

La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria

Florencia Paula Levín UNGS - UBA | *María Laura Clérico* UBA - CONICET

Ana María Manfredini CEPA | *Pablo Erramouspe* CEPA - UBA

Gustavo Schujman CEPA

Introducción

En el año 2001 el Consejo Federal de Cultura y Educación organizó, a través del Ministerio de Educación de la Nación y en ocasión del 25 aniversario del golpe del 24 de marzo de 1976, un concurso de monografías destinados a estudiantes del nivel Polimodal de todo el país, pertenecientes a escuelas tanto públicas como privadas.

La convocatoria, titulada “Concurso nacional de monografías: La dictadura militar. 25 años después del Golpe”, reflejaba una inédita voluntad institucional de impulsar una política nacional de rememoración crítica y afianzamiento de las instituciones democráticas. Esa constancia se expresaba en los objetivos de la convocatoria, entre los que se destacan la voluntad de “colaborar con la escuela en la tarea de estimular el ejercicio de la lectura crítica del pasado, la reflexión sobre las causas y las consecuencias del Terrorismo de Estado y la exposición fundamentada de las propias ideas al respecto” así como de “promover procedimientos y actitudes propios del espíritu crítico que integra, en medida relevante, las condiciones subjetivas que reducen la posibilidad de instauración de un régimen autoritario”.¹

El resultado de la convocatoria fue sorprendente: el Ministerio recibió 1073 trabajos monográficos procedentes de las diversas regiones del país. Si tenemos en cuenta que la gran mayoría de los trabajos fueron elaborados grupalmente, y si consideramos la participación de los profesores tutores en la guía y supervisión de las producciones, podemos decir, a grandes rasgos, que la convocatoria logró involucrar, por lo menos, a unas 3500 personas como mínimo.

Si bien es cierto que se trata tan solo de un mínimo porcentaje de la población estudiantil, si consideramos las precarias condiciones de difusión del concurso y la falta de una tradición participativa en este tipo de eventos, podemos considerar que se trata de una cifra bastante alentadora que nos permite sospechar que, efectivamente, existe un interés extendido en el abordaje de esa porción de la historia argentina que, por su cercanía temporal y por sus efectos aún no cerrados, se suele denominar como *historia reciente*.²

Los trabajos recibidos fueron leídos y evaluados por un comité de preselección y finalmente entregados a un equipo especialmente elegido para seleccionar las 30 monografías que debían ser premiadas.³

Los vaivenes de la política de los últimos años en el país hicieron que la conclusión del concurso, con la respectiva entrega de premios, recién se efectuara a mediados del año 2003.⁴ Más allá de la historia del concurso y sus pormenores, que merecería un estudio aparte, consideramos que esas monografías producidas por estudiantes de todo el país se presentan como una expresión del estado de la memoria sobre el pasado reciente y, al mismo tiempo, como expresión de las formas habituales de encarar la enseñanza de Historia y Formación Ética y Ciudadana en la Escuela Media.

Los que escribimos este artículo tuvimos la oportunidad de trabajar como jurados de preelección de dicho concurso y, por lo tanto, de acceder a los ejemplares de los monográficos. Nuestra tarea como jurados de preselección despertó un fuerte interés por conocer qué tipo de discursos circulan y se construyen en las escuelas sobre el pasado reciente.

Con el objetivo de recortar un campo abarcable para comenzar a avanzar de acuerdo a nuestras inquietudes, decidimos seleccionar una muestra de 150 monografías que pasaron a conformar, en esta primera etapa, nuestro universo de análisis.⁵

La lectura de los trabajos seleccionados nos ha permitido conocer y reflexionar sobre las representaciones más frecuentes que los jóvenes construyen sobre el pasado reciente. Asimismo, nos ha permitido indagar en el tratamiento político y ético de esa trama de nuestra historia, así como reconstruir los principales modelos interpretativos que se desprenden del análisis de las monografías y, finalmente, formular algunas reflexiones críticas que contribuyan al debate sobre las formas habituales de abordar el pasado reciente en la escuela que inciden en esas representaciones.

A continuación, presentamos los principales resultados de nuestro trabajo de indagación sobre las producciones seleccionadas.⁶

I. Inquietudes y motivaciones de los adolescentes

Uno de los primeros interrogantes que surgieron fue qué motivó a tantos adolescentes a atender a la convocatoria del Ministerio, sobre todo considerando que los premios establecidos en las Bases no eran viajes a Bariloche, bicicletas o computadoras sino una selección de libros relacionados con la problemática en cuestión tanto para los alumnos como para los tutores.

Responder a la pregunta por las motivaciones no es tarea sencilla. Según lo que esgrimen los propios adolescentes se destacan los siguientes fragmentos de las monografías analizadas:

- “Los adolescentes pensamos y nos preguntamos: ¿Cómo nos enseñan (...) las trage-

días de la historia?, ¿Cómo nos cuentan el pasado reciente? Las muertes y desapariciones no son fáciles de explicar. El dolor humano es el eje que las define. Con el famoso lema ‘no olvidar para no repetir’ nos cuestionamos cómo haremos para transmitir a nuestros hijos y a la posteridad lo que ocurrió, todo el dolor que esto desencadenó y la impotencia que causó en la sociedad este terrible hecho, sin haberlo vivido”.

- “Realicé este trabajo como forma de mostrar mi indignación y también para demostrar a muchas personas que aunque chicos también pensamos”.

- “A nuestra generación, le cabe el deber de tomar conciencia y por lo tanto ser coherente con la interpretación de que la libertad, la justicia, la equidad son valores no totalmente realizados, pero posiblemente logrados si somos capaces de luchar por la paz, la igualdad, la honradez”.

- “A los seres humanos organizados en comunidad nos es imprescindible conocer nuestra historia, ya que la existencia de un pasado en común nos va creando un sentimiento de identidad nacional indispensable a la hora de forjar una Nación. (...) Considero a nuestra generación en inmejorable posición para realizar un análisis objetivo, ya que hemos nacido con la democracia (y para poder analizar cualquier proceso histórico con total objetividad es imprescindible tomar distancia del mismo, no sólo en el sentido figurado sino también temporal”.

- “Por la verdad. Por la recuperación de los Ideales, la Solidaridad, los principios Éticos y una vida sin MIEDOS. Para contribuir con la Historia que no existe sin la Memoria”.

