

Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina

An education by rejection. Civic education by the example of the 1976 – 1983 military dictatorship in secondary schools of Argentina

Gonzalo De Amézola

IdHiCS-CONICET / UNLP- Argentina (gonzalodeamezola@gmail.com)

Resumen

Este artículo intenta registrar la eficacia de los cambios introducidos en Argentina en la educación cívica de los estudiantes secundarios en las clases de historia, a partir de la creciente importancia otorgada en el currículum a la dictadura militar desarrollada en ese país entre 1976 y 1983. Con el rechazo a este régimen se pretende desarrollar la adhesión a la democracia y el respeto a los derechos humanos. Asimismo el trabajo plantea algunas de las dificultades que presenta ese intento, como las conflictivas relaciones entre la memoria colectiva y la historia reciente, las cambiantes políticas de la memoria y el actual vaciamiento de contenidos en el concepto de democracia en los países latinoamericanos.

Palabras Clave: Educación cívica, dictadura militar, historia reciente, memoria colectiva, políticas de la memoria, democracia, derechos humanos

Abstract

This article attempts to register the effectiveness of the changes introduced in Argentina in the civic education of high school students in history classes, from the growing emphasis in the curriculum developed by the military dictatorship in that country between 1976 and 1983. The rejection of this regime is to develop the adherence to democracy and respect for human rights. Work also raises some of the difficulties that attempt, as the troubled relations between collective memory and recent history, the changing politics of memory and the current emptying contained in the concept of democracy in Latin American countries.

Key words: Civic education military dictatorship, recent history, collective memory, memory politics, democracy, human rights

1. Una nueva educación ciudadana

Durante las últimas dos décadas, la enseñanza escolar de la historia en Argentina ha sido objeto de innovaciones constantes. Estos intentos de renovación son parte de las reformas educativas que promovieron primero la Ley Federal de

Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos reformas es distinta y la segunda norma intentó corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de

las deficiencias de la enseñanza de nuestra asignatura. Tanto en uno como en el otro caso se partió de la creencia de que buena parte de los alumnos desconocía factores considerados importantes para el estudio del pasado y que sus competencias cívicas y sociales –entendidas como sus capacidades para actuar como ciudadanos conscientes y solidarios- resultaban escasas. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se intentaba cumplir tradicionalmente con la emulación del ejemplo de los héroes que habían construido a la nación en la primera mitad del siglo XIX. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar aquel vetusto criterio, apelando al ejemplo de la experiencia de esa última dictadura militar que gobernó de 1976 a 1983. La reprobación de aquel pasado oprobioso serviría para promover la formación de ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos. La observancia de este principio produjo un fenómeno novedoso: el pasado reciente –que hasta entonces ocupaba un lugar intrascendente en los programas de la escuela secundaria- adquirió paulatinamente un papel central en los diseños curriculares de la segunda enseñanza. Sin embargo, con el paso del tiempo su eficacia se puso en duda y algunos sectores de la opinión pública plantearon que el peso de esos contenidos resultaba excesivo como así también su eficacia para promover la disposición de los jóvenes tanto para defender la democracia como para respetar los derechos humanos. El

propósito de estas páginas es encontrar pistas acerca de en qué medida esta nueva formación ciudadana ha sido exitosa en las aulas argentinas.

2.- Dictadura y políticas de la memoria

La mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático aún no elaborado cuyos problemas reaparecen obstinadamente en el presente. En el caso de Argentina, ese trauma no resuelto es consecuencia de la última dictadura. Entre las heridas que dejó este régimen, la más irreparable de todas fue la “desaparición” de personas. Con el pretexto de terminar con las formaciones guerrilleras – la peronista Montoneros y la trotskista ERP- el gobierno militar planificó una represión ilegal que seguía una secuencia de secuestro, tortura y asesinato de quienes sindicaba como “subversivos”. Esta amplia e imprecisa categoría incluía a los guerrilleros pero también a los militantes de izquierda y a todo aquél que el régimen considerara su enemigo. Cuando los dictadores abandonaron el poder, los gobiernos de la restablecida democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil “desaparecidos” que eran el trágico resultado de aquella represión.

Para los militares no se había tratado más que de una guerra no convencional en la que sólo reconocían los “errores y excesos” que se producen en cualquier conflicto armado, pero el presidente de la transición, Raúl Alfonsín,

dispuso la formación de una comisión de notables presidida por Ernesto Sábato -la CONADEP¹- para investigar esos crímenes. El informe final de la comisión, *Nunca Más*², resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de represión ilegal y aportó las pruebas necesarias para el juicio a las Juntas Militares gobernantes desde 1976, cuyos integrantes fueron condenados en 1985.

El informe alcanzó un alto grado de consenso nacional e internacional pero años después se lo acusó de promover lo que se llamó “teoría de los dos demonios” porque, obviando las complicidades activas o pasivas con el régimen autoritario, exculpaba a la sociedad de toda relación con la dictadura al considerarla una espectadora inocente de una guerra de la que estaba ajena: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Además, en el informe los desaparecidos eran caracterizados como víctimas inocentes y se los describía por su edad, género y ocupación pero no por su activismo político. Esto respondía también al criterio de evitar que se distinguiera entre “desaparecidos buenos” y “desaparecidos malos”, teniendo en cuenta la persistente acción psicológica de la dictadura para identificar a los militantes políticos con delincuentes y los argumentos de los abogados defensores de los dictadores.

Mientras tanto, las Fuerzas Armadas –que habían regresado a los cuarteles pero mantenían casi todo su poder- mostraban descontento y reivindicaban su accionar represivo. Esta inquietud hizo que el gobierno de Alfonsín procurara limitar los alcances de su política en 1986 (Ley de Punto Final) y sobre todo cuando luego, en 1987, se produjeron graves episodios de insubordinación de tropas por la continuidad de los juicios a los represores de menor rango, a consecuencia de lo cual se restringieron las responsabilidades del terrorismo de Estado a los oficiales superiores que habían impartido las órdenes criminales (Ley de Obediencia Debida). En 1989 una crisis económica con hiperinflación instaló en la sociedad el temor al caos y obligó a Alfonsín a entregar el poder anticipadamente al candidato electo para sucederlo.

