner de manifiesto, en sus clases, cuáles son sus posicionamientos:

Yo creo que los profesores tenemos, o yo lo siento así, el deber de expresarle a nuestros estudiantes cómo pensamos, desde qué lado nos paramos, por supuesto que lo hacemos desde una formación que tenemos. (Entrevista 3, marzo de 2022).

Así tengan trece años y estén en primer año, y les estés enseñando Grecia y Roma, tenés que decirles desde qué marco teórico estás enseñando lo que estás enseñando, si no, no habilitás el pensamiento del otro. (Entrevista 2, marzo de 2022).

Que les estudiantes logren reconocer la especificidad de las perspectivas sobre el pasado reciente es un punto de partida para que puedan comprender las disputas que están juego, actualmente, en el terreno de la discusión pública en Argentina. El trabajo con distintas perspectivas o modos de interpretar ese pasado también permite que puedan analizar cuáles son sus propios posicionamientos. Es desde ese lugar o esos puntos de partida que se comienza a trabajar la temática del pasado reciente en clase, procurando recuperar los sentidos iniciales que traen consigo los estudiantes.

Dos de las herramientas principales a las que los docentes recurren son: la escucha respetuosa de las nociones, saberes y experiencias previas del estudiantado, y la fundamentación de los propios posicionamientos a través de la palabra. Existe la convicción, entre los docentes con perspectiva de derechos, de que sólo es posible promover el aprendizaje de prácticas y valores democráticos a través de métodos democráticos. En otras palabras, enseñar derechos humanos no puede ir acompañado de prácticas pedagógicas de imposición de contenidos, al modo en que lo haría la "educación bancaria" (Freire, 1970). En cambio, se entiende que la producción de nuevos conocimientos se realiza sobre la base de los saberes previos de cada sujeto. Es preciso, entonces, indagar en aquellas construcciones de sentido que con las que llegan a clases – seguramente construidas en los grupos sociales a los que pertenecen– para poder revisarlas y aportar nuevos elementos conceptuales y datos históricos. Se espera que, a lo largo del proceso, sea posible para ellos y ellas analizar los nuevos elementos, revisar, poner en cuestión las concepciones previas y construir nuevas nociones.

A través de las lecturas teóricas y los sentidos comunes, en el proceso, el concepto se va apropiando. Apropiando en el sentido de pasarlo por el cuerpo, de ponerse en el lugar del otro. Si uno no logra esa construcción de empatía... [...] Es un planteo didáctico pedagógico que puede ser apuntado a la dictadura y a otras cosas. [...] Pero para enseñarlo, te decía esto del concepto, la idea de construcción compartida del concepto, esa construcción compartida del concepto tiene que ver con tus historias, tus miradas, tus apropiaciones como docente, respetando que tienen otras, y cómo hacés el paso para que lo puedan apropiar, pasar por el cuerpo. (Entrevista 2, marzo de 2022).

Hay una gran variedad de recursos pedagógicos puestos en acción. Los docentes suelen recurrir a fuentes escritas y orales, como textos literarios, textos

históricos, entrevistas a militantes de los '70 sobrevivientes de la represión, imágenes de archivo, películas documentales y de ficción, etc. Promover la búsqueda de información por parte del estudiantado es una estrategia pedagógica muy utilizada que procura, generalmente, la recuperación de experiencias y el hallazgo de datos en sus propias familias y entornos (barrios, clubes, iglesias). Esto implica importantes niveles de involucramiento del estudiantado con la temática y torna visibles los modos en que la represión ilegal impactó en todos los espacios de la vida social.

Y otra cosa que nos pasa, que es muy bonito, es acercar las trayectorias familiares y la escuela, [para que puedan ver] cómo lo que vemos en la escuela nos toca. Entonces, en el año de la pandemia, una de las chicas cuenta que su abuelo [...] había estado detenido, no me acuerdo exactamente cuánto tiempo [...] Y escribió un libro, medio de ficción. [...] Y ahí aparece la literatura como otro recurso de abordaje de la problemática ¿no? Y la práctica social educativa de ese momento fue que la nieta y sus amigas presentaran el libro del abuelo. Entonces hicieron un prólogo, le hicieron preguntas y se permitió que asistiera, esto fue todo virtual, que asistiera toda la familia, y fue realmente... en llanto, terminó en llanto. Primero es eso, que puedan contar sus historias, que nos permitan compartirlas, que se vuelvan compartibles con otros. (Entrevista 5, marzo de 2022).

Ahondar en la historia familiar o reconstruir las memorias de personas significativas son vías extraordinarias para acercarse a un pasado que se vuelve más cercano y más visible. Por esta vía, a veces algunos de los posicionamientos "antiderechos" o antidemocráticos surgidos en un comienzo entre les estudiantes se van desarmando.