De acuerdo a estas citas, podemos concluir que entre las motivaciones explicitadas por los adolescentes se destaca un fuerte sentimiento de compromiso activo con los valores de la actual democracia y la defensa de la justicia y los derechos humanos. Por otro lado, es notable la responsabilidad que muchos de estos jóvenes se atribuyen como importantes difusores de estos valores para las generaciones venideras y la conciencia que tienen de la ventaja con la que cuentan, dada la distancia temporal que los separa de ese pasado.

Indudablemente estos fragmentos nos aportan un esbozo de respuesta a la pregunta por las motivaciones aun cuando, en sí mismos, abren nuevos interrogantes acerca de cómo estos valores y este sentimiento de responsabilidad han tallado tan profundamente en muchos de nuestros adolescentes. Probablemente, estos fragmentos están demostrando que ciertos discursos de la memoria, construidos al calor de la transición democrática y el juicio a las juntas militares, que confluyeron en la tradición del *Nunca Más*, se han expandido durante años hasta convertirse en un discurso de largo alcance y penetración que ha llegado, también, a las escuelas. (Por otra parte, esa misma tradición pareciera ser la que impulsó la política de rememoración crítica lanzada por el Ministerio de Educación en el año 2001).

II. Principales características de las representaciones de los estudiantes sobre la historia reciente

La mayoría de las monografías analizadas muestra que los estudiantes tienen dificultades para reflexionar, construir interrogantes y elaborar consideraciones propias sobre la historia reciente. El indicador más notorio de estas dificultades es que la mayoría de los trabajos recurren de forma visiblemente pasiva a discursos e interpretaciones habituales, más o menos estereotipadas, en los modos expositivos, argumentativos y narrativos de su presentación escrita.

Trataremos de sintetizar a grandes rasgos las características más frecuentes observadas en los trabajos monográficos y, en cada caso, ofreceremos ejemplos correspondientes. No está de más aclarar que estas características que comentamos en forma aislada suelen aparecer articuladas y superpuestas.

1. En primer lugar, queremos destacar la frecuente alusión a la idea de que no hay palabras para explicar lo que pasó, de que lo único que se puede hacer es repudiar que haya sucedido. En este sentido, es muy común la idea de que todo lo acontecido es inexplicable e increíble. Uno de los concursantes sostiene, por ejemplo, que sobre ese pasado “no hay mucho que discutir, pues todos estamos de acuerdo en que nunca debió haber sucedido lo que sucedió” y afirma, más adelante, que “para explicar lo sucedido no hacen falta muchas palabras”. Otro, en cambio, sostiene que sobre este “horror” no hay nada que decir porque “sobran las palabras”.

Ya sea entonces porque las palabras sobran o porque faltan, muchos de los trabajos se construyeron a partir de la idea de la imposibilidad de representar el pasado reciente, el cual es significado en términos de *horror*.

Esa noción de inefabilidad se sustenta, creemos, en una extendida idea, heredera de ciertas líneas de reflexión sobre el Holocausto, de que explicar equivale a justificar y que, por lo tanto, lo sucedido no sólo no puede sino que incluso no debe ser entendido. Inés Dussel, por ejemplo, refiriéndose a la transmisión de la historia reciente argentina en las escuelas, que entiende en términos de “memoria del trauma histórico”, afirma que los “eventos traumáticos cargan consigo los límites de la representación”. Interrogándose luego por los objetivos de esa transmisión, Dussel sostiene que “si su objetivo no debiera ser ‘comprender el pasado’, porque –según Charles Maier (...)– ‘*Tout comprendre c’est tout pardonner*’,⁷ y no⁸ comprender abre las puertas a una justificación historicista del genocidio, entonces, ¿qué nos queda para transmitir sino una actitud ética y política de rechazo?”⁹

Paradójicamente, aquello sobre lo cual había que callar durante los años de la dictadura, por motivos diferentes, también en democracia se constituye en algo sobre lo que no se puede decir nada. Por otra parte, en las escuelas estos postulados deben ser trabajados con sumo cuidado, si no discutidos frontalmente, ya que además de obturar la posibilidad de generar conocimiento crítico sobre nuestra historia, podrían derivar en cierta noción de infalibilidad de lo acontecido.

2. Otro rasgo fundamental de la gran mayoría de los trabajos que analizamos es la recurrente presencia de la teoría de los “dos demonios” y la hegemonía del discurso de la memoria del *Nunca Más*.

Como ya lo sugerimos en relación a las motivaciones que impulsaron a muchos de los adolescentes a participar en el concurso, creemos que los relatos y representaciones que constituyen la memoria del *Nunca Más* ha tenido una amplia recepción en distintos ámbitos de la sociedad pasando a constituirse, incluso, en un discurso hegemónico en varios ámbitos y espacios intelectuales, políticos e institucionales. Retomando una hipótesis de Hugo Vezzetti,¹⁰ quisiéramos enfatizar que la memoria del *Nunca Más* ha cumplido eficazmente una función preformativa en las representaciones e imaginarios sociales sobre el pasado reciente. Particularmente, en relación a la transmisión de dicha historia en los colegios, pudimos apreciar la eficacia de esa función preformativa en las producciones juveniles que analizamos. Esto equivale a decir que los principales lineamientos interpretativos que construyen la memoria del *Nunca Más* –y la teoría de los “dos demonios” asociada a ella– ha dado forma a las representaciones, ideas e imaginarios que se desprenden de una gran cantidad de los escritos monográficos que analizamos.

Como es sabido, la teoría de los “dos demonios” articula un conjunto de sentidos sobre el pasado y, por tanto, sobre el presente que debe finalmente diferenciarse de él. Sintéticamente, esa teoría afirma que existió en la Argentina una guerra entre “dos demonios”, la guerrilla –en singular– y las Fuerzas Armadas, cuya violencia análoga recayó injustamente sobre una sociedad que en su conjunto ignoraba lo que sucedía y que, por lo tanto, fue víctima inocente de la barbarie. De hecho, de ese discurso deriva la idea de que todas las víctimas fueron esencialmente inocentes. Esa idea se sintetiza en la evocación descontextualizada y despoltizada de la figura del *desaparecido*.¹¹ Finalmente, quienes adhieren a esa teoría afirman que los jefes de ambos grupos son los únicos responsables y culpables por lo acontecido.¹²

Dadas estas características, consideramos que esa eficacia puede explicarse, en parte, por el hecho de que la tradición del *Nunca Más* exonera a la sociedad de la difícil tarea de preguntarse por las condiciones de posibilidad del golpe de estado y del terror ejercido, pregunta que, entre otras cosas, deriva en la problemática del consenso social que acompañó a los militares golpistas.