El nuevo presidente, Carlos Menem, emprendió una política económica que abrazaba con devoción las ideas del neoliberalismo económico e incluía la privatización de las empresas estatales y la apertura total de la economía, a la vez que inauguró “la teoría de la reconciliación nacional” con la que se propuso olvidar las tragedias del pasado dictatorial, considerando que el olvido era la única forma de avanzar hacia un futuro venturoso, e indultó en 1989 y 1990 a los jefes militares y guerrilleros condenados por la justicia durante la administración anterior. En medio de la crisis, el tema de los derechos humanos pareció perder relevancia en la opinión pública durante esos años.

¹ Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas

² CONADEP. *Nunca más*. Buenos Aires, EUDEBA, 1984.

Pero en 1996, las conmemoraciones de los veinte años del golpe de Estado permitieron el inicio de una “contra-memoria” enfrentada a la política oficial, que fue especialmente promovida por una nueva agrupación formada por los descendientes de los desaparecidos (H.I.J.O.S³). A partir de entonces, se produjo un significativo cambio de perspectiva porque tanto H.I.J.O.S. como Madres de Plaza de Mayo dejaron de referirse a los desaparecidos como víctimas y los reivindicaron como militantes de un proyecto político concreto, del que se proclamaban sus continuadores. Siendo su preocupación central la lucha contra la impunidad de los represores, estas organizaciones no se ocuparon de las acciones de violencia revolucionaria de la guerrilla y ese tema -que tanto había preocupado en la transición- de a poco perdió importancia. La nueva crisis de 2001-2002 postergó otra vez el tema de los derechos humanos pero este reapareció con fuerza cuando en 2003 Néstor Kirchner llegó a la presidencia y se propuso como adalid de esta causa. El Presidente transformó en política oficial la memoria que promovían H.I.J.O.S. y Madres de Plaza de Mayo y logró formar una nueva Corte Suprema de Justicia que derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. En consecuencia, desde entonces se abrieron nuevamente los juicios a los represores de los años 70 y aún se mantienen abiertos. Estas medidas, junto con otras de carácter simbólico, como transformar al más

emblemático centro de detención ilegal –la Escuela de Mecánica de la Armada- en un museo de la memoria y declarar feriado en 2006 al día del golpe de Estado de 1976, el 24 de marzo, para conmemorar todos los años el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Estas iniciativas permitieron al gobierno ganar el apoyo de parte de las organizaciones de derechos humanos que antes habían eludido identificarse con el poder político. La nueva política oficial no estaba libre de riesgos, como advierten Lvovich y Bisquert: “Esta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, si no mistificadora, de dicha tradición. La trayectoria de la Juventud Peronista y de otras organizaciones era ahora leída como un antecedente del gobierno de Kirchner, soslayando que el apego a la democracia liberal no constituyó, en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria” (Lvovich y Bisquert, 2008).

En definitiva, las políticas de la memoria fueron cambiantes a lo largo de todos esos años y, seguramente, seguirán mutando con el transcurso del tiempo.

3.- La dictadura en la escuela

Durante más de cien años, la educación argentina se mantuvo casi inmutable, con pequeñas modificaciones que no alteraron las

³ Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio

bases establecidas en 1884.⁴ En lo que se refiere específicamente a la enseñanza de la Historia, imperó desde entonces en la escuela una visión patriótica ejemplar especialmente apropiada para crear en el imaginario colectivo la representación de un país mítico que todos pudieran compartir cuando la sociedad se hizo más compleja y heterogénea por la gran inmigración europea que llegó a la Argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX. Esa épica centrada en las hazañas de los héroes de la Independencia aún perduraba a fines de la pasada centuria, a pesar de los cambios que había sufrido la composición de la sociedad y la historia como disciplina. Para ese entonces todos estaban de acuerdo en que era necesaria una actualización en el estudio escolar del pasado.

La “transformación educativa” –una terminología con la que el gobierno quería subrayar que se trataba de algo más profundo que una reforma- se inició con la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993, que extendía para todo el país el trayecto educativo obligatorio a los nueve años que insumía un nuevo nivel por ella creado, la Escuela General Básica, y que era continuado por la Educación Polimodal, un ciclo secundario optativo de tres años más. Una vez decidido esto, debían definirse los nuevos contenidos que se enseñarían en ambos niveles, los que intentarían

reflejar una relación más próxima entre lo que preocupaba a los especialistas de las distintas disciplinas y lo que se enseñaba en la escuela, a la vez que se buscaba acercarlos a los intereses de los alumnos. En lo que hace a la Historia, se produjo un gran cambio, cuando el centro de gravedad de los contenidos pasó de la primera mitad del siglo XIX a los procesos históricos del siglo XX y aún a los acontecimientos recientes. La razón para promover este cambio fue la arriesgada hipótesis de que todos los problemas del presente se generaban en el pasado cercano y que con su estudio los jóvenes comprenderían mejor el tiempo que les había tocado vivir. Pero junto con este objetivo se fue abriendo paso otro criterio que se hizo cada vez más fuerte: la idea de que estudiar la trágica experiencia vivida por la sociedad argentina entre 1976 y 1983 sería fundamental para la formación del ciudadano democrático.

De esta manera, a pesar de la política de conciliación y olvido del gobierno de Carlos Menem, la dictadura apareció tímidamente en los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Ciencias Sociales aprobados en 1995 por el Ministerio de Educación para todo el país. Allí se establecía como temas para el 9º año de la EGB: “-La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. -La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.”⁵ Para la

⁴ La Ley 1420, aprobada ese año, establecía la escuela primaria de siete años como gratuita, laica y obligatoria. En 1884 se aprobó también un plan para la enseñanza de la historia en la educación secundaria que sólo sufrió muy pequeñas alteraciones hasta la década de 1990.

⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 1995. P. 199.

Educación Polimodal se disponía que los mismos contenidos fueran profundizados. En esta presentación, la caracterización de la dictadura de 1976 como “gobierno autoritario” no la diferenciaba de los otros gobiernos militares anteriores. Sin embargo, en los años siguientes, e influida por los cambios en la memoria colectiva y las políticas de la memoria, el tema se fue ampliando en forma notable.