Para mí es importante el Espacio para la Memoria y conocer lo que pasó en la última dictadura, para comprender muchas de las

cuestiones que vivimos hoy, porque los pibes y las pibas, yo siento, que sienten que hay una distancia muy enorme con aquello ¿viste? de 40 años atrás. Y el tomar contacto con eso hace que se deje de ver como pasado y se empiece a poder integrar. [...] Y empieza a circular una cantidad información con la que se vinculan de otro modo. Es como una historia actual ¿no? (Entrevista 4, marzo de 2022).

Las visitas a sitios de memoria, la realización de prácticas educativas en esos mismos sitios, es otro de los modos elegidos por los docentes para lograr un acercamiento a la problemática.

Otra cuestión que emerge de los relatos es la consideración de las edades de los estudiantes en el abordaje de la violencia represiva. El uso diferencial de materiales y fuentes (videos, documentales, películas, textos), de acuerdo a la edad, suele ser un disparador para después generar debates y elaborar conceptos.

Y trato también de focalizarme en las edades. No es lo mismo el nivel de profundidad que yo le puedo dar a este tema en quinto y cuarto año, que como lo voy a trabajar con los chicos de primero y segundo. No quiere decir que a los primero y segundo, que tienen entre 13 y 14 años, le vaya a bajar el nivel de importancia. [...] Con los más grandes, he utilizado mucho estos recursos bibliográficos que hay en las escuelas. Siempre trato de que lean alguna bibliografía específica o un documento específico. Me gusta mucho trabajar con la carta de Rodolfo Walsh, ahora en cuarto año. [...] Siempre piden trabajar o ver alguna película, y siempre que trabajamos sobre alguna película, después hacemos un debate. (Entrevista 3, marzo de 2022).

Una cuestión compleja que surge de las entrevistas es el impacto emocional que tiene el hecho de abordar con distintos grupos de edades, en especial con adolescentes, la extrema violencia desplegada por el accionar represivo estatal.

En relación a las visitas a sitios de memoria, dos entrevistadas señalaban, en diálogo, lo siguiente:

Nos ha pasado, en el Espacio para la Memoria, con el recorrido por los calabozos, que haya gente que se pone a llorar, que se quiebra, que se aleja [...]. Mi postura es: está bien, a ver, es esperable porque es horroroso. [...]. A mí no me da miedo eso, sí me parece jodido pedagógicamente y políticamente que nos quedemos sólo ahí. Pasa que nosotras estamos poquito tiempo con las pibas y los pibes... (Entrevista 4, marzo de 2022).

Yo lo que veo en los pibes es como el miedo de que esto vuelva a pasar, ¿no? el miedo a estas atrocidades. Y me parece que, si queda sólo ese mensaje, no sirve. Porque lo que hay que hacer es [ver] cómo legar, heredar esa potencia de lucha de los organismos, esos ideales tan claros, tan sostenidos, esto de armar comunidades. O sea, me parece que han sido un ejemplo, un ejemplo lindo y tiene que haber más de eso, y no tenemos que esperar a que haya una cosa horrorosa para que eso suceda. (Entrevista 5, marzo de 2022).

¿Cómo acompañar a les estudiantes en el tratamiento de una historia reciente tan violenta, con niveles de crueldad tan elevados? ¿Qué impactos se producen en las subjetividades, tanto del estudiantado como de las propias docentes? ¿Para qué, con sentidos, con qué horizontes político-pedagógicos se aborda el pasado reciente, en este contexto político y social? Son preguntas para las que no hay una única respuesta, en especial, si advertimos que el escenario político actual se está transformando rápidamente y emergen nuevos y difíciles desafíos para la vida en democracia, con el avance de las derechas a nivel nacional e internacional.

Conclusiones

El análisis de los marcos conceptuales utilizados permite afirmar que más allá de la presencia, a nivel social, de discursos que de algún modo legitiman el plan de exterminio llevado adelante por el poder estatal en los '70 y '80, y del eco que de esto se hace una parte del personal directivo y docente, otros docentes sostienen desde hace décadas perspectivas claramente afines a la plena vigencia de los derechos humanos y la defensa de las instituciones democráticas. En algunas entrevistas, surgió con claridad la referencia al campo de estudios de la historia reciente, como marco general para trabajar en clase con los estudiantes. En otras, emerge la noción de terrorismo de Estado. En cualquiera de los casos, el adherir a una perspectiva de derechos hace que las docentes aborden y discutan en sus clases los alcances de los conceptos y sus diferencias con otras perspectivas, como el negacionismo o la "teoría de los dos demonios".