En relación a las producciones de los adolescentes, la teoría de los “dos demonios” queda expresada, explícitamente, en pasajes como el siguiente: “Los grupos de tareas militares se presentan como cruzados de la moralidad occidental y cristiana que nos defienden de la infección subversiva y apátrida que se quiere apoderar de nuestro país, sin percatarse que el demonio infernal se comió al otro demonio infernal”.

En este tipo de planteos la responsabilidad aparece, entonces, repartida entre los dos actores demonizados. Así, por ejemplo, en un trabajo se afirma que “en esta *guerra sucia*, como creo que debemos llamarla, no fueron los militares los únicos que tuvieron la culpa”, *afirmación que retoma, claramente, la figura de los “dos demonios”*.

Sin embargo, como se apreciará, la función preformativa de la memoria del *Nunca Más* deriva no solamente en las alusiones explícitas o directas a los “dos demonios” sino en un conjunto más amplio de ideas y representaciones que refuerzan la imagen extendida de una sociedad que ha sido víctima pasiva de lo acontecido.

3. En efecto, en estrecha vinculación con la memoria del *Nunca Más*, las producciones de los adolescentes demuestran con mucha frecuencia la construcción de interpretaciones maniqueas que analizan la historia en términos de buenos y malos, inocentes y culpables, víctimas y victimarios.

En este sentido, se afirma, por ejemplo, que la dictadura “provocó muertes y desapariciones de cantidad de personas totalmente inocentes”. En la misma línea, una alumna afirma en su trabajo que “si los argentinos decidimos desistir de los recuerdos También aparece entre los trabajos la necesidad de comprobar la inocencia de los perseguidos para habilitar la crítica del accionar de los militares. Así por ejemplo, se sostiene que *“en la sociedad iba creciendo la idea de la desprotección, el temor a que cualquiera, sin importar su profesión, sexo, o religión cayera en aquella alocada caza de seres humanos (...) porque se sabía de tantos que habían sido tragados por aquel abismo sin fondo y lo peor no eran culpables de nada.”*

En todos estos casos la presunción de inocencia de las víctimas del terrorismo estatal refuerza la tradicional lectura despolitizada de los años '70 y obturan la posibilidad de pensar el fenómeno de la militancia guerrillera. Pero más grave todavía es la conclusión que puede desprenderse del énfasis en la inocencia de las víctimas que, junto con la omisión del repudio de la metodología represiva empleada por los militares y la homologación de las responsabilidades de los “dos demonios”, podría derivar en la idea de que si no hubieran sido inocentes, esas víctimas habrían merecido ser objeto del terrorismo estatal.

4. Asimismo, los trabajos de los adolescentes suelen construir una mirada simplificada e idealizada sobre la sociedad y sobre la historia. Esto se manifiesta, por ejemplo, en trabajos que presentan a la dictadura como algo que adviene abruptamente. Así, por ejemplo, un alumno hace referencia al golpe de estado como una “cachetada a la democracia” que sobreviene de repente.

A la noción de que el golpe es algo abrupto y disruptivo se asocian imágenes sumamente idealizadas de la sociedad previa al golpe. Para ilustrar esta afirmación podemos citar otro trabajo en el que se afirma que el día del golpe “los argentinos que encendieron la radio se enteraron de que las emisoras habían suspendido su programación habitual para ‘entrar en cadena’; eso les quería decir que en lugar de tangos, folclore, rock o boleros, iban a escuchar marchas militares, partes de guerra y discursos”, y más adelante afirma que a partir del 24 de marzo “la sociedad estaba calladita, obediente y sin poder hacer ni oír”. Como puede apreciarse, la sociedad en la que irrumpe el golpe es una sociedad democrática y pacífica, en la que hay espacio para las diferencias y tolerancia para la diversidad (valores expuestos en el ejemplo de la variedad de la música).

ca y la libertad para elegir). A esta imagen idealizada se contraponen su antítesis, la sociedad represiva post golpe, en la que no hay música y sólo se pueden escuchar marchas militares partes de guerra y discursos transmitidos en cadena.

Tanto la idea de golpe como irrupción abrupta cuanto la imagen idealizada de la sociedad previa al 24 de marzo, obturan la posibilidad de pensar causalidades y procesos de largo plazo y, por lo tanto, tienden a la fetichización de las cronologías: “todo comenzó el 24 de marzo”.

5. En otro orden, hemos constatado con frecuencia la construcción de representaciones personificadas del país, la sociedad y la historia que muchas veces son utilizadas como metáforas clave para elaborar la causalidad histórica. Así, por ejemplo, un alumno alude a “las heridas de nuestra historia” y afirma que “si no queremos desangrarnos, debemos cuidar y curar estas heridas con memoria y justicia, en lugar de querer ignorar” mientras que otro concluye su trabajo con el siguiente “alegato”: “Lo que se trató de demostrar (...) es sólo la cruda realidad a la que fue sometida ‘Argentina’, una joven que fue duramente reprimida por los ‘golpes’ la cual presenta cicatrices en su cuerpo de los hechos que acaecieron en la década del setenta. /Por lo leído, lo escuchado y lo visto hoy yo alego que los gobiernos defectos (sic) pasados,¹³ son los responsables de la agonía de Argentina. /Pero pido a mis compatriotas que levantemos a nuestro país, hacedlo con convicción para que el pasado no regrese Nunca Más”.

Los ejemplos podrían multiplicarse. En todos los casos, la metáfora ocupa el lugar de la explicación y la discusión sobre la causalidad de lo acontecido y sirve, asimismo, para construir imágenes de una sociedad pasiva y víctima que no ha tenido ninguna responsabilidad con lo acontecido.

6. Otro rasgo reiterativo en las producciones monográficas es la meticulosa descripción de los mecanismos de tortura empleados por el gobierno militar. Además de encontrar en estas recurrencias una cierta inclinación a la morbosidad propia de los adolescentes, consideramos que este aspecto da cuenta de una lectura asidua del *Nunca Más* en las escuelas que sin embargo no parece estar debidamente dirigida y elaborada.

