

Mediaciones entre jóvenes y pasado reciente. Un análisis a partir de sus producciones escritas en dos escuelas de La Plata, Argentina.¹

por *Jorge Rolland*

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO-CONICET)

cronosytopoi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1637-1060>

Recibido: 20/11/2019 - Aceptado: 18/04/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8720>

Resumen

Los trabajos de la memoria en las escuelas constatan elaboraciones complejas por parte de sus agentes, así como una vinculación igualmente densa con los contextos en los que se desarrollan. Aprehender esta complejidad es un desafío para quienes los investigamos. A través del análisis de las producciones escritas de dos grupos de estudiantes secundarios en una escuela pública y otra privada del centro de La Plata, propongo una exploración de las mediaciones entre jóvenes y pasado reciente, y sus representaciones sociales. La definición de categorías y el estudio cualitativo y cuantitativo de sus relaciones en la dimensión interpretativa y justificativa muestran primeramente la persistencia de la cultura escolar y un marco de referencia nacionalista y formalmente liberal. En segundo lugar, se aprecian identificaciones, apropiaciones, determinadas actitudes políticas y vínculos originales con las memorias emblemáticas, y finalmente también la contraposición entre escuelas de distinta titularidad. Con ello, contemplo los trabajos de la memoria desde el terreno específico desde el que se construyen y no sólo desde los valores de los investigadores respecto de los objetivos de democratización, que son necesarios pero no suficientes.

Palabras clave: enseñanza de la historia, memoria, acción mediada, representaciones sociales, jóvenes

Mediations between young people and recent past. A study based on their compositions in two schools from La Plata, Argentina.

Abstract

Memory making in schools evidences complex elaborations produced by their agents, as well as an equally heavy link with the contexts in which it is developed. Grasping this complexity is a challenge for those who study this subject. Through the analysis of compositions written by two groups of students in a public and a private high school from the city center of La Plata, I propose a survey on the mediations between youth people and recent past, and on their social representations. The definition of categories and the qualitative as well as quantitative study of their links in the interpretative and justifying dimensions show us, on the one hand, the persistence of school culture and a nationalistic and formally liberal frame of reference. On the other hand, identifications, appropriations, certain political attitudes and inventive ties with social memories are witnessed. Finally, a contrast between public and private schools is also attested. Thus, I explore memory making on the grounds in which it is elaborated and not only in relation to the values researchers have for the sake of democratization, which in turn constitute a necessary but not a sufficient condition.

Keywords: history teaching, memory, mediated action, social representations, young people

Introducción.

El abordaje del pasado reciente en las escuelas de la Argentina describe una estela extensa y multiforme, especialmente desde la Ley Federal de Educación de 1993 (Ley 24.195), la Ley de Educación Nacional de 2006 (Ley 26.206) y la legislación relativa a las efemérides recientes en las escuelas.² Y esto es así tanto en lo que concierne a la actividad cotidiana en las aulas como a propuestas particulares (por ejemplo: Dussel et al, 1997; Kaufmann, 2008; Raggio y Salvatori, 2009; AAVV, 2010).

Las investigaciones consagradas a analizar estos abordajes y presencias, y en muchos casos también a participar de ellos, han tendido a remarcar las carencias y deficiencias, y por eso hablan de banalización, descontextualización, moralismo, despolitización, idealización (paradigmáticamente Jelin y Lorenz, 2004). Esto es comprensible, dado que los equipos y personas dedicadas a su estudio comparten el esfuerzo democrático (Jelin, 2004), y por tanto evalúan si las relaciones entre escuela y pasado reciente aportan algo o no a los objetivos inherentes a él.

Sin embargo, es esencial trascender los juicios y compaginar las valoraciones con análisis minuciosos de las realidades escolares, con el fin de dar cuenta de las especificidades de los terrenos sobre los que se quiere impulsar, o seguir impulsando, esa lucha democrática (Rolland, 2018). Esto es lo que me dispongo a hacer aquí a la luz de las producciones de estudiantes secundarios en dos escuelas de La Plata.

Para ello, muchos de esos equipos e investigadores han propuesto considerar también una miríada de aspectos sobre los entresijos de la escuela: la cultura y tradición escolar, las biografías de los participantes, la legislación, la persistencia de los esquemas nacionalistas, la relación con los contextos de socialización política, con las expectativas de futuro en cada sociedad e incluso con determinados proyectos políticos (como el de la transición y la propia dictadura). Asimismo, se han valorado otros aspectos clave relativos a la formación docente, las condiciones laborales, las relaciones con el estado, las características del alumnado y las familias, y la historiografía (de Amézola, 2003a y b; Debattista, 2004; Jelin y Lorenz, 2004; Dussel y Pereyra, 2006; Lorenz, 2006; Finocchio, 2007; Pereyra, 2007; Carretero y Borrelli, 2008a y b; Geoghegan, 2008; Levin et al, 2008; Pappier y Morras, 2008; Higuera Rubio, 2010; González, 2014; Pappier, 2016).

En esta línea, aquí propongo un estudio de los vínculos entre jóvenes y pasado reciente, que pasa por entender qué sentidos propios, qué consumos elaboran (Carretero y Bermudez, 2012; Legarralde, 2012; Legarralde y Brugaletta, 2017). Esta cuestión, según Guillermo Lorenz (2004:124), constituye “el gran agujero negro de los estudios sobre la memoria”. Además, los jóvenes son los principales agentes concernidos con la llamada dimensión pedagógica de la memoria (Jelin, 2017) y el foco en ellos y su participación son imprescindibles en la discusión y construcción del proyecto histórico de sociedad que pueda entrañar la práctica pedagógica de la memoria (Raggio, 2017).

Este campo se ha explorado desde la investigación de las representaciones sociales (Higuera Rubio, 2010; Jara, 2012; Almuna, 2014; Zysman, 2015) y de las prácticas sociales (González, 2014; Pappier, 2016), aunque otros enfoques han fructificado igualmente, como el diacrónico (Debattista, 2004; Finocchio, 2007) y el que pivota en torno al concepto de conciencia histórica (Pereyra, 2007; Cerri y de Amézola, 2010; de Amézola, 2018) y la memoria colectiva (Nobile, 2004), tanto con producciones escritas (a partir de cuestionarios con preguntas abiertas) como con otras herramientas (debates grupales, encuestas, entrevistas...).

1. Marco teórico y objetivos de la investigación.

Las relaciones entre jóvenes y pasado reciente remiten aquí al concepto de acción mediada propuesto por James Wertsch (1998). Éste implica que las presencias del pasado en la escuela son el producto de mediaciones entre, al menos, agentes y herramientas, y no una mera repetición de conocimientos, mandatos, normas, leyes o valores, de modo que aquéllos se vinculan no sólo a nivel cognitivo, sino también emocional e ideológico. Los agentes privilegiados aquí son los y las estudiantes, y al tratarse del pasado la herramienta cultural principal es la narración histórica.

Esas mediaciones suponen que los estudiantes son “sujetos epistémicos”, capaces de producir “sentidos propios”, como planteaba Piaget a través de su método clínico (Delval, 2001:34, 72-3), y no tanto productos inacabados (en transición hacia los adultos) o imperfectos (respecto de un saber experto). Por otro lado, entiendo que esas mediaciones interactúan a menudo con el conflicto y el poder; por eso, además del dominio conllevarán apropiaciones y resistencias (Wertsch y Rozin, 2004).

Finalmente, manejo el concepto de representaciones sociales, desarrollado igualmente por la psicología social (Duveen y Lloyd, 2003). En diálogo con otras disciplinas, José Antonio Castorina (2006:77-9) ha subrayado que entrañan un “conocimiento práctico del mundo” en el que se combinan conocimientos, valores, afectos y emociones. Como sentido común sobre el pasado reciente, su estudio es importante porque permite explorar qué conexiones puede tener ese conocimiento con los valores, las prácticas sociales y las actitudes políticas.

En lo que sigue me propongo analizar las mediaciones y representaciones de dos grupos de jóvenes en torno al pasado reciente de la Argentina, a través de los textos que ellos produjeron. Aquí interesa más ese trabajo productivo, como elaboración significativa, que las relaciones que establecen con las narraciones maestras, ya abordadas en otros ámbitos (Berger y Conrad, 2015) y en este también (ver Discusión).