Los CBC debían plasmarse en diseños curriculares para las distintas jurisdicciones, ya que la gestión de todas las escuelas primarias y secundarias dependía de las provincias donde estaban ubicadas⁶. De estas veinticuatro jurisdicciones educativas tomaremos para nuestros ejemplos a la Provincia de Buenos Aires, que representa cerca del 40% de todo el país por cantidad de escuelas, alumnos y docentes. Para este distrito, el programa de estudios de 9º de EGB quedó redactado así en 1999: “Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos. La causa de Malvinas a través de la historia.”⁷ Se ampliaba pocos años después de esta forma lo que los CBC habían dispuesto. En la Educación Polimodal el pasado reciente argentino se incorporó al segundo año:

⁶ Este traspaso a las provincias de las escuelas secundarias había sido decretado en 1992. El de las escuelas primarias se había realizado previamente en los años 70, bajo el gobierno de la dictadura.

⁷ Dirección General de Cultura y Educación. *Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular. Educación Inicial. Escuela General Básica*. Tomo II. La Plata, 1999. P. 102.

“El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política. La vuelta a la democracia. Afirmación de las instituciones republicanas y reglas políticas democráticas. Política de derechos humanos. Relación conflictiva con los militares. [...] El papel de la justicia en la consolidación de la democracia republicana. [...] Contracción de la producción industrial y expansión del capital financiero. Presión de la deuda externa, estancamiento económico e hiperinflación. [...] Censura y destrucción de publicaciones. Renacimiento de la actividad cultural.”⁸ En este diseño la presencia de la historia reciente es muy importante y podríamos decir que desde entonces su estudio se encuentra, sobre todo, en este nivel educativo. Pero como el trayecto obligatorio terminaba en la EGB, el Polimodal resultaba un nivel más reducido en la cantidad de alumnos y más homogéneo en su extracción social. Adicionalmente podríamos decir que si “los grupos guerrilleros” es un tema de la EGB, no aparece en la escuela secundaria.

Este plan de Polimodal estuvo vigente hasta 2004, año en que fue reemplazado por otro que ampliaba aún más la presencia del pasado cercano. El nuevo currículo se centró en la historia latinoamericana y argentina, contextualizando el estudio de esos temas en la

⁸ Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata, 1999. P. 52.

historia mundial. Segundo año se iniciaba en 1930 y llegaba hasta la actualidad, dividido en dos bloques. El punto “d” del segundo trataría específicamente a la dictadura: “La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar.”⁹

Con el tiempo, mientras las innovaciones educativas se implementaban, se extendió de a poco en la opinión pública la percepción de que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba, y algunos sectores adjudicaron toda la responsabilidad de ese daño a los cambios iniciados en 1993. El descrédito de la reforma facilitó la sanción de la nueva ley educativa que se aprobó a fines de 2006. Con esta nueva norma, el gobierno de Néstor Kirchner, que se autodefinía como “nacional y popular”, buscaba

reparar aquel daño mediante una corrección del enfoque que atribuía a la Ley Federal, ya que la consideraba viciada por el neoliberalismo impulsado en los 90 por el gobierno de Carlos Menem. Por este motivo la mayor parte de los cambios que se impulsaron desde 2006 en la historia enseñada no presentan tanto un propósito de renovación pedagógica o disciplinar como la intención de redefinir perspectivas ideológicas. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aún fortalecidas como el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana. La nueva ley fija en su art. 92 algunos contenidos obligatorios para todas las jurisdicciones. Entre ellos: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.”¹⁰ La relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia y los derechos humanos y su relación con la formación ciudadana en la escuela resulta, en consecuencia, fortalecida. Pero hay un detalle más: en la nueva norma se habla siempre de memoria colectiva pero no de historia.

⁹ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata, 2003. P. 183.

¹⁰ Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. b y c, en www.me.gov.ar

A partir de este cambio, los nuevos diseños curriculares establecieron que la última dictadura sea estudiada especialmente en la escuela secundaria que se hace también obligatoria. En el caso de la Provincia de Buenos Aires el tema se trata en 5º año. Las mayores novedades son la reducción en la periodización –se incluye a la dictadura en un período que va de 1955 a la actualidad-, una novedad en la denominación – se habla de la “dictadura cívico-militar”- y una redacción menos prescriptiva de los temas: “La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.” Para dos especialidades – Artes y Ciencias Sociales- hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del 70, 80 y 90 del siglo pasado) en el curso final de 6º año.

A lo largo de este panorama puede observarse cómo junto con la mayor especificidad en la enunciación de los temas del pasado reciente, se les fue reservando paulatinamente también un mayor espacio para su tratamiento. En el diseño de 1999, la dictadura estaba al final de un programa que incluía a toda la historia argentina, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el diseño de 2004, el programa

comenzaba en 1930 pero incluía historia latinoamericana y mundial, por lo que también el tiempo se siguió considerando escaso. Finalmente, con el curriculum de 2011, 5º año se ocupa del período que se inicia en 1955 y, como dijimos, para quienes tienen historia en 6º año el programa comienza directamente con la década de 1970. Esta progresiva restricción muestra cómo la dictadura militar se transforma en una protagonista en la historia de la escuela media.

A pesar de estos frecuentes cambios en los diseños curriculares, los manuales mantuvieron a través del tiempo un esquema explicativo persistente que sólo admitió las variaciones de la memoria colectiva en forma muy parcial y que puede esquematizarse de esta forma:

- 1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen su política de censura, silenciamiento y ocultamiento. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.
- 2.- Política económica. El conjunto destaca el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.
- 3.- Malvinas. Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en

un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que se realizaron después, desde 2007.

4.- Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos y al interior de algunos, como es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

En el relato de los libros escolares, el informe de la CONADEP tiene el papel de una fuente privilegiada que aparece en todos los textos y en la mayoría en forma explícita. Como sostiene Emilio Crenzel (2008): “[...] el *Nunca Más* consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo.” Este autor se ocupa de la elaboración, características, difusión y resignificaciones del informe a través del tiempo. Sin embargo, en los manuales se mantiene casi invariable la interpretación inicial de una sociedad inocente e indefensa entre la guerrilla y los represores ilegales, una visión sólo matizada en algunos textos.