En el caso de la noción de "terrorismo de Estado", me interesa destacar que se trata del concepto mayormente empleado al interior del movimiento de derechos humanos de Mendoza (en donde casi no se recurre al enfoque de la "historia reciente"). El uso de "terrorismo de Estado" que se hace en los ámbitos militantes no deja lugar a ningún tipo de culpabilización de las víctimas de la represión ilegal, ni a la minimización o negación de los hechos. Esto entra en tensión con Feierstein (2012) cuando afirma que los usos de este concepto están estrechamente asociados a la idea de dos demonios. De un modo similar, las docentes que adhieren a una perspectiva de derechos no hacen, mayormente, uso de los conceptos de "genocidio" ni "realización simbólica del genocidio", pero abordan de manera crítica, en sus clases, el impacto simbólico y material del plan de exterminio y sus consecuencias hasta hoy. En conclusión, los conceptos no tienen un único sentido en la actualidad. La perspectiva de la "historia reciente" ha sido empleada en ámbitos académicos de manera asociada a la noción de dos demonios, pero tiene también otros usos en el campo de la enseñanza, afines a un enfoque de derechos humanos.

En relación a las estrategias pedagógicas empleadas por las docentes, encuentro una multiplicidad de recursos y fuentes, así como afinidad con la perspectiva dialógica promovida por Freire (1970), alejada de todo esquema de "educación bancaria". Surgen, a la vez, muchas similitudes con la pedagogía de la memoria. En ella, son importantes los saberes abordados pero, también, los modos de abordaje. No se trata de que la generación adulta transmita un "legado" como conjunto estático de saberes e interpretaciones sino, en cambio, de propiciar un intercambio entre generaciones, en un proceso de construcción de sentidos marcado por las necesidades del presente, que traen al aula les estudiantes.

Por último, las docentes entrevistadas han destacado la importancia de dar lugar a la emergencia de las emociones para abordar la experiencia histórica de la violencia represiva. Se trata de una manera de concebir los procesos pedagógicos en donde las emociones están presentes y se reconocen como parte del aprendizaje. Es allí, en la emergencia de una emocionalidad muchas veces compartida, donde quienes aprenden y enseñan pueden hallar puntos de encuentro que trascienden los límites intelectuales de marcos conceptuales a veces contrapuestos.

Referencias bibliográficas

Alonso, Fabiana y Rubinzal, Mariela (2004). Memorias de la dictadura: el pasado reciente y la práctica docente. *De Signos y Sentidos. Estudios Semióticos y Análisis del Discurso en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales*, 2, 31-53.

Calveiro, Pilar (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Colihue.

Calveiro, Pilar (2006). Puentes de la Memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia. *Revista Lucha Armada en la Argentina*, 1 (1), 71-77.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) (1984). *Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.

De Amézola, Gonzalo (2018). ¿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, 30-42.

De Amézola, Gonzalo y D'Achary, Claudia (2013). Una dictadura para los niños. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de EDIBA. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 17, 1-20.

De Amézola, Gonzalo, Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 13, 104-131.

Dono Rubio, Sofía (2007). El país de Nunca Más en la clase escolar. Hacer memoria, hacer historia. *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán.

Duhalde, Eduardo Luis (2013). *El estado terrorista argentino*. Buenos Aires: Colihue.

Fajardo, Marco (2019). Experta en pedagogía de la memoria: «Enseñar la historia reciente es clave para tener un ejercicio pleno de los derechos políticos» *El Mostrador*, Santiago de Chile, 8 de julio de 2019. Disponible: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/07/08/experta-en-pedagogia-de-la-memoria-ensenar-la-historia-reciente-es-clave-para-tener-un-ejercicio-pleno-de-los-derechos-politicos/>

Feierstein, Daniel (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Feierstein, Daniel (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Franco, Marina y Levin, Florencia (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levin, (comp.) *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-66). Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Geoghegan, Elizabeth (2008). La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires: el partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 109-122.

González, María Paula (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16, (2), 1-24.

Levin, Florencia (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En: G. Schujman & I. Siede (coords.) *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política* (157-178) Buenos Aires: Aique.

Levy, Guillermo (2011). El presente del pasado: las representaciones acerca del pasado dictatorial en estudiantes de escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero. *Revista de estudios sobre genocidio*, 5, 27-39.

Minatti, Agustín (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Apertura*, 1(1), 1-9. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11086/5879>

Molina Galarza, Mercedes (2020a). El 24 de marzo en una escuela secundaria: Realización simbólica del genocidio y educación para la democracia en Argentina. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14 (1), 71-85. Recuperado de: <https://intersticios.es/article/view/20054/13583>

Molina Galarza, Mercedes (2020b). Estudios sobre el pasado reciente y la construcción de memorias en escuelas argentinas. *Cuadernos Americanos*, 173 (3), 153-173. Recuperado de: <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca173-153.pdf>

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*, 12, 173-192.

Portos, Manuel y Capra, Matías (2021). Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria. A 45 años del golpe. 19 años de Espacios para la Memoria. *Pasado Abierto*. 13, 263-272.

Raggio, Sandra (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 8, 95-111.

Raggio, Sandra (2021). ¿Qué hacen los jóvenes con el pasado? La experiencia de General Lavalle, *Pasado Abierto*, 13, 250-262.

Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.