Con un análisis pormenorizado de estos textos se busca averiguar qué retienen de esta etapa y cómo lo hacen; qué relaciones establecen entre ésta y las sucesivas, incluida la actualidad; qué consideran que les aporta el abordaje de este asunto, y cómo puede interpretarse todo ello.

En el fondo, intento ahondar en la comprensión del terreno desde el que se construyen los trabajos de memoria en las escuelas y trascender las evaluaciones de las realidades vinculadas con ellos en función sólo de su grado de adecuación a principios teóricos. Defiendo que esto no puede hacerse sin considerar la incardinación con contextos constituidos históricamente.

2. Muestra y métodos.

Las producciones objeto de análisis han sido realizadas por 31 estudiantes de un colegio privado católico y otro público del centro de La Plata entre los meses de julio y septiembre de 2018 (en el marco de una investigación más amplia que ha incluido observación en aula, debates en grupo y entrevistas en profundidad), que se denominarán aquí Escuela 1 y Escuela 2. Ambas presentan un alumnado de perfil socioeconómico similar y, por tanto, comparable: clases medias, más altas o más bajas según los casos. Los chicos y chicas son de 6º año de Secundaria, de la orientación de Ciencias Sociales, y participan en el estudio al completar la cursada sobre los temas concernidos. En estas producciones, responden a un cuestionario con tres preguntas abiertas:

1. Por favor, explica brevemente, como si se lo contaras a un amigo o amiga de otro país, qué sabés sobre los procesos, acontecimientos y personajes históricos de los años 70 y 80 en la Argentina: ¿qué sucedió?, ¿por qué sucedió?
2. ¿Crees que lo sucedido en esa etapa ha influido posteriormente? Piensa tanto en el país en general como en ti personalmente
3. ¿Pensás que estudiar los años 70 y 80 en la Argentina te aporta alguna lección de cara al presente y al futuro? ¿Por qué?

Estas preguntas van dirigidas a recabar datos para entender los vínculos con las narraciones históricas en dos dimensiones: la descripción y explicación sobre lo acontecido (esto es, la interpretación que realizan de los acontecimientos, procesos y personajes del pasado reciente, así como de las relaciones que tienen todos ellos con etapas posteriores y el presente), y la justificación que realizan de su estudio.

Para aprehender estas mediaciones defino distintas categorías, conforme a algunas herramientas básicas del análisis crítico del discurso (Pardo, 2013), y estudio su despliegue tanto cuantitativo como cualitativo. En primera instancia analizo cómo aparecen individualmente y en segundo lugar atendiendo a sus relaciones, para determinar convergencias y divergencias. Finalmente, discuto estos

resultados con relación a las valoraciones realizadas o por hacer en el campo de los trabajos de la memoria en las escuelas.

Como vemos en la figura 1, más allá del predominio de las “mujeres” frente a los “hombres” (según las definiciones de los propios estudiantes) en la muestra, existe una desproporción entre las producciones de la Escuela 1 y la Escuela 2: la primera reúne un 67,7% y la segunda, un 32,3%; esto no se debe sólo a que el grupo de la Escuela 2 tiene menos alumnos, sino a que en ésta responde sólo un 66% de ellos (frente a un 100% de la Escuela 1). Por otro lado, dos de las producciones de la Escuela 2 corresponden probablemente a la misma persona, Dona (cuestionarios 1 y 4), ya que fue la única que lo entregó cuando se repartió, con muy poco tiempo, en clase la primera vez y lo más seguro es que volviera a cumplimentarlo y entregarlo la segunda, cuando ya lo hizo con más tiempo el resto; la incógnita (sin demasiada importancia por lo demás) no se ha podido resolver porque los cuestionarios son anónimos. Finalmente, éstos se identifican con nombres ficticios y empleo una tipografía particular para distinguir los de cada centro (letra versalilla en el caso de la Escuela 2).

Figura 1. Número (y porcentaje) de producciones con y sin respuestas, en función del género definido por los estudiantes, en la Escuela 1 (E1) y la Escuela 2 (E2).

	E1 (con respuesta)	E2	
		con respuesta	sin respuesta
Mujeres	15 (71,4%)	6 (40%)	-
Hombres	6 (28,5%)	4 (26,6%)	3 (20%)
Sin especificar	-	-	2 (13,3%)
Total	21 (100%)	10 (66,6%)	5 (33,3%)
		15 (100%)	

3. Análisis.

En lo que concierne al plano descriptivo y explicativo (interpretación), al que se accede sobre todo a través de la primera y segunda pregunta, las producciones se ocupan exclusivamente de aspectos políticos y económicos. Además, la racionalidad instrumental rige la interpretación de la mayoría. Finalmente, vinculan de modos específicos las distintas etapas del pasado reciente, incluyendo el presente.

En cuanto a los aspectos políticos, la primera cuestión relevante es cómo designan las realidades objeto de sus producciones. ¿De qué hablan? ¿Cómo se refieren a ello? Sólo unos pocos estudiantes utilizan “dictadura” y “democracia” (en su forma nominal o adjetival): 28% en la Escuela 1 y 10% en la Escuela 2. Tal es el caso de JUSTO: “En 1983 se volvieron a elecciones democráticas y se dio fin a la dictadura”. Frente a ello, suelen excluir uno de los dos términos, como es el de “dictadura” preferentemente en la Escuela 1 (un 62% de las producciones frente al 50% de la Escuela 2) y el de “democracia” en esta última (90% frente al 47,5% de la Escuela 1). En porcentajes elevados de ambos colegios (en torno al 40%) no se utiliza ni uno ni otro; así, abundan expresiones del tipo “gobiernos de facto”, “golpes de estado”, “golpe militar”.

La segunda cuestión atañe al tipo de instauración de esas realidades políticas: en unos casos se reconoce que se produce pero no se indica nada sobre ella (instauración natural) y en otros se mencionan factores o causas (instauración histórica). Predomina en toda la muestra la primera (64%) frente a la segunda (45%), aunque son compatibles, ya que hay producciones (sobre todo de la Escuela 2) que aplican una y otra a cada una de las realidades; así, MARTINA señala que “[Isabel] fue derrocada por los militares y tuvo un golpe de estado”, pero añade a continuación que

“[d]urante la presidencia de Isabelita hubo una inflación 334,8% y una crisis económica en el país porque subió demasiado el precio del petróleo 1973”, cosa que sugiere una relación de causa y efecto. A veces sólo en la Escuela 1 se asume que la dictadura siempre ha estado ahí (inmanencia) (25%), de modo que no hay instauración, como en la afirmación “[e]n los años 70 y 80, Argentina estaba en una crisis muy grande, ya que había una dictadura” (Roxana).

En tercer lugar, la caracterización de las realidades políticas entraña a veces la intervención de agentes concretos, movidos por razones particulares (agencia), y en otras no (no agencia); JUSTO alude a los propósitos (“La idea de recuperar las islas Malvinas tenía el propósito de (...)”) y se refiere a “las personas que mostraban rechazo al gobierno”, y Ana afirma que “[e]l pueblo en ese momento vivía una situación muy mala económicamente y (...) apoyaron el golpe de estado que se realizó”; pero Alicia habla de “caer en manos de militares” y Gabriela reitera las expresiones impersonales: “hubo muchos gob. de este tipo”, “había tantos golpes de estado” y “se decide recuperar las islas Malvinas”. Globalmente está más representada la explicación no agencial que la agencial: 77,4% frente a 29% (tampoco éstas son excluyentes). Pero en la Escuela 1 hay una proporción mayor de la agencia que en la Escuela 2: 38% frente a 10%.

Aquí los agentes suelen entenderse en clave nacional; se usan términos como “Argentina”, “los argentinos”, “mi/nuestro país”. Y por eso hay sujetos y objetos marcados por la uniformidad en un 87% de los textos (95% de la Escuela 1 y 70% de la Escuela 2), aunque ocasionalmente se trata de una uniformidad con particularidad, cuando se alude a la “sociedad”, el “pueblo”, la “gente”, “individuos” (30% de todas las producciones). Sin que sea excluyente con este enfoque, en los casos de Ana y DONA, por ejemplo, se contempla una mayor variedad; la primera explica el concepto de “la guerra de los dos demonios porque se enfrentaba el pueblo contra el gobierno” y la segunda contrapone lo que sucedía en “ciudades capitales como CABA o La Plata” y en el “interior”.