Una cuestión que se repite en la totalidad de los libros es que se describe en ellos al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento

guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. En este aspecto pueden arriesgarse dos posibles razones. La primera de ellas es que luego del gobierno de Alfonsín, donde se ordenó simultáneamente el juicio de los responsables de la represión ilegal y el de los líderes guerrilleros, las decisiones del gobierno siguiente indultaron a ambos sectores, a la vez que; los organismos de derechos humanos reclamaron cada vez con más repercusión la condena de todos los represores introduciendo una novedad significativa al reivindicar a los desaparecidos como militantes políticos y no como simples víctimas. En 2003 esta perspectiva es transformada por el gobierno de Kirchner en la visión oficial pero incorporando una modificación al desvincular a los militantes de las acciones violentas y caracterizarlos sólo como jóvenes idealistas que pretendían terminar con la injusticia social. Todo esto hace que el problema de la violencia revolucionaria se transforme en un tema molesto que no está resuelto por la sociedad, lo que hace casi imposible su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y discutir los años 70 en Argentina.

La discusión y contraposición de interpretaciones es uno de los procedimientos que se requerían como habilidades en los CBC. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela y también a los manuales, desde siempre acostumbrados a brindar una visión única. En este caso, el tema dificulta aún más la controversia. Las polémicas son encarnizadas en

el ámbito académico¹¹ pero es dudoso que algo similar pueda ocurrir en la escuela. En ella, la referencia fundamental son las políticas oficiales de la memoria cuyo objetivo es construir visiones del pasado que legitimen las acciones del presente. Algo muy similar, en definitiva, a lo que se pretendía con la mitificación de los héroes durante los cien años anteriores a la reforma. Esta tensión entre los usos del pasado y la necesidad de promover en la escuela el pensamiento crítico, se resuelve normalmente – antes y ahora- en favor de la primera opción. Pero lo que debería pensarse es si esta adhesión a la “corrección política” del momento no dará como resultado una conciencia sólo formal sobre la defensa de los derechos humanos, poco operativa si llega el momento de defenderlos ante nuevos peligros.

Podríamos decir, en consecuencia, que existen dos lógicas que simultáneamente se acercan y se rechazan. Por una parte, el currículum oficial *propone* el deber ser; por otra, las editoriales *disponen* cómo serán las clases a través de los libros escolares, que continúan siendo un instrumento privilegiado por los docentes para la preparación de sus clases.

¹¹ ¿Podría llevarse a la escuela, por ejemplo, el debate iniciado por Oscar del Barco acerca de si eran moralmente justificables las muertes producidas por la acción guerrillera? Cfr. AA.VV., 2007.

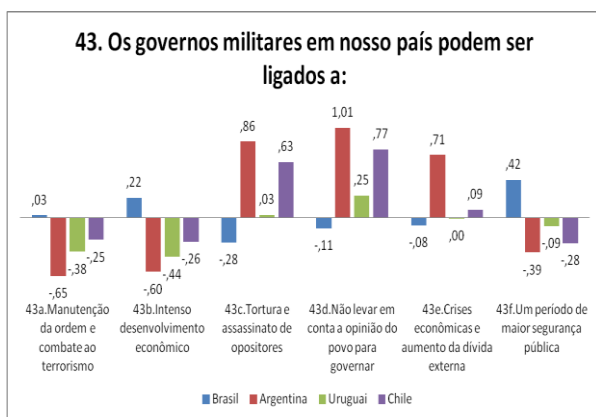
4.- ¿Qué piensan los alumnos de la dictadura?

Uno de los problemas de las afirmaciones sobre la educación en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que éstas puedan sostenerse. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”, recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, añadiéndose luego el relevamiento de escuelas de Chile, aunque este país no integre ese mercado común. Tomando como modelo el proyecto Youth and History, dirigido por Magne Angvik y Bodo von Borries para Europa, Israel y Palestina, nuestra indagación está basada en una encuesta aplicada a docentes y alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas de los países involucrados, efectuada desde agosto de 2012 a mayo de 2013. Los cuestionarios –uno para los alumnos (que son los que utilizaremos en este caso) y otro para los profesores de esos cursos- incluyen temas sobre los cuales los encuestados se manifiestan señalando el nivel de concordancia con una serie de afirmaciones propuestas según la escala de Likert.¹² Aunque la muestra elaborada es no probabilística, o sea que no es estadísticamente

¹² En este caso elaboramos cinco niveles de concordancia que variaron de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, a partir de lo cual se atribuyeron valores numéricos a cada respuesta (-2 para la más negativa, -1 para la negativa, pasando por 0 para la neutra, +1 para la positiva y +2 para la más positiva). En este trabajo esos valores se utilizan en algunos casos para la producción de medias que permiten inferir la concordancia promedio con las afirmaciones. En algunos casos la presentación muestra los porcentajes de las respuestas en cada alternativa.

representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (alrededor de 4000 cuestionarios de alumnos y 300 de profesores), lo que permite considerar que es bastante probable que sus datos se aproximarían a los que obtendríamos en caso de hacer una muestra probabilística.

En general, los resultados nos muestran una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países en cuarenta y dos de las cuarenta y tres preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso sólo por el grado de su adhesión o rechazo según la nacionalidad de los estudiantes. Esta similitud desaparece en el último ítem que se refiere a la valoración de las dictaduras.



Los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo, y Argentina. En este último caso es donde el rechazo al gobierno militar es más terminante. Este contraste podría justificarse por el enfático tratamiento escolar del tema en Argentina. Sin embargo es necesario considerar también que ambos regímenes de fuerza tuvieron un