7. También es muy frecuente encontrar, como ya se adelantó, un abordaje descontextualizado y despolitizado del pasado que abunda en prejuicios y clichés. Por ejemplo, en relación a las organizaciones guerrilleras, llama la atención la imagen sumamente pobre (en general aparecen las mismas subsumidas y achatadas en la alusión a “la” guerrilla o, más frecuentemente, en la noción del subversivo) cuando no una directa marginación u omisión. Por otro lado, en los pocos casos en que se alude a la militancia política en las organizaciones guerrilleras, no se indagan en los pensamientos, propósitos o acciones de los protagonistas sino que los mismos se dan por supuestos a partir de prejuicios que llevan a afirmar sin más, por ejemplo, que “los subversivos en la sociedad molestaban, y cómo molestaban”.

Finalmente, es frecuente encontrar en las producciones adolescentes una genealogía

que conduce directamente del guerrillero al *desaparecido* sin mediar ningún tipo explicación o *problematización*.

8. Asimismo, llama la atención la fuerte identificación de los jóvenes con los militantes de los '70. Sin embargo, esta identificación se basa, nuevamente, en una imagen romántica y despolitizada de los actores históricos. Esto se aprecia, por ejemplo, en el siguiente pasaje, donde una adolescente afirma: “sobre todo esta investigación humilde que brinda información directa de los protagonistas, me hizo sentir una compañera de lucha, con dieciséis años y sin haber vivido ese periodo de la historia de mi país, una compañera de lucha de Adriana¹⁴ y de tantos que hoy están en otras partes del mundo o desaparecidos o de los que no se dejan convencer”.

Ahora bien, muchas veces en este tipo de identificaciones se deslizan algunos anacronismos que tienden a confundir las reivindicaciones y metas de la militancia de los primeros setenta con la resistencia de los últimos años de la dictadura militar y los valores de la tolerancia y el respeto de la democracia y los derechos humanos propios de la transición y de los años noventa. Generalmente el borramiento de las peculiaridades de las metas y valores de la lucha política propia de cada etapa de la historia se dan a través de la operación de subsumir todas ellas en los valores de los derechos humanos. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en el siguiente pasaje, donde se insta a no olvidar “a quienes lucharon por sus derechos, cuyas reivindicaciones son las mismas que las mías y las de mi generación” y más adelante se agrega que “nosotros, yo y el resto de los jóvenes somos el futuro y los que debemos preocuparnos por mejorar lo que tenemos. Y aunque para muchos suene utópico la idea de tener un país mejor, quedándonos cruzados de brazos y soñando con lo inalcanzable no vamos a mejorar nada. Contrariamente, vamos a dejar que se nos impongan y nos controlen y nos torturen, y nos aplasten nuevamente. Hagamos memoria y no olvidemos a aquellos que lucharon por sus derechos y tampoco olvidemos quiénes fueron los verdugos”.

Vemos entonces que a los alumnos les resulta muy difícil comprender las formas peculiares y específicas en que en un determinado momento histórico se juegan las contradicciones sociales y políticas presentando una lectura a-histórica que universaliza anacrónicamente la lucha por los derechos humanos en nuestro país.

9. Otra característica que encontramos, y que está presente en la gran mayoría de los trabajos, tiene que ver con la sobrevaloración de la memoria y de la función del recuerdo. En este sentido, “*Nunca Más*” y diversas variantes de la consigna “recordar para no repetir” aparecen como fórmulas de conjuro que pareciera que cuantas más veces sean pronunciadas o escritas tanto menor el riesgo de una recaída en el pasado. Los fragmentos que ilustran esta característica abundan copiosamente. Sólo a modo de ejemplo citamos los siguientes fragmentos:

- “Todos los argentinos podemos decir *Nunca Más* una historia de violencia y dolor, *Nunca Más* una Dictadura Militar”;

• Lo que sucedió es “algo tan malo, tan triste y tan espantoso que es preciso contarlo una y otra vez para que no vuelva a suceder *‘Nunca Más’*”.

Más allá de estos ejemplos es de destacar que, aunque minoritariamente, también aparecen algunas actitudes más activas en relación al rol de la memoria que no se conforman con repetir frases de conjuro o en confiar en la memoria como medicina preventiva. Así, por ejemplo, una joven afirma que “el mejor método para que [los derechos humanos] queden consolidados es a través de recordar el ayer y ser críticos en la actualidad para el bienestar futuro”. De este modo, la memoria parece como una herramienta para la crítica del presente y no meramente como una fórmula preconcebida de rechazo del pasado.

10. En un sentido similar al rol otorgado a la memoria hemos encontrado con gran frecuencia que los jóvenes depositan una confianza ciega en una democracia mitificada que les impide pensarla críticamente y activamente. Por ejemplo, en uno de los trabajos una autora afirma que “debemos comprender que la única manera de no repetir esa experiencia, ese terrible drama, es enarbolar para siempre la democracia como bandera” mientras que, en la misma línea, otro joven sostiene que “es necesario que como pueblo defendamos la democracia para que las atrocidades ocurridas en estos gobiernos no vuelvan a suceder, ya que hoy podemos contar con libertad de expresión, contamos con tres poderes y se respetan las leyes constitucionales”. Como último ejemplo, ofrecemos este fragmento que, además de enarbolar acríticamente la democracia, naturaliza los derechos humanos: “Únicamente la democracia es capaz de preservar a un pueblo de semejante horror, que sólo ella puede mantener y salvar a los esenciales derechos de la criatura humana”.

A través de estos párrafos, podemos fácilmente advertir el arduo trabajo de concientización y educación en los valores de la democracia emprendido a partir de la transición alfonsinista. Indudablemente, es innegable la importancia fundamental de esta labor educativa en las escuelas. Sin embargo, consideramos que estos párrafos nos hablan de una confianza ingenua en la democracia que, al igual que la fórmula de conjuro a propósito de la memoria (“recordar para no repetir”), no permite avanzar en la construcción de una actitud crítica frente a los innumerables problemas, límites y deficiencias que hoy presenta nuestra democracia, problemas que reclaman una mirada más exigente y activa por parte de los ciudadanos.