Hay una mayoría abrumadora que subraya la intensidad del periodo de 1976-83 (principalmente por el horror, aunque también por la crisis) (83,8%), aunque su presencia es unánime en la Escuela 2 (100%) frente a la Escuela 1 (76,1%); a esta categoría se adscriben expresiones del tipo “[fue] un periodo violento, injusto que fomentaba el miedo en la sociedad a causa de las masivas desapariciones y torturas” (Inés), “se vivió una época de terror” (Sara) y “[fue una etapa] donde mucha gente atormentada (...) te secuestraban los militares, (...) te torturaban hasta morir” (LAUTI).

Esta categoría de intensidad de la dictadura sugiere la existencia de valoraciones en este plano interpretativo. Junto a esta visión negativa se valora positivamente el régimen posterior a 1983, aunque esto sólo sucede en la Escuela 1 y en bajas proporciones (14,2%): Eduardo indica que “[Alfonsín] tuvo la oportunidad de sacar al país adelante” e “hizo cosas buenas”. Asimismo es sólo en la Escuela 1 donde se encuentra una valoración positiva (o, cuanto menos, ambigua) de la dictadura; Jorge argumenta que “[p]ara resolver [lo sucedido con *Isabelita*] Videla asume la presidencia, logrando sofocar a las bandas guerrilleras y restaurar la economía” y Nano afirma que “algunas presidencias de facto fueron muy violentas y otras no tanto”. Esto se refuerza con el uso de determinados verbos (asumir, estar), que naturalizan estos “gobiernos de facto”.

La cuarta y última cuestión sobre los aspectos políticos se refiere a las relaciones entre esas realidades. Hay un predominio de las producciones que otorgan un carácter absoluto a la dictadura (la llamen como la llamen) y por ello no estiman ninguna relación con etapas previas o posteriores (absolutidad) (58% del total); Horacio cuenta que “[a]l principio de los años 70 llega al poder un gobierno militar (...). Luego es sucedido por otro gobierno militar (...) y fue destituido, subió al poder otro (...). [L]os gobiernos posteriores fueron todos militares (...)”.

Las producciones que explícitamente consideran relaciones entre las realidades políticas, que forman un 41,9% del total, abundan en la ruptura: 92,3% de ellas. Esta ruptura se reconoce tanto en un plano fáctico, como en uno volitivo: “[c]uando termino el gobierno [militar], se (...) denunció a la junta militar y se intentó hacer justicia” (DONA). Esta ruptura se sostiene indirectamente a menudo con la cronología, que incide en 1983 como hito, y también con el uso del adverbio ayer (contrapuesto a “futuro”).

A estas producciones se añade una sola en la que se plantea alguna continuidad en este terreno político; Jorge incluye entre los acontecimientos pertenecientes a la dictadura la guerra de Malvinas y “la vuelta a la democracia”. Veremos que en otros terrenos hay más estudiantes que contemplan continuidades. Por lo demás, hay un porcentaje importante (del que participan también algunas de las producciones que han defendido las rupturas), en torno al 29% (correspondiente sólo a la Escuela 1), que traza una oposición ontológica entre las realidades políticas previas y posteriores a 1983, como cuando se apunta que “[e]ntre los años 70 y 80 estuvieron al poder 8 personas distintas (...). Entre estas presidencias existieron dos gobiernos de hechos o golpes de estado, los demás fueron democráticos” (Julieta).

En lo que toca a la cuestión económica aparecen algunos aspectos en la mayoría de las producciones (61,2%), aunque ésta es más acusada en la Escuela 1 (76,1%) que en la Escuela 2 (30%). En estas producciones, a su vez, hay un predominio de la función descriptiva (81,2% en la Escuela 1 y 100% en la Escuela 2) frente a la explicativa (43,7% y 33%); en este caso tampoco son excluyentes siempre una y otra. CECILIA indica descriptivamente que “[d]urante el mandato de Isabelita el país se ve afectado por una gran inflación y recortes”, mientras que MARTINA, como veíamos, establecía una relación causal entre el “derrocamiento” de Isabel y la “crisis económica”. En otros textos, la economía sirve incluso para explicar el presente (planteando una continuidad), como en la frase de Diego “[l]a mala situación económica de hoy en día la acarreamos hace más de 50 años”. El tema recurrente es, en cualquier caso, “la crisis económica”, en un 35% de las producciones de los dos centros, y también la corrupción y la deuda, en cerca del 31%.

Es habitual en las dos escuelas (también en torno a un 35% de las producciones) el concepto de alteración, que examina los aspectos económicos del momento en función de una modificación de lo que se asume como un orden normal o correcto de las cosas: “Por el mando de presidente pasaron muchos durante ese período, pero ninguno logró estabilizar la economía del país, sino que, por el contrario, se desbarrancó más de lo que ya estaba” (Adriana).

Este asunto vinculado con la economía nos lleva a abordar la lógica que, en mi opinión, está detrás de muchas de las interpretaciones. La racionalidad instrumental presenta la trayectoria histórica (y la acción social) en función de la consecución, o no consecución, de objetivos evidentes por sí mismos o dirigidos a la satisfacción de necesidades supuestamente naturales o asépticas. Domina en la Escuela 1: 85,7% frente al 20% de la Escuela 2; y es en esta última en la que abunda su réplica (a través de la consideración de las ambiciones de poder y otros móviles), como en los textos de JUSTO, que esgrime que “[e]l supuesto propósito era reestablecer el rumbo económico del país, pero fue una época en la cual la industria nacional se destruyó”, y de Claudia, que insiste en que “cada presidente que llegaba al poder quería cambiar todo lo que el anterior hacía y lograba, como si fuera su «enemigo»”. A veces, por ejemplo al aludir a la guerra de Malvinas, coinciden el uso y rechazo de la racionalidad instrumental; se habla de “recuperar” Malvinas, como si la entidad política de 1982 fuera la misma que la de 1833, pero Eva piensa que fue “un intento desesperado para seguir en el poder y no perder popularidad” y JUSTO opina que “tenía el propósito de recuperar el apoyo del pueblo”.

El uso positivo de la racionalidad instrumental se lleva a cabo mediante el diagnóstico basado en la anormalidad, que caracteriza el contexto histórico en función del desvío respecto de una situación u orden que se considera normal, aséptico, natural. Este diagnóstico aparece en un 72% de las producciones vinculadas con el utilitarismo en la Escuela 1 (y está ausente en la Escuela 2). Sara considera que “[l]a sociedad en general se hizo más consciente del horror que se vivió, de que eso no era normal” e Inés se refiere a “un desorden y descontento social” (desde 1966 hasta 1983).

Ante ello se plantean los objetivos de recomposición, es decir, se presentan los acontecimientos como si hubieran estado dirigidos a llevar a la normalidad esa situación, de modo mayoritario en la Escuela 1 (72%) y más discreto en la Escuela 2 (50%). Se habla en algunos casos, como decíamos, de “recuperar las islas Malvinas” (DIEGO y JUSTO, y Eva y Gabriela). Pero las expresiones en torno a *la solución*, exclusivas de la Escuela 1, son las más ilustrativas: “surgieron los movimientos guerrilleros, estos causaron una inestabilidad social, política (...). Para resolver [este completo caos social y político] Videla asume la presidencia (...)” (Jorge) y “[t]odo esto sucedió por la necesidad

que vieron aquellos dictadores, de encontrar una solución para el país” (Adriana), aunque algunos concluyen que al final “[aprendimos] que los gob. militares no son la solución” (Jorge).