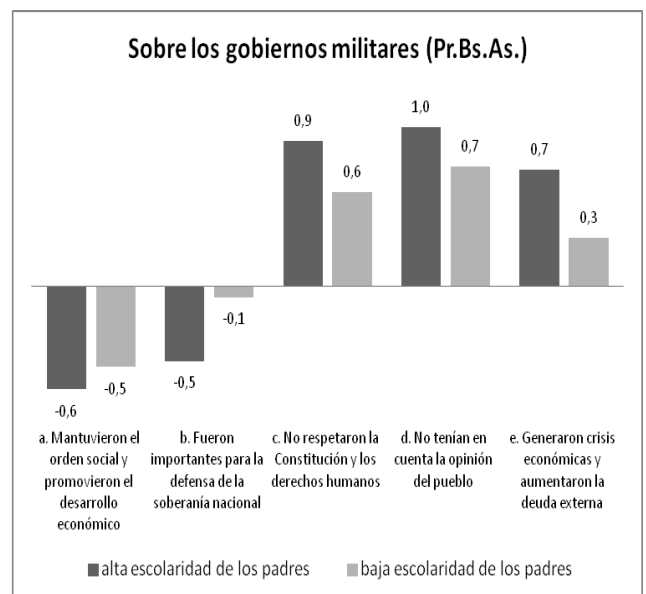
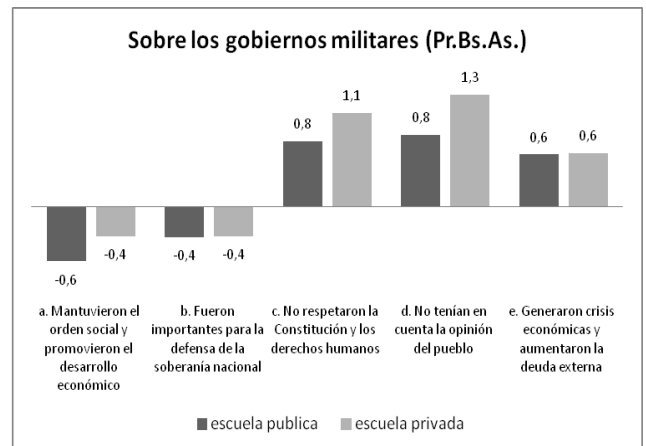
desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno democrático– entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de un período de dura represión– comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado, cuantitativamente mucho mayor que el de todos los otros casos. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota bélica (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”. También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta divergencia se expresó en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura, el problema perdió relevancia con el paso del

tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente la presencia de la dictadura en las aulas.

En el caso de Chile, algunos sostienen que con el tiempo se ha desarrollado en la opinión pública una percepción que denominan de “empate”, donde se reconocen tanto aspectos negativos del pinochetismo –el atropello a los derechos humanos- como otros positivos –el éxito económico-. Esta ambivalencia queda evidenciada también en que, luego de un debate al respecto a finales del gobierno de Piñera, se llegó a un empate en las dos denominaciones oficialmente reconocidas hasta hoy como correctas para calificar al gobierno surgido del derrocamiento de Allende, a pesar de su diferente valoración implícita: “dictadura” y “régimen militar”. En Uruguay, desde el restablecimiento de la democracia, la opinión pública apoyó las políticas de olvido y se aprobó, por un plebiscito realizado junto con la primera elección de Julio Sanguinetti, una amnistía a los represores, lo que ratificó otro realizado conjuntamente con la elección, que consagró presidente a Pepe Mujica. Cuando la escuela intenta tratar este problema, usualmente se desata la polémica porque los críticos a ocuparse del pasado dictatorial en las aulas invocan un principio muy caro para los uruguayos: la “laicidad” de la educación.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de

escuela y la educación de los padres de los alumnos, podemos encontrar algunas pistas, si consideramos que estos datos resultan significativos como indicadores de situaciones sociales diferentes.



Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.

Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

A pesar de las limitaciones de esta información, podríamos afirmar que el rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también que esa abominación del

autoritarismo es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas cuyos padres tienen una mayor educación. En consecuencia podríamos decir, en principio, que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.

5.- Democracia y derechos humanos

Como sabemos, el concepto de “democracia” tuvo su origen en la Grecia clásica para denominar un sistema de gobierno de las polis, pero este concepto evolucionó históricamente desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días. En Argentina ese proceso también fue largo. Después de las guerras de la Independencia y cuarenta años de conflictos civiles, la nación se organizó a mediados del siglo XIX bajo la hegemonía de sectores liberales y económicamente ligados a intereses terratenientes y comerciales. La Constitución de 1853 que consagra ese ordenamiento estableció el sistema republicano, las garantías individuales y la división de poderes. La Constitución preservó los derechos de los ciudadanos y los protegió de los excesos del Estado pero se constituyó un régimen oligárquico con formas políticas restrictivas en los hechos. Luego de años de lucha contra los sectores conservadores desde fines de siglo, el radicalismo logró democratizar el sistema político al lograr una reforma electoral que estableció el sufragio universal masculino secreto y obligatorio que le

permitió a su líder, Hipólito Yrigoyen, acceder a la presidencia en 1916. Hacia mediados del siglo XX se introdujo la idea de “democracia social”. Esta etapa es la que se consagró con la llegada de Juan Perón al poder y la consecuente instalación de una versión argentina del Estado de bienestar, con el énfasis puesto en la justicia social y la autodeterminación nacional. El Estado, entonces, debía garantizar no sólo los derechos individuales y políticos sino también los sociales. Como un aporte más, en su gobierno una ley aprobó el voto femenino. Al finalizar la dictadura militar en 1983, surgió en el proceso de transición democrática un extendido reclamo de participación política y de nuevos derechos asociados a cuestiones antes no contempladas, como la preservación del medio ambiente, los reclamos de distintas minorías y la exigencia de una igualdad completa para las mujeres.

Los derechos humanos presentan también una larga evolución histórica. Con origen en la tradición liberal de la Revolución Gloriosa británica de 1688, la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, a fines del siglo XVIII, actualmente se reconoce que se incorporaron a ellos una mayor variedad de libertades. Por una parte, se incluyen derechos civiles que garantizan al individuo una esfera de arbitrio o de licitud siempre que su comportamiento no viole el derecho de los otros. Los derechos políticos están vinculados a la formulación del Estado democrático-representativo e implican una libertad activa, una

participación de los ciudadanos en la determinación de la dirección política del estado. Los derechos sociales, en cambio, implican un comportamiento activo por parte del estado al garantizar a los ciudadanos una situación de certidumbre. Tanto en lo que hace a la democracia como lo que se refiere a los derechos humanos, cada ampliación de prerrogativas supone el mantenimiento de las anteriores y el agregado de las nuevas, pero este no siempre ha sido el caso, ya que a través del tiempo han surgido conflictos sobre una supuesta preminencia de algunos derechos frente a otros –por ejemplo, la polémica entre “democracia formal” y “democracia real”. Por otra parte, el tema de los derechos humanos no resultaba socialmente muy relevante en Argentina antes del advenimiento de la dictadura. Pero los atropellos del gobierno militar transformaron al tema en fundamental para la lucha contra los dictadores. Como sostiene Adolfo Pérez Esquivel, “La defensa de los derechos humanos frente a los regímenes represivos de América Latina suscitó un movimiento de respuesta en las sociedades agredidas por la violación de principios y garantías elementales. Al asumir una lucha central por el derecho a la vida, este movimiento cuestionaba la naturaleza de tales regímenes, ubicando sus demandas como motor de democratización” (Esquivel, 1989, 165).