Es importante reseñar, sin embargo, que esta adhesión más bien pasiva a una democracia mitificada también ofrece matices en algunas producciones de los adolescentes. En este sentido, por ejemplo, podemos citar un trabajo en el que se comparan las violaciones a los derechos humanos ejercidas durante la última dictadura militar y las infligidas en democracia, llegándose a la conclusión de que: “los objetivos son exactamente iguales, todas las violaciones son causadas por el gobierno que en un caso cumple el papel de dictador y en el otro el papel de ‘democracia’ (en la cual nos hace indirectamente responsables), todo está abocado a enriquecer a los ‘grandes y exitosos

empresarios extranjeros capitalistas. Entonces, ¿estamos viviendo en una democracia o en una ‘oligarquía disfrazada?’”. En este caso se puede apreciar que en vez de procederse a la comparación entre dos figuras mitificadas: democracia vs. dictadura, se tiende a identificar ambos tipos de regímenes sin poder establecer sus diferencias. Por otra parte, el tema de la responsabilidad colectiva a la que se alude al mencionar los crímenes de la democracia borra o desdibuja la posibilidad de pensar en una responsabilidad colectiva en un régimen no democrático.

En definitiva, tanto la adhesión acrítica a una idea mitificada de democracia como el desconocimiento de las diferencias –abstractas e históricas– entre democracia y dictadura obstaculizan el camino para construir una actitud crítica y activa que pueda operar en el terreno de nuestro problemático presente.

11. Más allá de la abrumadora preponderancia de las figuras, valores, representaciones e imaginarios característicos de la memoria del *Nunca Más* y la teoría de los “dos demonios” a ella asociada, es de destacar que, aunque minoritariamente, las producciones de los adolescentes también se hacen voceras de otras memorias que, de algún modo, reivindican el rol histórico de los militares o de los guerrilleros.

En relación a las memorias reivindicatorias de los militares, en la mayoría de los casos los jóvenes no reivindican la metodología del terrorismo estatal pero si avalan los objetivos del régimen. Este aval emerge a través de la aparición en estas monografías de diversas formulaciones del famoso discurso de los excesos. Vale decir, estos adolescentes se esfuerzan por establecer una contradicción entre el discurso de los militares y su accionar –enarbolando el primero y desdeñando, generalmente en forma tibia, el segundo– sin intentar ningún abordaje de la problemática relación existente entre ambos. A modo de ejemplo, citamos un trabajo en el cual el autor afirma que el objetivo que se propuso la Junta Militar, era “sanear” una sociedad “enferma de corrupción”, no era un objetivo “malo en sí mismo”, sino que lo “objetable” fue “el modo utilizado para alcanzarlo”. En otros casos, más minoritarios, el aval no aparece sólo en relación a los objetivos de los militares sino más específicamente en relación al accionar de los aparatos estatales y paraestatales que aparecen justificados como la única respuesta posible a la violencia ejercida por los grupos guerrilleros.

Contrariamente, existen pocos casos que reivindiquen en forma directa a los guerrilleros. Como ya se ha señalado, la figura del guerrillero está prácticamente borrada de las producciones juveniles. Por lo tanto, cuando aparece (y aparece muy frecuentemente) una reivindicación de los valores e ideales de los jóvenes militantes de los setenta, esta reivindicación se construye sobre una imagen profundamente romántica y despolitizada que desdibuja la presencia de la guerrilla en el escenario político de antaño y las vinculaciones entre la militancia juvenil y las organizaciones guerrilleras.

A modo ilustrativo, y para señalar cómo muchas de las mencionadas características se articulan en los trabajos de los adolescentes, presentamos sintéticamente una de las

monografías analizadas, “Hienas en la noche”,¹⁵ que tiene la peculiaridad de estar presentada en forma de fábula.

La fábula comienza con el clásico “érase una vez”, en este caso, “Érase una vez un mundo...donde reinaba la paz, la alegría y la bondad...” Ese mundo estaba habitado por los más variados personajes que, se nos dice, convivían armónicamente en la diversidad de ideas, gustos y creencias: Raúl, el perro policía, Roco, el gato bohemio, Amilcar, el jabalí de profesión científico, Carlos, un loro político fracasado, Ruperto, el tortugo idealista, Ernesto, el asno que vivía para el deporte, Juana, la serpiente peluquera y Margarita, la gallina intelectual, entre otros, convivían bajo el gobierno de Atilio, el sapo alcalde y bajo la dirección espiritual del topo Juan, párroco ciego del pueblo.

“Los habitantes de este pueblo convivían”, según la fábula, “compartiendo tierras y tareas, respetando las diferencias y desarrollando una buena comunicación”. El alma de la comunidad estaba encarnada en un gigantesco árbol implantado en las entrañas de la plaza central. En él, “los habitantes del pueblo depositaban sus ideas, sus mejores valores, sus sueños, sus metas comunes y todos aquellos objetivos que mejoraran la convivencia y aseguraran la eterna existencia del lugar”. Era, en definitiva, un derecho y un deber colectivo cuidar el árbol.

Sin embargo, la armonía de la aldea estaba comenzando a ser amenazada. Es que Atilio, el sapo alcalde que había gobernado desde siempre, estaba comenzando a sembrar la confusión entre los habitantes del pueblo. El transcurso de los años y la mala dieta de insectos lo habían llevado a querer “cobrar más impuestos, cerrar la escuela, dejar sin trabajo a varios, encarcelar a todo aquel que no compartía sus ideas, subir los precios, castigar al que hiciera pensar a los demás”. Es más, Atilio había dejado de visitar el añejo árbol de la plaza central.

Un día, dice la fábula, empezaron a llegar rumores de un ataque externo, perpetrado por “aquellos viejos enemigos que hace tiempo habían estado en el poder”. Sin embargo, nadie escuchó las amenazas ni tuvo en cuenta los rumores. Todos estaban demasiado ocupados y, cuenta la fábula, como el gobierno estaba en crisis “a los pobladores tal vez les pareció bueno sacar a Atilio del poder”.

Así estaban las cosas cuando “una noche de aire espeso” se oyeron ruidos y pasos en la casa del alcalde: “las intrépidas hienas entraban a secuestrarlo. Se lo llevaron por asalto, lo sacaron de su cama, lo maniataron y vendaron sus ojos, le taparon la boca y lo golpearon... Al mismo tiempo, en otras casas sucedía lo mismo” (...) “Al día siguiente, muy temprano por la mañana, se presentó ante el público Jorge, el lobo, nuevo alcalde del pueblo” por imposición y no por elección.