Como complemento, se apela a menudo, sólo en la Escuela 1 (50%), a las medidas erradas, como si las decisiones sólo remitieran a un desajuste inocente con relación a unos fines asépticos. Así, Gabriela opina que “con Galtieri quisimos recuperar las islas Malvinas y fracasamos” y Roxana señala que “cada presidente que llegaba al poder, no sabía cómo manejar la situación”. Otros mencionan las “malas decisiones” (Diego), “medidas ineficaces” (Inés), “los errores que se cometieron ayer” (Sara). Esto también se aplica al contexto posterior a 1983.

Finalmente, forma parte de esta lógica la relación externa o ajena entre elementos, que implica obviar sus relaciones intrínsecas y/o históricas; aparece en un 50% (Escuela 2) y sólo en un 16% (Escuela 1) de las producciones que defienden el utilitarismo. Para DONA, “[los militares h]acían mucho uso de la violencia si alguien se manifestaba contra el gobierno”; según Inés y Nano, “el poder estuvo ocupado por presidencias de facto” y “el gobierno era administrado por militares”, y Diego atribuye a la “grieta” o “extrema brecha política” el origen de un problema del que no participa activamente “el gobierno” de 1983 en adelante.

Hay un último punto concerniente a la descripción y explicación: las relaciones que los estudiantes establecen, de un modo explícito (en la segunda pregunta) o implícito (en el resto), entre la época objeto de la producción y las sucesivas, incluido el presente. El 87% aprecia relaciones de algún tipo, es decir, consideran que aquella “ha influido posteriormente”: 95% en la Escuela 1 y 70% en la Escuela 2. La comprensión mayoritaria se hace en términos de legado: emocional e ideológico-político (54,8% del total), al que se suman las huellas, marcas (9,6%), si bien con proporciones desiguales en un centro y otro: los legados ocupan un 77% en la Escuela 1 y un 42,8% en la Escuela 2, y las huellas, marcas, un 4,7% y un 20%, respectivamente.

De este modo, Ana explica que “[el golpe de estado] dañ[ó] mucho a la población y creo que hasta la actualidad no se recupera (...). [Queda] la insatisfacción de lo sucedido”, mientras Claudia y Maru afirman que “todavía sigue habiendo ideologías de esa época” y “algunas formas de gob. de esa época”, y GONZALO sentencia que “[f]ue un periodo que dejará sus huellas marcadas en el cemento, que permanecerán por muchos años porvenir”. Como se puede ver, se reconoce influencia pero la relación es externa, coherentemente con la adhesión a las rupturas (o la oposición ontológica) y la absolutidad.

Es interesante que muchos estudiantes han resignificado esa segunda pregunta y la han transformado en un sentido moral; entienden que se inquiera por la lección que deja lo acontecido (adelantándose a la tercera). De este modo, en un 42% de las producciones se contempla el pasado como lección, si bien esto es más marcado en la Escuela 1 (52,3%) que en la Escuela 2 (20%). Por eso Cristian afirma que “[t]odo lo anterior a lo actual influye, yo creo para bien como para mal (...). Todo lo ocurrido aunque sea malo nos deja una lección, para aprender de ella y no repetirla”. Esto es lo que se aborda más adelante, pero es destacable que los chicos lo sitúen en el terreno de las influencias o consecuencias (y por tanto en la interpretación histórica).

Por lo demás, los organismos de derechos humanos y los *desaparecidos* son elementos que denotan continuidades, si bien en proporciones divergentes: en la Escuela 1 unos y otros figuran como elementos de conexión en un 38% y un 9,5%, mientras en la Escuela 2 lo hacen en un 10% y un 20%. En este campo, DONA, por ejemplo, remarca que “Julio López desapareció hace no muchos años por dar muchos detalles y hacer *declaraciones* [?] Que no les convenía a personas relacionadas con la junta militar”.

Finalmente, sólo en la Escuela 1 figura la idea de que en aquella época se produce el arranque de la crisis (38%), cuando se afirma, por ejemplo, que “[p]or supuesto que sí [ha influido posteriormente]. La gran deuda generada en esos años devaluó mucho la moneda. [tachón] Hoy en día todavía se sigue pagando y cada vez es más difícil hacerlo” (Nano). Y sólo en esta escuela se valora la existencia de legados contrapuestos, si bien por parte de una minoría (14,2%), como en el texto de Roxana: “[y]o tengo la suerte de que no hayan desaparecido familiares míos, pero tengo gente conocida que hasta el día de hoy siguen buscando el cuerpo de sus hermanos, primos o tíos”.

En lo que toca al nivel valorativo (justificación), la mayor parte valora la lección moral que aporta el estudio del pasado reciente (67,7%), si bien las proporciones varían según el centro: 81% (Escuela 1) y 40% (Escuela 2). Gabriela considera que estas etapas “[nos han dejado] una enseñanza a todos, de no volver a tomar el camino de guerra” y MARTINA opina que “sabiendo los sucesos ocurridos en esa época puedo ser consciente de lo que pasa en el país actualmente. Por ejemplo, cuando Macri casi hace que las Fuerzas Armadas vuelvan a las calles todos (o la mayoría de los Argentinos) se opusieron por miedo a que vuelva a pasar lo mismo que paso en el 76 (dictadura)”.

La lección ética, que apunta a una discusión explícita sobre la fundamentación de los valores, normas y códigos de la moral, es minoritaria (16,1%), pero más equilibrada entre los dos centros: 19% y 10%, respectivamente. CECILIA juzga que “también [aporta una lección] como podemos comparar con el presente, como por ej. la represión de la policía” y Silvana incide en que “sí [aporta una lección], ya que la historia es un proceso para entender la actualidad, para tener una ideología con argumentos y para saber tomar decisiones a futuro”. También aparece discretamente (20%), y de modo similar en ambas escuelas, el valor de conocer por conocer, “saber que pasó en mi país” (LUIS). Y está generalizada la falta de una aspiración a la reparación, salvo en el texto de Ana, que subraya “la necesidad de obtener una respuesta de tantos momentos de oscuridad”.

Por otra parte, es mayoritaria la validación de la democracia liberal, pero sólo en la Escuela 1: 52,3% frente al 10% de la Escuela 2. Para Inés, “tanto el país en general como la sociedad, no quiere volver a una dictadura sino que por el contrario prefiere un gobierno democrático, liberal, respetuoso y honesto con el pueblo (...). Sí [me aporta una lección] ya que nos hace ver la importancia de un gobierno democrático”. En algunos casos hay una valoración personal de este régimen; Sara señala que esta etapa “inspiro a mucha gente a luchar por la democracia y la libertad, incluyéndome”, y Ana reconoce que “[el tema] me pareció muy interesante y me ayudó a formarme en una ideología política, a luchar por mis derechos: a la identidad, a la expresión, al respeto a la diversidad”.

Hay algunas producciones, sólo de la Escuela 1 (47,6%), que incorporan abiertamente el mandato de la memoria condensado en la expresión *Nunca Más*, acuñada en los 80 a raíz de las palabras del fiscal Julio César Strassera y del informe de la CONADEP, y que asume que *recordar* o tener *presente el pasado* previene la repetición. Eva opina que “necesitamos conocer nuestro pasado y los errores que hemos cometido en este, para así no cometerlos en el futuro”, y abundan las frases estructuradas en torno a verbos de deber u obligación: “debemos aprender de lo sucedido”, “debemos tener presente el pasado”, “tenemos que conocer la historia para que no nos vuelva a pasar”.

Es interesante que tanto este mandato como otras afirmaciones (por ejemplo, las vinculadas con la validación de la democracia liberal) se hacen a menudo en clave nacional, aunque esto sucede de un modo explícito mayoritariamente en la Escuela 1 (52,3%) y sólo en un caso en la Escuela 2 (10%). Maru indica que “sabiendo todo lo que pasó en esa época, sabemos la historia de Argentina y sabemos los errores que no hay que cometer para que el país salga adelante”.