Esta transformación se dio en Argentina como resultado de un doble movimiento, una parte fuera de nuestras fronteras y otra parte dentro

de ellas. Marina Franco (2008) estudió el caso de los exiliados argentinos en Francia y verificó un cambio ideológico en aquellos –no muchos- que siguieron políticamente activos, quienes abandonaron los argumentos revolucionarios y los reemplazaron paulatinamente por el discurso de defensa de los derechos humanos. Según Franco, este es un importante factor para explicar el peso que tuvieron las políticas de derechos humanos en el caso de la transición argentina en relación a lo que sucedió en otros países latinoamericanos. En un trabajo centrado en el exilio en México y Cataluña, Pablo Yankelevich valora también esta adhesión. Para el autor, la solidaridad y la denuncia se tradujeron en una apropiación de sentidos y prácticas en defensa de los derechos humanos. Es por este motivo, afirma, que el exilio debe considerarse como un espacio de lucha antidictatorial y de búsqueda de mecanismos que permitieran condenar a los responsables de los crímenes” (Yankelevich, 2008).

María Matilde Ollier (2009) estudió la transformación en las ideas de los militantes locales desde el golpe de Estado. La autora plantea la desintegración de la fe en el ideario revolucionario por dos elementos que actuaron en forma simultánea. Uno es el carácter inédito de la represión que, aunque había comenzado antes de 1976, fue más allá de todo lo conocido. Ante su efecto y la persistencia de las conducciones guerrilleras en continuar las acciones armadas, incapaces a la vez de dar seguridad a los militantes de base, comenzó el

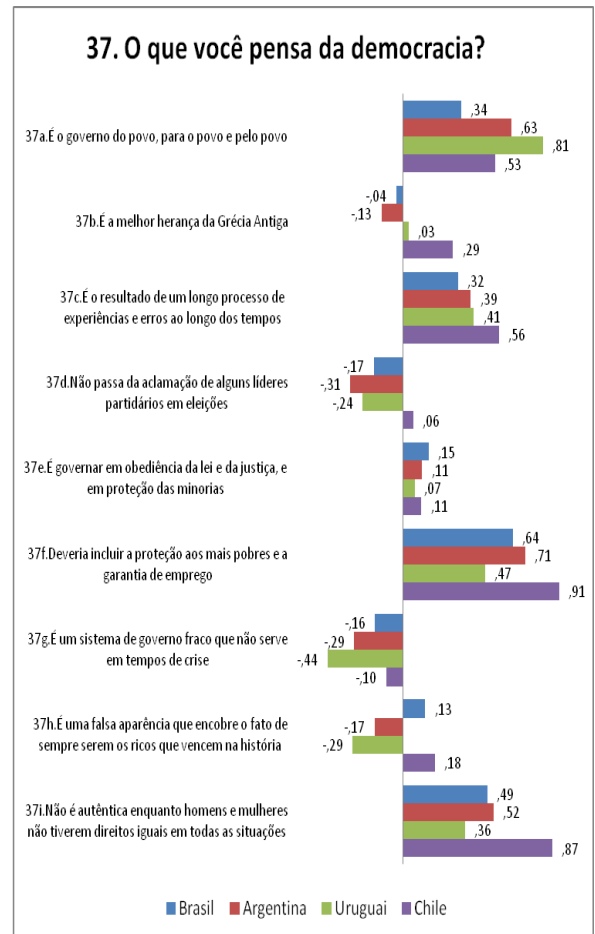
repliegue al ámbito privado. Estos acontecimientos, junto con las condiciones impuestas por la dictadura para la vida pública y privada, dieron lugar, simultáneamente, a una crisis terminal y a un proceso de cambio. A partir de estas transformaciones, los antiguos militantes iniciaron nuevos aprendizajes políticos, en los que tuvo una importancia fundamental la lucha por los derechos humanos que llevaron adelante los exiliados. También aquellos que se habían quedado en el país participaron del movimiento, brindando información para sustentar los reclamos internacionales. Esta actividad los interrelacionó a la vez con los partidos políticos, iniciándose así un proceso de valorización de la democracia y de las libertades individuales que los sumará paulatinamente a quienes pedían una salida sin condiciones del régimen militar.

En definitiva, democracia y derechos humanos son conceptos complejos. El pasado reciente presenta también aristas conflictivas. ¿Valorizarán esas ideas los estudiantes secundarios o, como creen muchos adultos, estos valores les resultan indiferentes?

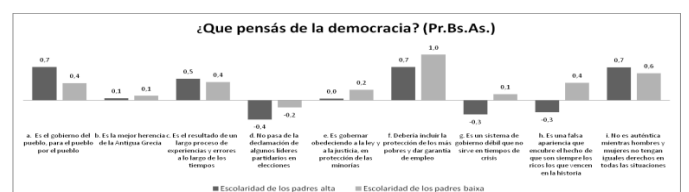
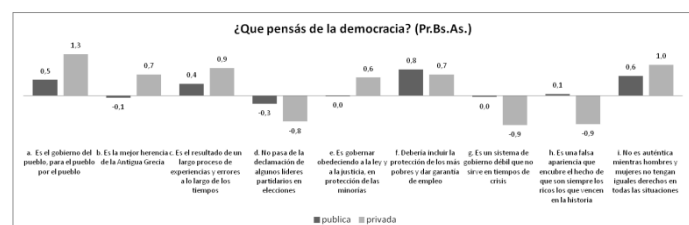
6.- Otra vez, los estudiantes opinan

En general, podemos afirmar que los jóvenes argentinos, como ocurre con los de los demás países considerados, valoran positivamente al sistema democrático, tanto en las libertades civiles como en las políticas y sociales. En nuestras encuestas, ese apoyo es menor que el

que manifiestan los estudiantes chilenos pero resulta algo mayor que el de los brasileños y el de los uruguayos.