Jorge ejerció un régimen sumamente autoritario que realizó persecuciones, asesinatos y desapariciones que terminaron con la felicidad de ese mundo. “Cada vez había más desaparecidos. Las hienas entraban por la noche y se llevaban a todo aquel que cuestionara o contradijera algo que había impuesto el lobo. Algunos decidían irse por

su propia cuenta, otros se escondían porque los buscaban. De la aldea pacífica, alegre y bondadosa quedaba sólo el recuerdo”.

“Después de aquella noche abatida sólo quedó el dolor, el miedo, la inseguridad, la desesperanza, el desconsuelo, el vacío, la angustia y el silencio que trajo el olvido. No obstante, una tarde un grupo angustiado se reunió en la plaza para reclamar justicia y encontrar algún consuelo y, sin pensarlo, se toparon con el árbol que yacía intacto esperando su regreso”.

El grupo se amontonó junto al árbol y observó que aun daba frutos. “Aquel árbol respetado y querido por una sociedad con ansias de crecer, había sobrevivido intacto al ataque nefasto de un grupo de inconscientes que se adueñaron del poder y derribaron a toda una generación.”

“Con el pasar de los años, las semillas se desparramaron con el viento y aun hoy se reclama justicia y por suerte hay más plazas, con más árboles y más frutos”.

Como puede apreciarse, en esta fábula se articulan varias de las características que comentamos: las representaciones maniqueas en términos de buenos y malos (o víctimas y victimarios), la sustitución de la causalidad histórica por metáforas (en este caso todo el argumento está construido en forma de fábula) y la despolitización del análisis del pasado reciente y la idealización de la sociedad previa al golpe de estado. En definitiva, esta monografía constituye un claro ejemplo de cómo se pone en funcionamiento la comentada estructura explicativa basada en la existencia de una primigenia convivencia feliz que de pronto es destruida por agentes externos a la comunidad (base de la argumentación de la teoría de los “dos demonios”), que sostiene gran parte de las explicaciones y argumentaciones que, de diversas maneras, aparecen en muchos de los trabajos analizados.

Resumiendo, podemos afirmar que en su mayoría las producciones de los adolescentes presentan un conjunto de representaciones extremadamente simplificadas sobre el pasado reciente que se manifiestan en la existencia de abordajes muy simplistas cuando no maniqueos, generalmente despolitizados, casi siempre anacrónicos y descontextualizados que demuestran, además, la existencia de prejuicios y de una recepción acrítica de discursos a disposición.

Esta evaluación no pretende, sin embargo, mostrar un panorama sombrío. Consideramos, contrariamente, que la amplia receptividad de la convocatoria, junto con el compromiso e interés demostrado por los jóvenes son un capital fundamental que hay que rescatar y que reclama una amplia reflexión, debate y trabajo colectivo para mejorar las prácticas y los contenidos de la enseñanza de la historia reciente y de la educación ética y ciudadana.¹⁶

III. Principales modelos interpretativos sobre el pasado reciente que elaboraron los adolescentes

El análisis de las monografías nos ha permitido bosquejar tres modelos principales

de abordaje del pasado reciente que, de alguna forma, articulan las características generales comentadas en el apartado anterior:

1. el modelo de la memoria de *Nunca Más*;
2. el modelo de las memorias reivindicatorias de un grupo (en particular de los militares) y
3. el modelo de la historia.¹⁷

Es de destacar que la distinción entre los tres modelos es meramente analítica y que frecuentemente se observan superposiciones, fundamentalmente entre el primero y el segundo con el tercero.

1. La memoria del Nunca Más

Como ya se ha sugerido, este modelo es el que predomina en términos cuantitativos en los trabajos que hemos analizado. En la mayoría de las monografías que ubicamos dentro de este paradigma se presupone, explícita o implícitamente, la teoría de los “dos demonios”. Por otro lado, una de sus principales características es la mencionada fe “inocente” o “voluntarista” en el poder de la memoria como fórmula de exorcización del pasado. En efecto, en la gran mayoría de estos trabajos se considera que el recuerdo de lo sucedido va a permitir que aquella experiencia traumática no se repita, como si el recuerdo por sí sólo fuera a modificar las condiciones sociales y políticas en las que se desenvuelve nuestro presente.

En relación a este modelo, consideramos que el ejercicio de la memoria a partir de la teoría de los “dos demonios” como forma de abordaje del pasado reciente en las aulas es insatisfactorio por dos motivos importantes. Por un lado, debido a sus implicaciones políticas e ideológicas. Por otro, debido a que obstaculiza la generación de condiciones propicias para el desarrollo de un juicio crítico y autónomo por parte de los alumnos. Presentamos dos argumentos que nos permiten pensar dicha obstaculización:

a) El primer argumento es que se equipara la responsabilidad política de quienes ejercieron de manera criminal la suma del poder público con la responsabilidad de las fuerzas insurreccionales que, por otra parte, ya estaban muy debilitadas antes del golpe de 1976. El abordaje del pasado reciente en la escuela no puede omitir el estímulo a que los alumnos reflexionen sobre las consecuencias del terrorismo de estado, sobre la desproporción entre las víctimas del terrorismo paraestatal y estatal y las víctimas de los movimientos guerrilleros, sobre su diversa articulación con el resto de la sociedad, sobre la desproporción entre metodologías y recursos usados por cada uno y, finalmente, sobre las distintas responsabilidades que cabe atribuirles.¹⁸

b) El segundo argumento tiene que ver con que este tipo de abordaje, que demoniza el uso de la violencia desde las concepciones que arraigaron fuertemente a partir del advenimiento de la democracia, ocluyen la reflexión sobre qué significaba el uso de metodologías violentas para los protagonistas de los años setenta.

En este sentido, la valoración moral suspende no sólo el análisis crítico de la política sino también la historicidad del fenómeno de la violencia y el lugar que ésta ocupó en

la opinión y accionar de muchos de los protagonistas directos o indirectos de los años '70. Contrariamente, un abordaje que pretenda generar condiciones propicias para el desarrollo de un juicio político crítico y autónomo en los alumnos, debería aún más preguntarse por las razones que motivaron a tantas personas a involucrarse, de diversas formas, en la política durante los años '70 y, en muchos casos, a apoyar o emplear la utilización de métodos violentos para la consecución de fines políticos.

Esta sustitución de la crítica histórica y política por el juicio moral está presente en varias de las producciones monográficas y se puede apreciar, por ejemplo, en el uso reiterado del binomio inocentes-culpables donde culpables son todos aquellos que usaron la violencia como recurso, e inocentes el conjunto de la sociedad que en su mayoría habría permanecido ajena a los debates y valores de esa época.