La cuestión nacional como marco a la hora de abordar los trabajos de la memoria en varios casos aflora igualmente al analizar las categorías gramaticales del verbo (especialmente la persona) y la presencia de pronombres y adjetivos personales; la inclusión personal colectiva (bajo la forma de primera persona del plural y el “nosotros” y “nuestro/a”) es más acentuada que la individual, especialmente en la Escuela 1: 66,6% frente a 20%. Así, Julieta, como veíamos, nos dice que “[e]n 1983 podemos regresar a la democracia pero volvemos a fallar (...). En ningún [momento] paramos un poco y vimos cómo estaba el país (...) esto ya nos sucedió varias veces y no sabemos remediarlo (...)”, aunque JUSTO también apunta que “[l]a dictadura del 76 le dolió mucho a nuestra sociedad” y que el estudio de este tema “[n]os previene (...). Nos sirve (...)”. A esto se añaden las expresiones sobre la unidad de destino, como la afirmación de Jorge respecto de “el enfoque que el país debe adoptar para progresar y salir adelante”.

Finalmente, hay que destacar que sólo en unas pocas producciones se convoca específicamente a la escuela (o “la educación”) y que su valoración positiva es exclusiva de la Escuela 1 (14,2%) y la

negativa, de la Escuela 2 (10%). Diego dice que “[l]a educación es la base en la construcción de un país, es el pilar fundamental del mismo”, mientras que DONA responde a la tercera pregunta con contundencia: “La educación pública trae problemas y siempre fue un desastre, el estado no debería existir”. Ana reconoce que la aportación fundamental no ha venido de la escuela, sino de “mi mamá y mi papa”.

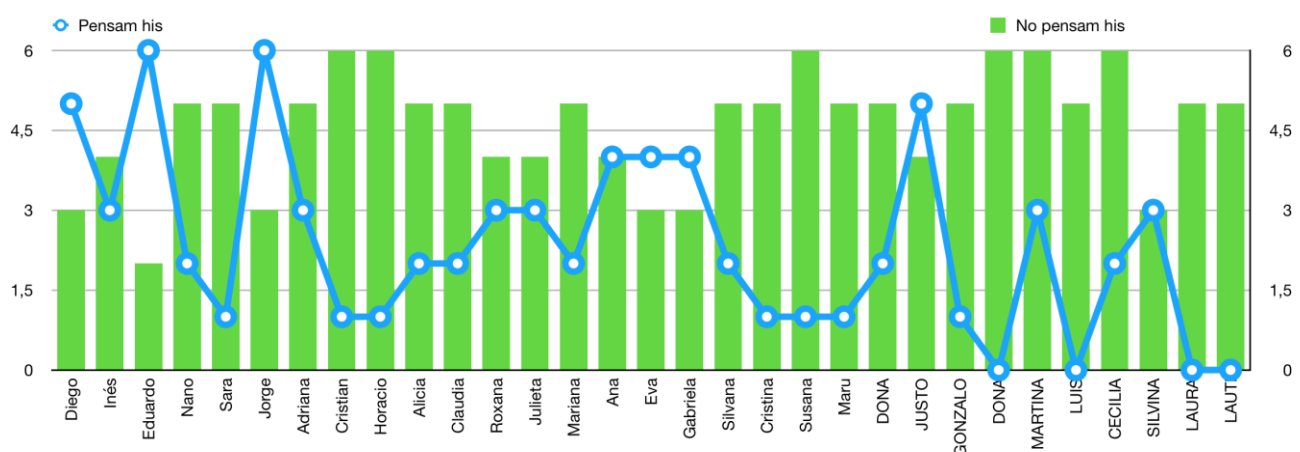
4. Resultados.

Los modos diversos en que se relacionan las categorías analizadas en las producciones constatan grupos de categorías (o supracategorías) que manifiestan regularidades de fondo sobre las mediaciones de los jóvenes y el pasado reciente y sus representaciones. Veamos cinco.

Primeramente, hay en términos generales una contraposición entre un pensamiento histórico y un pensamiento no histórico, y este último es el predominante. Dadas las coincidencias de las categorías repasadas de instauración histórica, agencia, relaciones (de continuidad, ruptura u oposición ontológica), legados contrapuestos y función explicativa de los aspectos económicos, a las que se añade la de concisión en el uso de datos (cronología incluida), hay una minoría de producciones adscritas al primero (figura 2). Éstas son más abundantes en la Escuela 1 (Diego, Eduardo, Jorge y, en menor medida, Ana, Eva y Gabriela) que en la Escuela 2 (JUSTO). Dominan, en cambio, las que representan un pensamiento no histórico, bien por sus reiterados usos de las categorías de inmanencia, instauración natural, no agencia, absolutidad de la dictadura, función descriptiva de los aspectos económicos e imprecisión, bien por los usos contradictorios de las categorías de un grupo y otro, como en el caso de Inés, Alicia, Claudia, Roxana, Julieta y SILVINA.

Con todo, hay casos como el de Roxana y Susana, que hablaban de legados contrapuestos, y el de DONA, que mencionaba el caso de Jorge Julio López, que manifiestan categorías potentes propias del pensamiento histórico. De modo que esta clasificación es válida sólo para tendencias generales. Más allá de esto, queda claro que en cuanto al tema central de las relaciones históricas éstas se conciben en general en términos externos o ajenos (ruptura u oposición junto con legados y huellas, marcas): ciertos aspectos de etapas previas subsisten (no se actualizan ni reproducen) en las sucesivas.

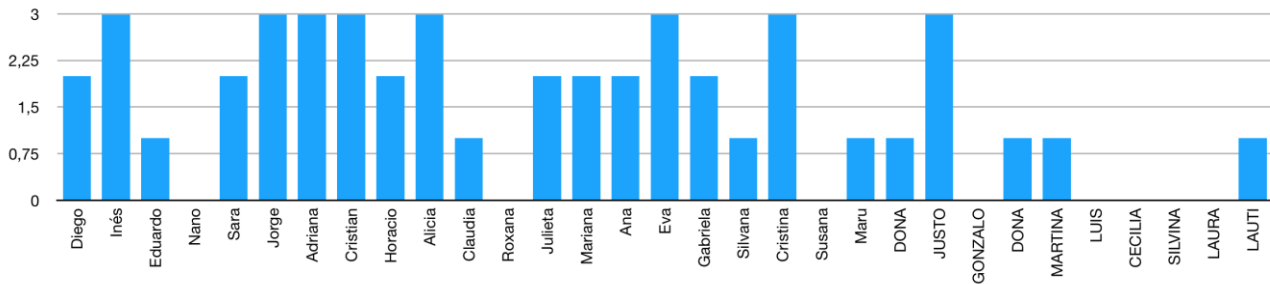
Figura 2. Número de coincidencias de las categorías que definen el pensamiento histórico y el pensamiento no histórico en cada cuestionario.



En segundo lugar, se documenta la moralización de la historia, en cuanto coinciden en elevadas proporciones las categorías del pasado como lección (a la hora de subrayar cómo han influido las décadas del 70 y 80 posteriormente) y la lección moral (cuando se justifica el estudio del pasado reciente), a las que se añade, con el fin de averiguar en qué se concretaría para los estudiantes el código de valores implícito en esta cuestión, la validación de la democracia liberal (figura 3). Estas

producciones consideran que la historia nos reporta una lección moral sobre lo que está bien y mal, y lo primero remite al modelo político liberal republicano.

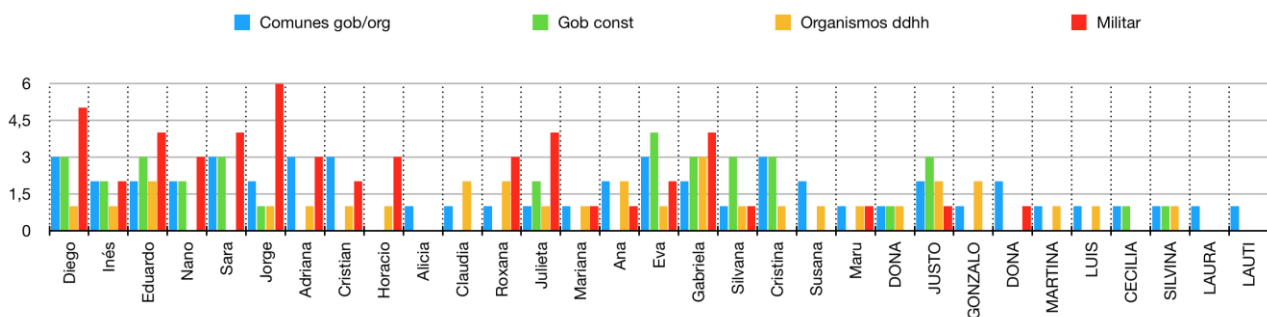
Figura 3. Número de coincidencias de las categorías que definen la moralización de la historia (en un sentido liberal) en cada cuestionario.