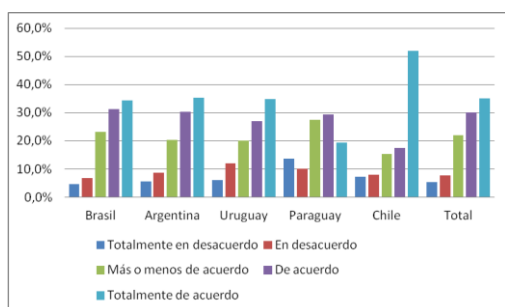
También podemos preguntarnos en este caso si ese apoyo es común a todos los sectores de la sociedad.



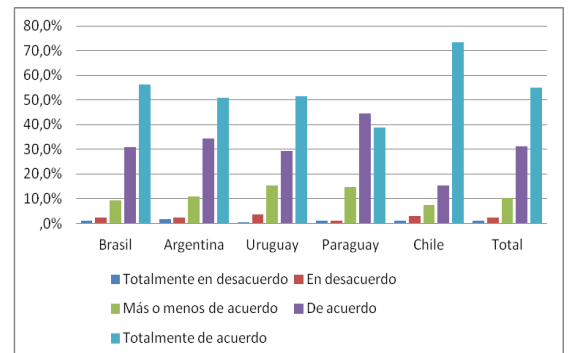
Realizando el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos apoyan medianamente a la democracia pero dentro de ese apoyo podemos encontrar algunos matices: los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. Esta fragmentación, si efectivamente se produjera, no resultaría provechosa porque el caso de los países latinoamericanos es diferente al de los europeos, y hemos accedido a los derechos políticos con una carencia fenomenal de los derechos civiles. De modo que una lucha eficaz pasa por garantizar los derechos civiles de toda la población, entre otras cosas porque una tarea de justicia social no podría ser paternalista. En otras palabras, si no estuvieran asegurados los derechos civiles, los derechos políticos y sociales se encontrarían en peligro.

También podemos asegurar según los datos de las encuestas que, con matices en su intensidad, la adhesión a los “nuevos derechos” es muy extendida. Veamos algunos casos, expresados en porcentajes de las distintas respuestas:

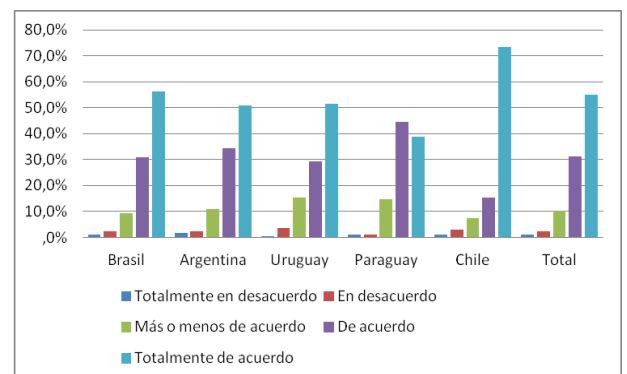
39. b. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales



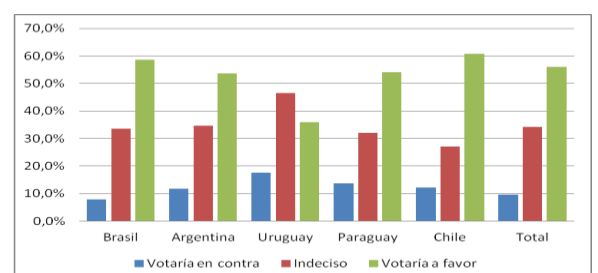
39. c. Para mí no hay ningún problema en tener amigos de otras religiones



41.c. Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política

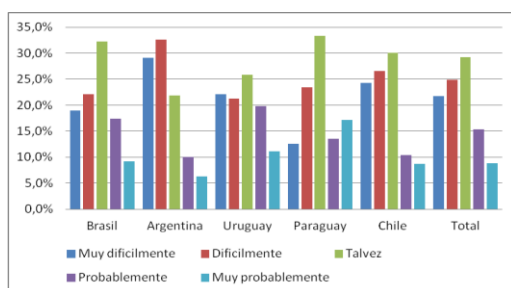


41.g. Votaría por la preservación del medio ambiente, aún cuando perjudique el desarrollo económico



Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas. El problema, en realidad, es la falta de interés que manifiestan por una participación política activa. Cuando se les pregunta acerca de cómo imaginan su vida en los próximos cuarenta años, la mayoría no se imagina participando en la vida política.

29. f. Participaré de la vida política



Sin duda, la política no es para los jóvenes una actividad valorada positivamente. Pero, ¿es este su problema? ¿Lo es exclusivamente a causa de la escuela? La democracia, como todo, se aprende en las aulas pero también en la sociedad y los medios. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos exaltando a la democracia y, por otro, el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que excede a los jóvenes pero los afecta. La actividad política no produce entusiasmo en la ciudadanía en general y, tampoco, en los jóvenes en particular porque la democracia no es como se la declama en nuestros países. Se ha transformado en lo que Guillermo O'Donnell definió como "democracia delegativa": "[...] una vez que alguien es elegido se arroga el derecho de hacer

lo que quiera por el tiempo que fue elegido. Quien asume el poder con esa visión, percibe que toda forma de *accountability* es una molestia y siente la obligación de obviarla e incluso eliminarla. Ello presupone una sociedad civil muy pasiva, mediatizada, espectadora en el mejor de los casos, cuyo papel es aplaudir en la platea pero no hacer demandas" (O'Donnell, 1997, 130).

7.- Memoria colectiva, historia reciente, usos del pasado, educación y el peligro de la "muerte lenta"

La relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia y los derechos humanos y su relación con la formación ciudadana en la escuela resulta, a primera vista, exitosa. Los jóvenes argentinos repudian a la dictadura y valoran a la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, la adhesión a esos principios no es apasionada sino más bien formal. Los mensajes contradictorios que les envía la sociedad hacen improbable el entusiasmo. ¿En qué medida, entonces, el papel que juega la historia reciente en la escuela resulta eficaz? Una cuestión que merece reflexión es el énfasis en la memoria que promueve la Ley de Educación Nacional. Durante los últimos años, también en Argentina la idea de que la memoria colectiva es una versión del pasado más viva, menos burocrática que la que brinda la historia, se ha impuesto y la relación entre los dos conceptos tiende a diluirse en una escuela que prefiere tomar a historia y

memoria como sinónimos. En esta cuestión es necesario pensar en las complejas relaciones entre ambas nociones, que no son idénticas. Paul Ricoeur (2004), por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conceptos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad al testigo, la pretensión última de la historia es la verdad.

Debe tenerse en cuenta también que la memoria es una construcción siempre “filtrada” por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo. En el proceso de esa construcción, Enzo Traverso reconoce diversos “vectores de memoria” que no se articulan en una relación jerárquica sino que coexisten y se transforman en sus relaciones recíprocas. En primer lugar están los recuerdos personales que forman una memoria subjetiva que no está petrificada sino que varía a través del tiempo, alterada en su transcurso por la acumulación de experiencias. A estas vivencias

individuales se le agrega la “experiencia transmitida”, una memoria colectiva que se perpetúa en los “marcos sociales” que conforman una cultura heredada y compartida, relativamente estable. Junto con estas representaciones del pasado están las fabricadas por los medios y la industria cultural; las políticas memoriales puestas en práctica por los Estados para acomodar los sentidos de ese pasado a sus intereses presentes y, finalmente, las interpretaciones legales del derecho y la justicia (Traverso, 2012). Al principio de este trabajo hemos descripto cómo las interpretaciones del pasado reciente argentino fueron afectadas por las políticas de la memoria gubernamentales.

La transmisión de la historia reciente constituye un desafío. No hay educación sin referencia a un pasado. Ahora bien, cuando se trata del pasado cercano surgen cuestiones que merecen una reflexión. Si esta reflexión no se realizara y predominara el criterio simplista de que la mera presencia del tema por sí misma va a lograr los efectos deseados, puede generar distorsiones. Decidir ocuparse del asunto es un comienzo pero la retórica biempensante puede ser una trampa para los propósitos declarados y provocar resultados contrarios a los previstos, como fue la provocativa adopción durante los años 90 de los símbolos nazis mediante la cual los grupos *punk* de Alemania querían demostrar su rechazo hacia la sociedad de consumo. El tratamiento de la dictadura en las escuelas fue en principio un tema incómodo, de difícil

asimilación en las tradiciones escolares y para cuyo tratamiento los docentes se sentían poco preparados. No lo habían sido en su formación inicial ni actualizados ya como maestros en actividad. Por este motivo intentaron diluir o eludir esa obligación y los manuales escolares fueron casi su única bibliografía. En consecuencia, recurrieron a soluciones convencionales “políticamente correctas” pero les resultó muy difícil promover un pensamiento crítico sobre el tema y se limitaron a instalar una narración de un pasado donde un grupo de hombres malos se dedicaban a hacer el mal, sin causas ni consecuencias de sus acciones. De esta manera, los conocimientos que circularon en la escuela provinieron del sentido común y de las políticas de la memoria predominantes. Con el tiempo –y con la enfática acción de las políticas de la memoria- el tema se naturalizó dentro de la escuela y se incorporó con más naturalidad a los ritmos escolares pero siguió eludiendo la reflexión y sus relaciones con la actualidad.

Uno de los principales peligros que Règine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica, es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir, lo que la autora denomina el “pedagogismo de la memoria” y afirma: “Es aquí donde las nociones de ‘deber de memoria’ y de ‘deber de transmisión’ si no son problematizadas son criticables” (Robin, 2012). A lo que se refiere Robin es a las transformaciones que debe sufrir el recuerdo de ese pasado cuando quienes lo

rememoran ya no son testigos directos de aquella experiencia traumática. Si la “voluntad pedagógica” intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma que lo hicieron las generaciones afectadas por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva empobrecedora, reductora, a-histórica. La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur, tomando los términos de Freud, denomina como la “elaboración del duelo” necesaria para superar el trauma. Simplificando, no recordar a la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado, ni pensar que los despotismos de ayer son iguales a los de hoy. Por el contrario, esos abusos adquieren actualmente nuevas formas –como el “gatillo fácil”, la trata de personas, el despojo y asesinato de integrantes de pueblos originarios- y esa memoria debería permitir a los alumnos estar alertas para defender también en el presente los derechos de los más débiles.

También resulta necesario apartarse de la retórica y considerar cuáles son hoy los peligros que acechan a la democracia. Como decía Guillermo O’Donnell refiriéndose a los países latinoamericanos; “Hay un avance del estilo autoritario muy marcado; debajo de la farandulización de la política hay una creciente erosión y desgaste de lo republicano. Esto podría metaforizarse como el peligro de la muerte lenta de las democracias: pasado el susto de la muerte rápida por un golpe, el peligro

ahora reside en la muerte lenta. Es decir, ya no habría ningún hecho espectacular, ni tanques, ni marchas militares ni un día específico que recordemos después con pesar, como el 24 de marzo de 1976, pero a la larga uno se encontraría con que la democracia ha terminado (O'Donnell, 1997, 122).

8. Agradecimientos

Este trabajo integra el Proyecto de investigación “Enseñanza-aprendizaje de la historia, conciencia histórica y conciencia política en escuelas de la Provincia de Buenos Aires”, que forma parte del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación / Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP

9. Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2007). *Sobre la responsabilidad: no matarás*. Córdoba, Ed. El Cíclope/ La intemperie.
- Crenzel, E. (2008). *Historia Política del Nunca Más*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Franco, M. (2008). *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- O'Donnell, G. (1997). Hoy ser progresista es ser liberal, y viceversa. *Estudios Sociales*, 12, 119-133.
- Ollier, M. M. (2009). *De la revolución a la democracia. Cambios privados, públicos y políticos de la izquierda argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Pérez Esquivel, A. (1989). Derechos Humanos y derechos sociales. En S. Di Tella, Torcuato (edit.). *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Buenos Aires, Puntosur.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires, Waldhuter.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Yankelevich, P. (2008). Exilio y dictadura. En C. Lida, H. Crespo y P. Yankelevich (comp.). *1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. México, FCE.