2. Las memorias reivindicatorias de un grupo

Dentro de este grupo, se destacan trabajos que reivindican el accionar un grupo específico, generalmente de los militares (como se mencionó, el guerrillero es prácticamente una figura ausente o, a lo sumo, trasmutada en un romántico militante). En la mayoría de los casos, junto con la reivindicación de objetivos, ideales, *metas y hasta modus operandi* de los militares, muchas veces los jóvenes apelan al conocido discurso de los excesos para tomar cierta distancia crítica de su objeto de estudio.

Si bien no se trata de un paradigma muy extendido entre los alumnos que participaron en el concurso, este modelo presenta, sin embargo, características típicas de ciertos discursos sobre el pasado que circulan muy frecuentemente entre diversos grupos sociales.

Aunque existen grandes diferencias entre el modelo de la memoria del *Nunca Más* y el reivindicatorio, pues el primero rechaza todo tipo de violencia mientras que el segundo, más allá del repudio de los excesos, reivindica la violencia ejercida por algún grupo, ambos coinciden en una mirada simplificada y maniquea sobre el pasado reciente y dejan en suspenso el cuestionamiento de la imagen de la sociedad como víctima inocente e ignorante.

3. El modelo de la historia

Llamativamente, el modelo de la historia es el menos frecuente en los trabajos que hemos analizado ya que, como ha quedado claro, la mayoría de ellos se inscriben dentro del registro de la memoria y, particularmente, de la memoria del *Nunca Más*.

Lo más destacable de las monografías que incluimos dentro de este paradigma es que en su gran mayoría parecerían basarse en una concepción heredera del positivismo histórico ya que sus autores se proponen acercarse a la "verdad" de lo acontecido de la forma más "objetiva" posible. Para ello, suelen recurrir al uso y hasta al abuso de datos cuantitativos, lo que pareciera sustentarse en la idea de que a mayor cantidad de datos recopilados mayor posibilidad de alcanzar esa "verdad" de la historia. Por otra parte, los datos presentados en los trabajos, así como la forma de abordarlos, resultan sumamente banales y no muestran la existencia de procesos creativos de interpretación y creación de sentido.

Sin embargo, no todo es recopilación de datos dentro del modelo de la historia. Un conjunto de trabajos que analizamos, cuantitativamente menos representativos que los que incluimos dentro del registro positivista, podrían inscribirse en otras tradiciones historiográficas más preocupadas por la conceptualización y la interpretación de la historia. Nos referimos, en particular, a un grupo de trabajos que parten del supuesto de que, para abordar el pasado reciente, es necesario, *primero*, ponerse de acuerdo acerca de los significados de algunos conceptos clave. Sin embargo, el problema que presentan estos trabajos es que generalmente no logran superar la etapa de discusión conceptual y esta discusión termina convirtiéndose en el objeto de la monografía.

En síntesis, cada uno de estos modelos muestra sus particularidades y también sus deficiencias, aunque comparten ciertos rasgos comunes tales como la excesiva simplificación y la circunscripción del análisis a dos actores sociales presentados como grupos homogéneos (los “guerrilleros” o “subversivos” por un lado y los “militares” por el otro), relegando a la sociedad a un rol de víctima pasiva.

Los dos primeros modelos presentados están estrechamente relacionados con los registros discursivos de la memoria, mientras que en el tercero están involucradas las formas en las que se aborda la enseñanza de la historia en la escuela media. En este sentido, este tercer paradigma parece responder entonces, más explícitamente, a algunas características extendidas de la disciplina escolar que apuntan a la construcción de un saber esquemático, memorístico y falto de problematización y de herramientas adecuadas para propiciar la reflexión y la elaboración de un juicio crítico y autónomo por parte de los alumnos.

Finalmente, podríamos decir, parafraseando a Enzo Traverso,¹⁹ que con lo que nos hemos encontrado en la mayoría de los trabajos analizados es con una memoria fetichizada que tiende a despojar a esa experiencia de su carácter histórico para conferirle una dimensión mítica.

IV. Algunas hipótesis y reflexiones finales

1. Como ya lo enunciamos al inicio, consideramos que las producciones monográficas de los jóvenes pueden tomarse como una expresión del estado de la memoria social sobre el pasado reciente.

2. En relación a la preponderancia del registro discursivo de la memoria en detrimento al discurso de la historia, consideramos que algunas características de los discursos de la memoria, tal como circulan, se adaptan muy bien al tipo de razonamiento estereotipado y maniqueo que suelen caracterizar a los adolescentes. No es nuestra intención negar la necesidad y la importancia del trabajo de memoria, sino tan sólo deslindarla de aquellas figuras mitificadoras que la dogmatizan, como la teoría de los “dos demonios”, y señalar la necesidad de complejizar, problematizar y contextualizar el abordaje de ese pasado.

3. En relación con los puntos anteriores, podemos reafirmar la ya comentada hipótesis de Hugo Vezzetti que sostiene que el discurso del *Nunca Más* ha jugado una importante función preformativa en las representaciones, ideas e imaginarios que circulan en la sociedad sobre el pasado reciente.

4. No desconocemos que parte de las limitaciones y problemas que mencionamos a propósito de las producciones de los jóvenes están íntimamente relacionadas con las dificultades específicas que plantea el abordaje de la historia reciente. En este sentido, es importante destacar que incluso en los ámbitos académicos el tratamiento del pasado reciente es materia problemática y objeto de arduos debates. La falta de la supuesta distancia temporal “necesaria” entre el historiador y su materia de estudio es considerada por gran parte de la comunidad académica como un obstáculo para la investigación. Particularmente, consideramos que esa característica no es un obstáculo, aunque no desconocemos que, de hecho, existen algunas dificultades propias de esta temporalidad próxima que parten del hecho de que se trata de una historia conflictiva, no cerrada, que sigue produciendo efectos y generando opiniones contrarias en distintos ámbitos de la sociedad.

Estas dificultades se traducen en una escasa producción académica sobre el período en cuestión, escasez que suele ser llenada con otro tipo de discursos –como los testimoniales y los periodísticos– más apegados al registro de la memoria y a la voluntad de denuncia que a la indagación crítica.