No se aprecia una correlación entre la moralización de la historia y el pensamiento histórico o no histórico. De manera que son grupos de categorías no excluyentes: puede haber historia con y sin moralización, y puede haber moralización con y sin historia. Aun así, queda claro que en general historia y moral están imbricadas solo para reafirmar el valor del presente constitucional (a través de la ruptura u oposición frente al pasado). El predominio de la moral, de esa moral, entraña una explicación histórica que separa pasado y presente o los relaciona externamente. En los casos (minoritarios) en los que se reconoce alguna continuidad, como cuando se habla de la situación económica o de la pervivencia de los desaparecidos, eso tampoco se traduce en una valoración de la historia para otros fines o en una interpretación que destape el origen de determinadas prácticas, grupos de poder y modelos políticos.

En tercer lugar, se pueden ligar algunos conjuntos de categorías con las memorias sociales o emblemáticas. Así, la memoria de los gobiernos constitucionales y de los organismos de derechos humanos (con toda su variedad) comparten la caracterización intensa de la dictadura y una valoración explícitamente positiva de la democracia, así como la consideración del pasado como lección y la defensa del mandato de la memoria. Pero se diferenciarían en que la primera, más pendiente de la dimensión institucional, tiende a oponer ontológicamente dictadura y democracia (a través del uso explícito de ambos términos, y especialmente del segundo), a recalcar las rupturas históricas entre una y otra, y a valorar positivamente la segunda, mientras que la de los organismos insistiría en la importancia de los legados (y especialmente de las huellas y marcas) y en la pervivencia de los desaparecidos, y replicaría con más insistencia la racionalidad instrumental. Estas memorias son las dominantes, especialmente la primera, que además es más acusada en la Escuela 1 que en la Escuela 2 (figura 4), confirmando la extensión de la moralización en aquella.

Figura 4. Número de coincidencias de las categorías que definen cada memoria social.



La memoria militar, rastreada a través de la negación del término dictadura, la valoración explícitamente positiva o ambigua de la dictadura, la consideración de determinadas continuidades (incluyendo la cronología) y el uso de la racionalidad instrumental (especialmente en lo que se refiere a la comprensión del régimen de 1976), aparece en muchas producciones, pero es en la Escuela 1 donde tiene mayor relevancia (figura 4). En fin, ningún elemento se puede vincular con las memorias militantes, claramente ausentes en estas producciones.

Globalmente se constata que los vínculos con las memorias emblemáticas no se contraponen nítidamente, sino que sus elementos fluctúan en cada producción.

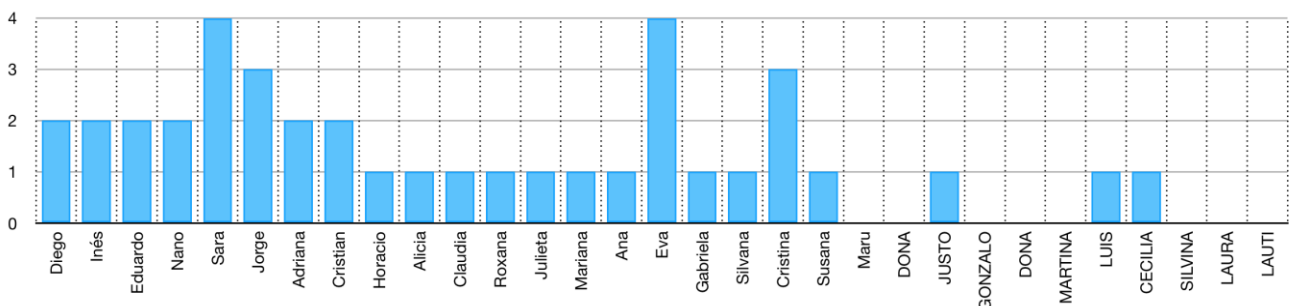
En cuarto lugar, aunque el material con el que se ha trabajado aquí no permite profundizar en el análisis detallado de los consumos, afloran algunas identificaciones, en torno al tema de los jóvenes, como es el caso de SILVINA, que alude a “un montón de chicxs desaparecidxs”; MARTINA, que manifiesta que “[p]ara mi sí influencio lo sucedido. Como la guerra de las islas Malvinas porque Miles de adolescentes murieron” (sic), y Eva, que ligaba el estudio del pasado reciente en la escuela con “una buena educación para los jóvenes”. Además, se dan algunas apropiaciones explícitas, cuando se defiende la lucha “por la democracia y la libertad” (en los casos de Inés, Sara, Jorge, Alicia, Mariana, Ana, Eva y JUSTO). Por lo demás, es cierto que los estudiantes no se sienten interpelados cuando se les pregunta por cómo han influido los 70 y 80 “en ti personalmente”, si bien el uso de ciertas categorías gramaticales del verbo, como la persona, manifiesta una inclusión personal (individual y colectiva). En consecuencia, se requiere para este campo un estudio clínico como el que facilitan las entrevistas en profundidad o los debates en grupo.

En quinto y último lugar, hay un contraste claro entre los dos colegios en torno a la identificación colectiva (nacional), la valoración de la democracia liberal y el apego a la cultura e institución escolar. En la Escuela 1 la relación con todos esos elementos es positiva, con algunas excepciones, mientras en la Escuela 2 es negativa.

Por un lado, en la primera las categorías de inclusión personal colectiva y clave nacional aparecen en un 43% de las producciones y al menos una de ellas lo hace en un 33,3% (total 76,3%), mientras que en la segunda no hay ninguna en la que se den las dos y sólo en un 30% aparece alguna. En la Escuela 2 hay mayores frecuencias de los impersonales (60%) que en la Escuela 1 (38%), así como de la variedad a la hora de considerar sujetos (25% frente a 5%), y no hay ninguna expresión adscrita a la unidad de destino, cosa que sí sucede en la Escuela 1 (25% de las producciones), donde la uniformidad es mayor (95% frente a 80%).

Por otro lado, en función de las frecuencias con que se usa el término democracia, con que se valora positivamente y se validan la democracia liberal y el mandato de la memoria, resulta claro que en la Escuela 2 todo lo que tiene que ver con la democracia liberal está claramente infrarrepresentado (figura 5). Esto se relaciona con lo anterior, pues la democracia liberal ha sido el epítome del proyecto de refundación nacional iniciado en 1983 como tarde.

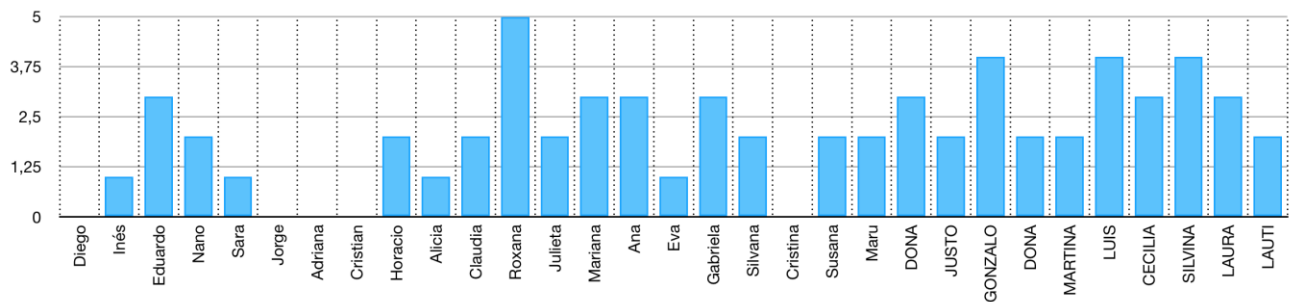
Figura 5. Número de coincidencias de las categorías que definen una relación positiva con la democracia liberal.



Parte fundamental de esta relación ha sido la narrativa constitucionalista del pasado reciente, frente a la cual se ha encontrado en la Escuela 2 una cierta resistencia o indiferencia (cosa que

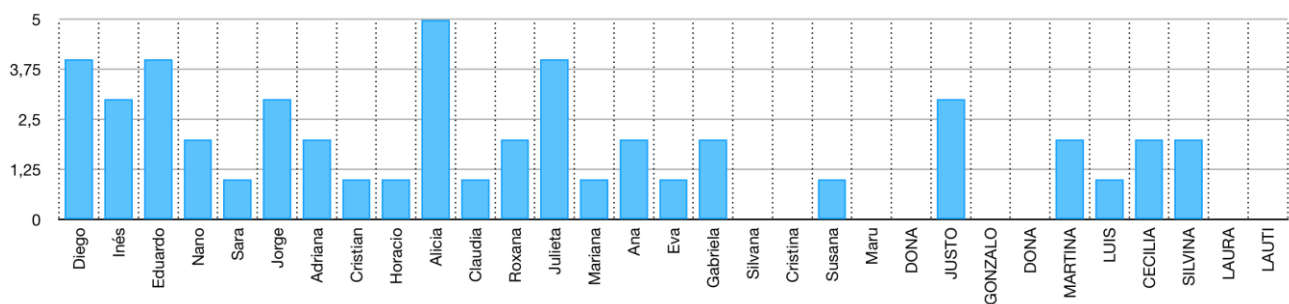
coincide con lo repasado sobre las memorias emblemáticas), dado que aparecen en elevadas proporciones una réplica de la racionalidad instrumental, una falta de lección moral, una omisión del mandato de la memoria y el pasado como lección, y apelaciones a las huellas (frente a los legados) y los “desaparecidos” (frente a los organismos de derechos humanos, entendidos como instituciones) (figura 6). Los casos de Roxana, Mariana, Ana, Gabriela y Susana son las excepciones, algo que ya vimos claro al subrayar su rechazo de la racionalidad instrumental, su sensibilidad respecto a los *desaparecidos* o su reclamo para que haya reparación.

Figura 6. Número de coincidencias de las categorías que manifiestan una relación negativa con algunos presupuestos de la democracia liberal vinculados con el pasado reciente.



Finalmente, sólo en una minoría de las producciones de la Escuela 1 (14%) no aparece ninguna de las categorías definitorias del apego a la cultura e institución escolar, como son la precisión en el manejo de datos (cronología incluida), la consideración de los aspectos económicos, la justificación de conocer por conocer y la valoración de la escuela, mientras en la Escuela 2 constituyen la mitad del grupo (figura 7).

Figura 7. Número de coincidencias de las categorías que definen un apego a la institución y cultura escolar.



5. Discusión.

El recorrido propuesto aquí nos ha permitido dar cuenta de la textura específica de los vínculos entre jóvenes y pasado reciente en un contexto particular.

Es cierto, primeramente, que vuelven a documentarse algunos de los rasgos que han llevado a calificar el panorama de deficiente: sujetos históricos genéricos, despolitización, individualización e inocentización de las víctimas, maniqueísmo, omisión de las causas, relación externa entre etapas o contraposición entre pasado y presente, reducción a los detalles más escabrosos y macabros, inefabilidad, moralización y predominio del mandato de la memoria como conjuro y emblema (rasgos recogidos en distintos grados por Carvalho en Mombello et al, 2004; Lorenz, 2004, 2006; Marchesi en Mombello et al, 2004; Nobile, 2004; Finocchio, 2007; Pereyra, 2007; Carretero y

Borrelli, 2008b; Levin et al, 2008; Pappier y Morras, 2008; Higuera Rubio, 2010; Zysman, 2015; Pappier, 2016; de Amézola, 2018).

Sin embargo, en segundo lugar, las producciones, en su dimensión interpretativa y valorativa, constatan una compleja arquitectura, como se ha reconocido en este campo en otras ocasiones (Pereyra, 2007); una arquitectura que nos aleja de afirmaciones sobre el “tipo de razonamiento estereotipado y maniqueo que suelen [*sic*] caracterizar a los adolescentes” (Levin et al, 2008:100).

Éstos incorporan explícitamente los debates suscitados en la cursada y no reproducen los contenidos impartidos, sino que los seleccionan. Así, valoran positivamente el abordaje del pasado reciente en la escuela (Nobile, 2004; Finocchio, 2007; Pereyra, 2007; Cerri y de Amézola, 2010; Higuera Rubio, 2010; Almuna, 2014; Pappier, 2016). Se identifican claramente con ciertos aspectos, como los jóvenes de entonces, algo que se repite en otros estudios, por ejemplo al hablar de la militancia estudiantil (Lorenz, 2004), y que transmite una selección deliberada para entenderse en el mundo (con relación a otros). Se incluyen en la narración (individual o colectivamente), a veces de modo explícito, al emplear expresiones del tipo “para mí”, “personalmente”, “incluyéndome”; en estos casos, además, se apropian de fórmulas supuestamente estereotipadas, relativas a la democracia liberal, de modo que con ello quizás adoptan un papel “protagónico” (Mombello et al, 2004:177). Asimismo, rechazan manifiestamente el tema o algunos aspectos, como en los casos de DONA y de los cinco de la Escuela 2 que afirman “no sé nada”, “no sé responder” y “no me acuerdo”.

Por otro lado, el tratamiento del pasado reciente moviliza valores y actitudes que pueden tener implicaciones en las prácticas y decisiones futuras de los jóvenes (Pereyra, 2007), de modo que hay una estrecha relación entre la conciencia histórica y la cultura política (Cerri y de Amézola, 2010). La cuestión sobresaliente en este trabajo al respecto remite al nacionalismo y la democracia liberal; los trabajos de la memoria entrañan aquí aprender del pasado del país, entendido uniformemente, para mejorarlo y cumplir con un destino común, bajo el paraguas de ese régimen. No hay más que alguna alusión a la sociedad, a ciertas mayorías y a unos pocos antagonismos (entre campo y ciudad, con la policía), pero están ausentes las estructuraciones de clase, género, origen, sexualidad, creencias... Sólo MARTINA muestra determinada actitud frente al gobierno de Macri en función de lo que ha sabido sobre la dictadura de 1976. Por supuesto, esta cuestión requiere más indagación para explorar otras elaboraciones y conceptos que puedan implicar contradicciones, como han hecho Nobile (2004), Kriger (2011), Cerri y de Amézola (2010) y Pappier (2016) respecto de la protesta social, la seguridad, los derechos humanos y la desigualdad.

El modo en el que se vinculan los estudiantes en sus producciones con las memorias emblemáticas, por su parte, indica también la originalidad de las presencias del pasado reciente en este contexto. Como se ha comprobado en otros casos (Levin et al, 2008; Higuera Rubio, 2010; Pappier, 2016; de Amézola, 2018), aquí tampoco se contraponen nítidamente unas y otras, sino que existe una yuxtaposición. Es cierto que predomina la constitucional, o memoria del *Nunca Más* (Levin et al, 2008; Pappier, 2016), pero también está extendida la de los organismos de derechos humanos (Pereyra, 2007; Higuera Rubio, 2010; Kriger, 2011; Zysman, 2015). Igual que en el estudio de Gonzalo de Amézola (2018), y al contrario de lo que han encontrado otros, no hay ni rastro de las memorias militantes, como tampoco de la reivindicación, tan ruidosa en los últimos tiempos, de la *Memoria Completa* o de “las dos campanas” (Nobile, 2004; Higuera Rubio, 2008; Pappier, 2016), aunque sí he apreciado elementos de la memoria militar. En cualquier caso, este eclecticismo no nos habla sólo de originalidad, sino también del choque entre las representaciones positivas y las negadas, en el marco de un pasado en disputa, propia de la polifasia cognitiva (Barreiro et al, 2017).

En tercer y último lugar, creo que es fundamental para lo que se ha discutido aquí conectar el panorama con el contexto (González, 2008). Esto supone en primera instancia relacionar estas presencias del pasado reciente con la cultura escolar. Narración lineal, predominio de los aspectos políticos y económicos, separación neta de etapas, positivismo... son algunos de los elementos identificados que remiten a un encuadre puramente académico, como se ha apreciado en el análisis de la acción de los docentes (Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007; Levin et al, 2008; Jara, 2012;

González, 2014) y de las dinámicas cotidianas de enseñanza y aprendizaje (Nobile, 2004; Lorenz, 2006; Pappier, 2016; Finocchio, 2007; Carretero y Borrelli, 2008b; González, 2008; Pappier y Morras, 2008; Legarralde, 2009). Algunos manuales de historia reciente confirman estos vínculos con la cultura escolar, especialmente en lo que toca a la racionalidad instrumental y la relación externa o ajena entre fases (Rolland, 2020), aunque la explicación de éstas no se agota con aquélla. Por otro lado, los estudiantes aplican concienzuda y deliberadamente el código escolar porque perciben al investigador (que aparece además con el docente) y sus propuestas bajo ese prisma.

Y, en segunda instancia, he constatado una diáfana separación de la muestra en función de la titularidad de las escuelas. En efecto, las producciones de la Escuela 1 (privada) manifiestan una sensación de anclaje respecto a la institución escolar y al mandato de la memoria de los gobiernos constitucionales, mientras que las de la Escuela 2 (pública) indican un desapego, no sé si por indiferencia, resistencia o rechazo, y ello a pesar de que aún responde a un imaginario platense de buena escuela y tradición normalista. Por eso en el primero los estudiantes se vinculan con el pasado reciente con seguridad, responden todos, se incluyen en el relato y reivindican la utilidad del estudio del pasado reciente, y algunos llegan a referirse a “cuando nos toque manejar el país” (Roxana). En la Escuela 2, en cambio, salvo en el caso sobresaliente de JUSTO, las producciones destilan una desafeción frente a la cultura escolar y al proyecto nacional. Con todo, en la Escuela 1 hay un grupo de chicas que entienden peculiarmente ese modo de estar anclado, pues valoran experiencias contrapuestas, variedad en los sujetos, continuidades y la influencia de la familia en sus conocimientos, son críticas frente a la racionalidad instrumental y reclaman reparación (la misma Roxana, pero también Ana, Mariana, Gabriela y Susana).

Aunque esto requiere más investigación, puede vincularse con el declive institucional de la escuela pública del que hablaron Duschatzky y Corea (2001), por más que la procedencia social del alumnado sea distinta de la de los jóvenes de su trabajo. Esta cuestión es interesante porque sugiere que los horizontes de expectativas de los que han hablado Carretero y Borrelli (2008b) y Jelin (2004) no pueden considerarse uniformemente, sino que deben ligarse con contextos específicos (en este caso, colegios de distinta titularidad correspondientes a estratos sociales parangonables).

Conclusiones.

A lo largo de este trabajo he analizado las producciones de dos grupos de estudiantes en dos escuelas de La Plata bajo la luz de las mediaciones entre jóvenes y pasado reciente, y de sus representaciones sociales. Quedarían por rastrear otros vínculos con contextos más profundos. Pero pienso que la pregunta clave ahora es qué tipo de enseñanza de la historia reciente queremos y cómo queremos investigarla para construir un proyecto social liberador y no totalitario.

He argumentado que una parte de la respuesta radica en situarnos en el terreno específico desde el que se construyen los trabajos de la memoria. Y eso pasa, entre otras cosas, por analizar y cuestionar los contextos a través de los cuales los jóvenes viven el pasado reciente. Sin ello, sin contemplar su originalidad y apropiación, sin comprender ni desafiar nuestras propias concepciones y prácticas en torno a la escuela y sus agentes, y las de éstos, sin escudriñar la historicidad de las mediaciones y las representaciones, así como sus implicaciones, sin denunciar ni combatir la desigualdad social, por más que todo ello tenga “algo de desesperado”, no podremos contribuir a “que Auschwitz no se repita” (Adorno, 1998:79).

Bibliografía.

- AAVV (2010). *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Almuna, J. M. (2014). Representaciones sociales de la dictadura argentina en estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. En Coudannes, M. A. y Jara, M. A. (comp.). *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de*

- APEHUN*. Santa Fe: UNL. E-book. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/almana.pdf
- Barreiro, A., Castorina, J. A. y Van Alphen, F. (2017). Conflicting narratives about Argentinean 'Conquest of the Desert'. Representations, cognitive polyphasia, and nothingness. En Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (373-90). New York: Palgrave Macmillan.
- Berger, S. y Conrad, Ch. (2015). *The Past as History. National identity and historical consciousness in Modern Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. y Bermudez, A. (2012). Constructing histories. En Valsiner, J. (ed.). *Handbook of Sociocultural Research* (625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008a). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 20-9.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008b). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Castorina, J. A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (73-90). Buenos Aires: Paidós.
- Cerri, L. F. y de Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, 24, 3-23.
- de Amézola, G. (2003a). La Historia que no parece Historia. Sobre la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30.
- de Amézola, G. (2003b). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación. Volumen 2. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas* (299-323). Madrid y Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Amézola, G. (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.
- Debattista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina 1984-1998. En Jelin, E. y Lorenz, F. G. (comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (41-64). Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (253-275). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J.A. (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (29-39). Barcelona: Gedisa.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levin, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (253-277). Buenos Aires: Paidós.
- Geoghegan, E. L. (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, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Práxis Educativa*, 3(1), 17-28.

- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.
- Higuera Rubio, D.M. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres.
- Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la Historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 15-29.
- Jelin, E. (2004). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Estudios Sociales*, 27, 91-113.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En Jelin, E. y Lorenz, F. G. (comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (1-10). Madrid: Siglo XXI.
- Kaufmann, C. (2008). *El fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25 (3), 29-52.
- Legarralde, M. (2009). La educación durante la última dictadura militar. En Raggio, S. y Salvatori, S. (coords.). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula* (47-67). Rosario: CPM / Homo Sapiens.
- Legarralde, M. (2012). Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6), 1-18.
- Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia. Revista de la Maestría de Historia y Memoria de la FaHCE*, 7(14), 1-7.
- Levin, F., Erramouspe, P., Manfredini, A. M. y Schujman, G. (2008). El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 93-102.
- Lorenz, F. G. (2004). "Tomala vos, dámela a mí". *La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas*. En Jelin, E. y Lorenz, F. G. (comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (95-129). Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, F. G. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (277-95). Buenos Aires: Paidós.
- Mombello, L., Carvalho, A., Lorenz, F. G. y Marchesi, A. (2004). Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En Jelin, E. y Lorenz, F. G. (comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (163-185). Madrid: Siglo XXI.
- Nobile, M. (2004). *La memoria colectiva de los adolescentes de la ciudad de La Plata sobre la última dictadura militar*. Trabajo final de grado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pappier, V. (2016). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de maestría. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pappier, V. y Morras, V. (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.
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Pereyra, A. (2007). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Buenos Aires: FLACSO.
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia. Revista de la Maestría de Historia y Memoria de la FaHCE*, 7(14), 1-12.
- Raggio, S. y Salvatori, S. (coords.) (2009). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: CPM / Homo Sapiens.
- Rolland, J. (2018). Deberes de memoria en las escuelas. Una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino. *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa “Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue”*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Rolland, J. (2020). Tramas textuales de la memoria colectiva: la “transición a la democracia” en los manuales escolares de la Argentina actual. *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 317-54.
- Wertsch, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. V. y Rozin, M. (2004). La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales. En Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la historia* (121-50). Buenos Aires: Amorrortu.
- Zysman, N. E. (2015). *De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado”. Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. Villa María: EDUVIM.

Notas

¹ Trabajo realizado en el marco de una beca posdoctoral financiada por el CONICET (Argentina), dirigida por Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Madrid) y vinculada al Proyecto PICT-2016-2341. Agradezco a Mariana Relli y María Cristina Garriga, por posibilitar la apertura al campo; a los equipos directivos de las dos escuelas, por acogerme y facilitar mi trabajo cotidianamente; a lxs docentes y estudiantes de ambas escuelas, por abrirme tan generosamente la puerta de sus aulas y de sus vínculos con el pasado reciente día a día.

²En el nivel nacional, Resolución 1649/84, el Decreto del PEN 314/98, la Resolución ministerial 160/01 y la Ley 25.633/02