5. La magra producción sobre el pasado reciente en el ámbito de la investigación académica, así como la falta de amplios debates sobre el período, impactan sobre la cantidad y la calidad de los materiales específicamente didácticos. En este sentido, si bien es cierto que existe una creciente cantidad de materiales escolares que abordan el período, también lo es que generalmente estas producciones suelen reproducir las dificultades y limitaciones mencionadas.

6. Consideramos que, más allá del problema de la calidad de los materiales a disposición en las escuelas, es fundamental que se generen espacios de capacitación, discusión y elaboración conjunta de ese pasado que orienten a los docentes y les brinden las herramientas necesarias para hacerse cargo de su tratamiento en las aulas. En este terreno, existen buenas y sólidas iniciativas (como, por ejemplo, los talleres que anualmente organiza la Comisión Provincial por la Memoria de La Plata) que, sin embargo, es necesario ampliar y extender para que su impacto sea más profundo y masivo.

7. En otro orden, consideramos que aun cuando muchos de los jóvenes se identifiquen con los militantes de los años '70 y se sienten continuadores de sus luchas y reivindicaciones, existe una clara ruptura entre ambas generaciones: mientras que en los años '70 existía una extendida aceptación del uso de la violencia como medio para la transformación política –generalmente entendida en términos de revolución–, hoy el sentido común rechaza el empleo de la violencia y embandera la democracia y los derechos humanos mostrando una fuerte ruptura con el pasado.

8) Por último, queremos dotar de historicidad al registro de la memoria. En este sentido, consideramos que a partir de la asunción del gobierno por parte de Néstor Kirchner pareciera estar produciéndose un resurgimiento y una repolitización de los debates sobre el pasado reciente. No estamos en condiciones de evaluar cuán profundas serán las transformaciones que los nuevos debates produzcan en la opinión, las representaciones y los imaginarios políticos de la sociedad. Sin embargo, es posible que si estos debates continúan, y si es cierta la hipótesis de que las producciones de los adolescentes se pueden tomar como una expresión del estado de la memoria social, de existir una nueva convocatoria a un concurso de monografías los nuevos trabajos probablemente arrojarían resultados diferentes de los que encontramos en los escritos durante el 2001.

Notas

¹ Res. Cf. N 160/01 27.02.2001.

² Cuando hablamos de historia reciente, en este caso, nos referimos no solamente a los años de la última dictadura militar sino también a los años previos, en los que la misma se gestó, así como a los años posteriores de transición democrática.

³ El jurado, elegido por autoridades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, estuvo integrado por Carlos Acuña, Mary Beloff, Piero de Benedictis, Roberto Domecq, Santiago Kovadloff, Silvio Maresca, Emilio García Méndez, Alicia Pierini, Dora Schwartztein y Jorge Taiana.

⁴ Los trabajos ganadores del concurso pueden leerse en la siguiente página del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación: <http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/ganadores.html>

⁵ De acuerdo con las bases del concurso los alumnos podían elegir entre cinco temas: 1) la censura, la represión y el exilio; 2) el proyecto económico, social y cultural de la dictadura; 3) las formas de resistencia; 4) la crisis de la dictadura militar. La guerra de Malvinas y 5) el juicio a las Juntas Militares. Dadas las características de cada uno de los temas, y viéndonos obligados a elegir algún recorte preliminar para comenzar nuestro trabajo de análisis, optamos por centrarnos en las monografías que dan cuenta del primero de los temas mencionados ya que el mismo propone una mirada más amplia y general del período. Queda pendiente para sucesivas etapas de nuestra investigación detenernos en el análisis de los temas restantes.

⁶ Para resguardar la privacidad de los autores, hemos optado por no incluir los nombres de los autores en las citas de las monografías que introducimos a lo largo del trabajo. Asimismo, con el objetivo de facilitar la lectura y la comprensión de los párrafos citados, hemos decidido realizar una muy mínima intervención corrigiendo únicamente detalles mínimos de ortografía y puntuación utilizada de los originales.

⁷ Acá Dussel cita a Maier, Charles (1997): *The Unmasterable Past. History, Holocaust and German National Identity*, Harvard University Press, 2ª ed., Cambridge and London.

⁸ Consideramos que acá hay un error de escritura. La construcción del párrafo es un tanto intrincada pero, de acuerdo al sentido que expresa, pensamos que donde dice “no comprender” debiera decir “comprender”.

⁹ Dussel, Inés, “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”, en Guelerman, Sergio (comp.) (2001): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Editorial Norma, Buenos Aires, pp. 68.

¹⁰ Vezzetti, Hugo, “Activismos de la memoria: el *escrache*”, en Revista *Punto de Vista*, N° 62, Diciembre 1998.

¹¹ Ver Vezzetti, Hugo (2002): *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, en particular el capítulo III: El Juicio las Juntas y los “dos demonios”, pp.109-145.

¹² Cerrutti, Gabriela, “Entre el duelo y la fetichización. La historia de la memoria”, en Revista *Puentes*, año 1, N° 3, La Plata, Marzo 1991, pp. 15-18.

¹³ Claramente quiso decir “de facto”.

¹⁴ Ex militante con la que la autora estableció una comunicación por mail.

¹⁵ Monografía colectiva realizada por alumnos de la Escuela Normal Superior Alta Gracia, provincia de Córdoba.

¹⁶ Consideramos, por otro lado, que ese trabajo debe ser realizado en forma articulada entre las áreas de Ciencias Sociales y de Formación Ética y Ciudadana.

¹⁷ Hablamos de “bosquejo”, pues consideramos que a medida que avancemos en nuestra investigación nos veremos en la necesidad de reinterpretarlos y seguramente de complejizarlos.

¹⁸ Ver Vezzetti, Hugo, (2002): *Pasado y presente...*, op. cit.

¹⁹ Traverso, Enzo, “El uso público de la historia”, *Revista Puentes*, año 2, N° 5, Octubre 2001.

Bibliografía

- Cerrutti, Gabriela**, "Entre el duelo y la fetichización. La historia de la memoria", en Revista *Puentes*, año 1, Nº 3, La Plata, Marzo 1991
- Dussel, Inés**, "La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria", en Guelerman, Sergio (comp.) (2001): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Editorial Norma, Buenos Aires.
- Traverso, Enzo**, "El uso público de la historia", en Revista *Puentes*, año 2, Nº 5, Octubre 2001.
- Vezzetti, Hugo**, "Activismos de la memoria: *el escrache*", en Revista *Punto de Vista*, Nº 62, Diciembre de 1998.
- (2002): *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires.