

Memorias, enseñanza de la historia y democratización en escuelas de Buenos Aires y Bogotá

Diego Higuera Rubio

EN **SPÉCIFICITÉS 2019/2 n° 13**, PÁGINAS 116 A 130

EDITORIAL **CHAMP SOCIAL**

ISSN 2256-7186

DOI 10.3917/spec.013.0116

Fecha de publicación en línea: 29/07/2019

Artículo disponible en línea en la dirección

<https://shs.cairn.info/revue-specificites-2019-2-page-116?lang=es>



Consultar el índice de este número, seguir la revista por correo electrónico, suscribirse...
Escanear este código QR para acceder a la página de este número en Cairn.info.



Difusión electrónica de Cairn.info para Champ social.

Se autoriza la reproducción de este artículo dentro de los límites de las condiciones de uso de Cairn.info o, en su caso, de las condiciones generales de la licencia suscrita por la institución. Detalles y condiciones en cairn.info/copyright.

Salvo que la ley disponga lo contrario, el uso digital con fines educativos del presente contenido está sujeto a la autorización de la editorial o, en su caso, del organismo de gestión colectiva habilitada para ello. En Francia, por ejemplo, el organismo autorizado en este ámbito es el CFC.

INTRODUCCION

En los últimos años, dentro del campo académico, la memoria se ha consolidado como una dimensión relevante para entender distintos procesos sociales y políticos. Entre las temáticas más exploradas se encuentran las dictaduras, los conflictos y guerras, sus implicaciones y las estrategias de reparación y reconstrucción de los vínculos sociales e institucionales una vez superados los eventos críticos. La pregunta fundamental sobre aquello que han dejado esos momentos históricos y cómo las personas, grupos e instituciones los procesan, involucra diversos aspectos relacionados con la transmisión de la memoria. Dado que la escuela es un ámbito privilegiado de la reproducción cultural, los estudios centrados en ella permiten comprender la manera como las generaciones dialogan acerca del pasado común. Ese diálogo no se encuentra exento de tensiones y disputas sobre los sentidos relativos a qué decir y cómo sobre el pasado conflictivo. El diálogo y la transmisión se adelantan en contextos configurados por distintos factores entre los que se destacan las políticas de memoria; la gramática escolar y la enseñanza de la historia; las formas en que niños y jóvenes se apropian de las memorias adultas; la relación entre la memoria y la participación política de los jóvenes y los desafíos que enfrentan los educadores para la transmisión de memorias que radicalicen la democracia. La comprensión de estos aspectos requiere análisis comparados, así como estudios situados en contextos locales, regionales y nacionales.

En este escrito propongo revisar algunos planteamientos teóricos de los estudios sobre memoria social para luego verificar su utilidad en el análisis de la construcción de memorias en la escuela, a partir de entrevistas realizadas en secundarias públicas de las ciudades de Buenos Aires y Bogotá¹. En la primera ciudad visité tres instituciones durante el año 2011 y entrevisté a 85 estudiantes del último año de secundaria. Además citaré entrevistas realizadas en un estudio previo adelantado en el año 2004 (Higuera, 2010). En 2012 estuve en tres escuelas bogotanas y entrevisté 164 estudiantes del último y el antepenúltimo año de secundaria. En estos trabajos de campo utilicé el método etnográfico, el cual propone la recolección de información a través del contacto permanente con los actores sociales, la aplicación flexible de distintas técnicas (observación, entrevista, encuesta, etc.) y el análisis de las reflexividades emergentes en el campo (Guber, 2011). Considero que esta perspectiva de investigación, de carácter émico e inductivo, permite conocer las interacciones, los silencios y las disputas memoriales en la cotidianeidad de la escuela (Higuera y Palma, 2018).

La reflexión que expondré a continuación se inscribe en los debates acerca de la relación entre la historia, la memoria social y la conciencia histórica. El primer término puede definirse como el conocimiento generado en el campo de la historiografía². El segundo se refiere a las representaciones del pasado y las experiencias vividas y transmitidas por los grupos, las cuales fun-

¹ Con el fin de resguardar la privacidad de las personas citadas modifiqué sus nombres e identifiqué las instituciones con números. El trabajo se adelantó gracias a una beca de estudios doctorales otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina.

² Desde luego la historia en la escuela es el resultado de procesos de recontextualización discursiva (Bernstein, 2003) o, en otros términos, estamos refiriéndonos a la *historia escolar* (Cuesta, 1997; Os-senbach, 2010).

damentan las identidades de los sujetos como parte de una entidad colectiva y funcionan como esquemas de acción. Esta memoria alude a un tipo de conciencia de los sujetos sobre su relación y pertenencia a un colectivo, pero también contempla aquéllos elementos que han sido transmitidos en los procesos de socialización que no se reducen a los aspectos conscientes, sino a los significados que han sido interiorizados por los sujetos en diferentes ámbitos (familiar, escolar, mediático, etc.). Así, las narrativas de los sujetos acerca de su pasado colectivo, la forma como lo vinculan con el presente y la relación que establecen con la esfera pública, no están determinadas exclusivamente por acciones y razonamientos basados en conocimientos. Por ello me distancio del tercer término, conciencia histórica, dado que es definido como una instancia que media entre los valores morales de los sujetos y sus acciones en contextos determinados. Se han propuesto tipologías para clasificar los estados de desarrollo de la conciencia histórica a partir de las narrativas de los sujetos, sin embargo, éstas suponen que los conocimientos históricos meditados desarrollarán razonamientos morales más elevados y, por tanto, mejorarán la participación de los ciudadanos en la esfera pública (Rüsen, 1992; Cañano, 2011).

En el trabajo con estudiantes de la ciudad de Buenos Aires (Higuera, 2010) pude observar que las narrativas y el nivel de conciencia histórica, no se correlacionaban exactamente con la participación ciudadana. Algunos entrevistados presentaban serias contradicciones en sus narraciones sobre el pasado de su país y, al mismo tiempo, ejercían una participación activa en ámbitos públicos como la asistencia a protestas por el reclamo de derechos. Por otro lado, las narrativas elaboradas estaban acompañadas, en algunos casos, de expresiones apáticas y con marcado retraimiento al ámbito privado. Considero que el horizonte simbólico sobre el pasado que construyen los sujetos resulta de la interiorización de significados durante el proceso de socialización que, en sociedades complejas, no es coherente (Lahire, 2004). La escuela es otro ámbito que refuerza, altera o modifica esos significados pero que no necesariamente impulsa un proceso de concientización.

La exposición estará organizada de la siguiente manera. En el primer apartado presentaré los interrogantes básicos alrededor del término memoria e identificaré definiciones pertinentes para el abordaje de la transmisión de memorias en sociedades donde los individuos transitan distintos ámbitos de socialización. En el segundo apartado citaré fragmentos de entrevistas con jóvenes y adolescentes para verificar la potencia analítica de los conceptos expuestos. Finalmente, vincularé la reflexión teórica y el material empírico a dos conceptos utilizados en el campo educativo, historia escolar y conciencia histórica, para mostrar cómo la noción de memoria amplía la mirada sobre temas relacionados con la enseñanza de la historia y la formación ciudadana.

MEMORIA, TRANSMISIÓN Y GRUPOS SOCIALES

La noción de memoria tiene que ver ineludiblemente con el pasado, aunque puede referirse a los acontecimientos vividos por los grupos y la representación que éstos hacen de ellos, o puede ser una representación del pasado que está vinculada (o no) con las huellas de lo ocurrido. Algunos autores consideran que es un concepto poco relevante en el estudio de las luchas por la interpretación del pasado que involucran elementos 'inventados', como ocurre en las narrativas de los Estados nacionales (Hobsbawn y Ranger, 2003). Asimismo Todorov argumenta que "la memoria colectiva no es una memoria sino un discurso que se mueve en el espacio público. Este discurso refleja la imagen que una sociedad, o un grupo en la sociedad, quisieran dar de sí mismos" (Todorov, 2002, p.159).

Las definiciones amplias y ambiguas, como ‘lugares de memoria’¹, no responden a los anteriores cuestionamientos dada su escasa especificidad metodológica y teórica. Los trabajos de Pollak (2006) sobre historia oral de la segunda guerra en Europa nos pueden dar algunas claves para abordar dichos cuestionamientos. Pollak, luego trabajar con distintos entrevistados, encontró que a pesar de las múltiples versiones y periodizaciones individuales de los acontecimientos narrados aparecían elementos recurrentes e invariables. Estos le otorgaban un sentido a los relatos, limitaban su diversidad y permitían una clasificación del universo bajo estudio. Estos elementos *encuadraban* las memorias según tres dimensiones clave.

Primero los acontecimientos vividos personalmente y aquellos ‘indirectos’, es decir, los “vividos por el grupo o por la colectividad a la cual la persona se siente pertenecer” (Pollak, 2006, p.34). Existen acontecimientos tan relevantes para el grupo que la persona los incorpora a su experiencia aunque no hagan parte de su espacio-tiempo. Por medio de la “socialización política” o “histórica” es posible que “ocurra un fenómeno de proyección o de identificación con determinado pasado, tan fuerte que podemos hablar de una memoria casi heredada” (Pollak, 2006, p.34). La formación de esa memoria dependerá de las condiciones en las que se desarrolla su proceso de transmisión, la efectividad de las estrategias empleadas por los grupos y el acuerdo respecto a ellas. El pueblo judío, por ejemplo, ha generado una muy efectiva transmisión durante siglos debido al acuerdo respecto a potentes mandatos culturales y religiosos (Yerushalmi, 1989).

El segundo elemento constitutivo son las personas, los personajes. Existen aquellos encontrados en el transcurso de la vida y los que han sido frecuentados indirectamente, es decir su *presencia* entre los grupos los ha convertido casi en conocidos incluso más que otros con los cuales se comparte el mismo espacio tiempo. Para el caso de Francia “no es necesario haber vivido en la época del general De Gaulle para sentirlo como un contemporáneo” (Pollak, 2006, p.35). Este tipo de personajes también se encuentran en los estudiantes entrevistados, por ejemplo, Jorge Eliécer Gaitán entre los bogotanos o el General Perón en los porteños.

Finalmente Pollak (2006) destaca los lugares, los ámbitos espaciales donde las personas ubican sus recuerdos y transmiten memorias. Acá podemos incluir desde monumentos a los muertos hasta lugares no conocidos personalmente que son de gran relevancia para los sujetos, por ejemplo, África entre los hijos de los inmigrantes de las excolonias nacidos en Europa o, en nuestro caso, las islas Malvinas para los estudiantes argentinos.

Ahora, los investigadores toman distancia respecto al uso cotidiano de la palabra memoria y señalan que su definición conceptual no solo alude a los recuerdos, incluye los olvidos (Candau, 2002). El personaje borgeano Ireneo Funes es citado para explicar este punto. Funes era

¹ Debemos al trabajo pionero de Pierre Nora la apertura de investigaciones y debates aunque sus primeros conceptos estuvieron marcados por la nostalgia de finales de siglo derivada del ‘fin de las ideologías’, la ‘aceleración’ de la historia, el declive de Francia como potencia mundial, la crisis de los estados nacionales y el papel de la historia como disciplina académica. Luego de años de trabajo, Nora (1998) expuso análisis más reposados pero aún limitados, de hecho admitió que los estudios sobre Francia no eran extrapolables a todos los casos y que la noción ‘lugar de memoria’ podría conducir a una tarea inventarial. Para una discusión actualizada sobre el tema ver: Olick, Vinitzky-Seroussi y Levy (2011).

un tranquilo hombre de campo hasta que sufrió un accidente ecuestre que lo dejó postrado en su cama y con la asombrosa capacidad de retener en su mente todo lo que sus sentidos percibían. Recordaba detalles del cielo con solo un golpe de vista, podía distinguir las nubes, sus contornos, tamaño y ubicación, los cambios que habían ocurrido desde la última vez que levantó el rostro, así como los olores y temperaturas que sintió en cada observación. “Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo”, se jactaba. En poco tiempo su mente estaba sumergida en un mar de pequeños detalles que le impedían siquiera pensar. Esta ficción muestra que el recuerdo absoluto es imposible, las personas y los grupos sociales deben olvidar para no quedar atrapados en las experiencias vividas y continuar su existencia. El olvido, más que la supresión del recuerdo, es el término complementario de una interrelación dinámica de selección constitutiva de la memoria. Los olvidos se generan por situaciones traumáticas, censuras y rupturas en la transmisión mientras que los recuerdos pueden cambiar e incluir elementos “inventados” para llenar los vacíos.

La memoria es relevante porque subyace a la identidad de los grupos, es la fuente de aquellos elementos que le otorgan continuidad en el tiempo y sentido a las maneras de ser de sus integrantes. Desde esa perspectiva se han escrito fructíferos ensayos y, en algunos, se ha recurrido a categorías del psicoanálisis como metáforas explicativas (Vezzetti, 2002). Sin embargo, en estos trabajos la memoria se refiere a una entidad con dinámica propia formada por recuerdos y olvidos dispersos en lo social. Pollak, entre otros autores (Conway, 2008), advierte que la memoria social no es una abstracción que se manifiesta en las acciones de las personas, al contrario su definición debe partir desde los grupos específicos que agencian y transmiten distintas memorias. Estas pueden asumir formas decantadas como ocurre en diversas instituciones o agrupaciones políticas, también pueden ser menos precisas cuando los acontecimientos son recientes, cuando se están asentando y transmitiendo o cuando la interpretación del pasado es un ámbito en disputa. Pollak (2006: 25), siguiendo a Henry Rousso, señala que la tarea consiste en develar cómo se produce la selección de lo que se recuerda y de lo que se olvida, quién produce el trabajo de ‘encuadramiento’ de la memoria, en qué contextos y cuáles son sus implicaciones.

Un ejemplo de este tipo de análisis es el trabajo de Portelli (2003) sobre la relación entre la identidad nacional italiana, el movimiento de resistencia entre 1943-44 y los acontecimientos políticos de la posguerra. El autor muestra cómo, al finalizar la segunda guerra, distintos grupos convergieron en una memoria oficial que caracterizaba al conjunto de la sociedad italiana como resistente y mártir, olvidando que se le otorgaron múltiples concesiones al ejército alemán, algunos fueron cómplices y otros realizaron acciones violentas con diversos fines, desde la lucha nacionalista hasta la derrota del capitalismo. Gracias a esa memoria los partidos de derecha y la Iglesia Católica eran exculpados de su complicidad con los nazis y, al mismo tiempo, los de izquierda obliteraban sus acciones violentas durante la guerra. Todos eran incluidos e igualados en la refundación de una nación pacífica, moderna y democrática, mientras que las personas y grupos que agenciaban otras versiones de lo ocurrido emprendieron formas de transmisión no oficiales.

A finales de los años ochenta el contexto que sostuvo el acuerdo implícito entre los distintos grupos políticos, se modificó por el fin de la guerra fría y las nuevas condiciones ideológicas y geopolíticas que le otorgaron legitimidad a una memoria ‘subterránea’ que había sido agenciada por grupos de derecha. Esa memoria alcanzó enorme difusión hasta convertirse en sentido común. Su emergencia y gestación estuvo relacionada con otras formas de memoria agen-

ciadas por grupos de derecha y de izquierda, en un proceso que el historiador italiano clasifica en tipologías y periodizaciones.

Portelli analiza los grupos que buscaron encuadrar la memoria oficial de la nación, los intereses en juego, las condiciones de refundación nacional y los cambios de contexto. Las memorias incluyeron recuerdos, olvidos y elementos 'inventados' sobre acontecimientos, personas y lugares. Un proceso que rehúye el análisis dicotómico pues existen diversas memorias en conflicto cuya capacidad de articularse y transmitirse obedece a los contextos históricos, las relaciones de poder y la conformación de los grupos. Una memoria podrá masificarse mientras que otras estarán circunscritas a grupos sociales reducidos, desaparecerán o se integrarán a la memoria dominante. El trabajo de este autor ejemplifica la forma cómo un tipo de memoria logra ocupar un lugar dominante en función de circunstancias específicas y, al mismo tiempo, dicha memoria no siempre equivale a la memoria oficial del Estado, sino es aquella que logra hacerse sentido común: un saber implícito e incuestionable compartido masivamente.

Tenemos, entonces, que las nuevas generaciones están expuestas a diferentes marcos de memoria que no se transmiten de manera unívoca. Éstos son incorporados a partir de los intereses de los niños y jóvenes y de sus experiencias en distintos ámbitos de socialización (familia, escuela, amigos, medios masivos, etc.). Los espacios sociales transitados y el contexto histórico configuran el escenario donde, al decir de Benjamin (1989), cada generación cumple su cita con el pasado. Para finalizar esta sección revisemos unas ideas de Maurice Halbwachs (2005) que considero útiles para el análisis de dicho escenario.

Según Halbwachs (2005) en los testigos que recuerdan conviven 'dos seres': uno individual, quien vivió la experiencia, y un otro social. Parece que asume la premisa durkheimiana según la cual, la sociedad le impone al individuo desde su tierna edad unos principios morales de manera tan profunda que impulsan su acción como si fuera obra exclusiva de su propia voluntad. Sin embargo, discute la noción de 'ser social' como una sólida unidad moldeada por la entidad abstracta 'sociedad'. Halbwachs considera que el otro social es un conjunto múltiple fundido en cada individuo como resultado de su paso e identificación con distintos grupos durante su vida. Cuando recordamos "nunca estamos solos. No es necesario que otros hombres estén allí, que se distingan materialmente de nosotros, puesto que tenemos siempre con nosotros y en nosotros una cantidad de personas que no se confunden" (Halbwachs, 2005, p.164).

El sociólogo francés rechaza la oposición individual/colectivo pues considera que los dos términos son parte de una continuidad analizable a través de la constitución de grupos y cómo los individuos se identifican en ellos según el lugar que ocupan, su experiencia y actividad. El encuentro entre un viejo maestro de escuela con uno de sus alumnos luego de varios años ilustra ese punto: el joven recordará con exactitud a sus compañeros, anécdotas y otros detalles mientras el maestro apenas tendrá vagas nociones de todo ello. Si ambos eran parte del mismo grupo, ¿por qué sus recuerdos difieren tanto y sólo uno los guarda cuidadosamente? Para el maestro era un grupo más ente todos los que desempeñó una labor casi burocrática, mientras para el joven fue su único grupo escolar. Un grupo escolar es transitorio y no genera lazos muy fuertes, lo cual haría que los recuerdos ligados al grupo rápidamente desaparecieran. Halbwachs (2005) señala que los miembros jóvenes de ese efímero grupo compartieron otros grupos más duraderos donde los recuerdos de las clases eran integrados y renovados, haciendo que sus miembros llegaran a compartir un punto de vista común que integraron a su 'espíritu'.

Es decir, cualquier grupo no es el grupo del recuerdo, lo es el grupo con el cual el individuo se identifica lo suficiente para sentirse parte y donde participa de un punto de vista común con los demás integrantes, a tal nivel que lo guardará en su espíritu (o lo incorporará, en términos de la teoría social contemporánea). El docente participaba de un grupo en el que ocupaba una posición burocrática a diferencia de su alumno, cuyo grupo de clase se intersectaba con otros grupos y recuerdos comunes. Por tanto, el lugar que ocupa el individuo, los grupos a los que pertenece y con los cuales se identifica, determinan el recuerdo que compartirá con otros. La pertenencia a distintos grupos implica que las personas ‘contengan’¹ distintos puntos de vista, recuerdos y pasados, aunque el mismo individuo no se percate de ello. El sociólogo francés propone estudiar los distintos grupos y puntos de vista existentes en una sociedad así como sus interrelaciones, cambios y acciones ‘fuera de lugar’, imperceptibles desde el funcionalismo durkheimiano. “Los grupos e individuos cambian a la manera de los bailes antiguos, en los que las personas danzaban por un instante con un grupo para luego salir y entrar a otro dentro de un movimiento cíclico” (Halbwachs, 2005, p.168).

La crítica al individuo definido como entidad aislada resultado de procesos de socialización unívocos es fundamental. Para de Halbwachs (2005) lo que ocurre es una imbricación de los diferentes grupos de socialización e identificación al interior de los individuos. Cierta grupo será dominante de acuerdo al contexto de actuación del individuo, su experiencia y grupos de identificación. Descartar la unicidad de los actores sociales permite analizar en un mismo plano la diversidad de las memorias en ‘proceso de encuadramiento’, aquéllas que se orientan según marcos específicos o las que superponen marcos, parecen contradictorias e inabordable. Esta perspectiva resulta adecuada porque estamos analizando la transmisión de memorias en sociedades fragmentadas con múltiples grupos e intereses.

La última dictadura según los estudiantes de Buenos Aires

Durante el año 2004 entrevisté a estudiantes de último año en dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, pertenecientes a sectores medios heterogéneos. Al inicio les preguntaba sobre los acontecimientos más importantes ocurridos en su país durante los últimos treinta años, a partir de las palabras y categorías que ellos empleaban en sus respuestas, formulaba nuevas preguntas para así entablar un diálogo en el que cada entrevistado completó un relato sobre la historia reciente de su país. En principio casi todos mencionaron espontáneamente ‘la dictadura’, ‘el golpe’ o ‘la represión’.

La importancia otorgada al tema era similar a otros acontecimientos vividos por los entrevistados (como la crisis de 2001) aunque eso no conducía siempre a una larga exposición, en algunos casos la dictadura era mencionada como si fuera el título de un índice sin articulación con otros períodos o procesos históricos. Era una categoría para nombrar *algo* aún presente que los adultos evocaban de diferentes maneras. Los relatos eran heterogéneos, algunos incluían detalles sobre el desarrollo de la dictadura, otros mencionaron diferentes actores y lugares, for-

¹ Tomo esta expresión de Lahire (2004) quien se inspiró en Halbwachs para criticar el concepto de *habitus* en Bourdieu. Lahire señala que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente de las experiencias y procesos de socialización, sino corresponde a una acumulación de diversos esquemas de acción o hábitos que la persona despliega según el contexto social en el que se encuentre. Para este autor los esquemas de acción más unificados (o *habitus*) son resultado de procesos de socialización que siguen principios coherentes y uniformes, donde la persona no está expuesta a universos sociales diversos y contradictorios.

mulaban explicaciones sobre el período, sus implicaciones o su final. Pese a las diferencias, casi todos los entrevistados compartían unos significados que consideraban de obvio conocimiento para cualquier argentino: “sabe[s] que fue terrible, que pasaron cosas desastrosas... que fueron los militares, lo sabes desde (...) chico” (Mariana, escuela 2).

Ese sentido común se fundamentaba en las memorias impulsadas por los organismos de derechos humanos durante la dictadura y la transición democrática, mientras que los elementos provenientes de memorias que justificaron el accionar militar o la impunidad de sus crímenes eran marginales. Además de los términos empleados para referirse a ese momento, los entrevistados mencionaban personas como Videla o Massera pero en general se referían al sujeto abstracto “militares”, algunos ni siquiera los mencionaron. Algo similar ocurría con los “perseguidos” o los “desaparecidos”, cuando preguntaba quiénes eran ellos las respuestas también eran generales: opositores, los que pensaban distinto, intelectuales, trabajadores, los estudiantes, artistas, integrantes de partidos políticos o de izquierda. El eje del sentido común era la condena hacia los ejecutores de los crímenes de Estado, lo cual implicaba una tendencia a interpretar el pasado desde un plano moral que restringía los actores de la dinámica social y política en la división entre ‘los malos’ y ‘las víctimas’.

Las variaciones en los relatos de los estudiantes obedecían a sus antecedentes familiares, alguna intervención docente, el contexto escolar o ciertas experiencias e inquietudes. Los relatos más complejos podían vincular otros períodos, explicar con más detalle lo que ocurrió, quiénes eran las víctimas, por qué cambió el régimen, etc. En el proceso de transmisión de memorias indirectas un marco logró tener mayor presencia en los distintos ámbitos de socialización, pero ello no anuló otros marcos. El sentido común se entretrejía con elementos de otras memorias y debates del presente, por ejemplo el control estatal y el tema de la “seguridad”: “[los militares] hicieron desastres, ejercieron el poder muy... injustamente. Creo que lo único bueno de eso fue que... el tema de seguridad y el tema de conducta, estaba muy dominado ¿no?, por ejemplo, no había piquetes [cortes de calles en protestas] o todas las cosas que se ven ahora, había autoridad... la delincuencia y todo eso estaba dominado” (Jorge, escuela 1).

La dictadura es algo que simplemente ocurrió, no es objeto de preguntas o una base para reflexionar y entender el presente. ¿Cómo podría haber piquetes en una sociedad basada en el miedo?, ¿qué se requiere para que la conducta esté controlada?, ¿cuáles son valores elementales de la convivencia social? El proceso de socialización de los jóvenes no es coherente y por ello han interiorizado distintos marcos de memoria.

Otro ejemplo se relaciona con las formas tradicionales de conmemoración y transmisión escolar, sobre las que un entrevistado comentó: “Algo que no me gustó de los actos con el tema de la dictadura militar, es que la dictadura tuvo un montón de muertes y desapariciones... pero, también... los montoneros mataron gente inocente... ninguna de las dos acciones está justificada, pero me parece que para *completar* la historia también habría que contar eso” (Mario, Escuela 2).

Volví a las escuelas en el año 2011, el sentido común registrado años atrás seguía siendo recurrente entre los entrevistados pero la complejidad de los relatos era mayor debido a las políticas educativas y de memoria implementadas en los últimos años y modificaciones del contexto escolar (especialmente en uno de los casos). El momento histórico también era distinto: en 2004 los chicos habían presenciado la crisis económica y de representación política de 2001, varios la ubicaban junto a la dictadura en una secuencia -al parecer interminable- de

acontecimientos desastrosos propios de la Argentina. Siete años después los relatos de tipo “catastrofista” no eran comunes, los juicios por delitos de Lesa Humanidad generaban periódicas novedades desde su reinicio en el año 2003, había una reactivación de la política partidaria y un amplio debate público sobre el “retorno” de la juventud a la militancia (Kriger, 2016).

En la Argentina la relación entre juventud y militancia posee una rica tradición que estuvo opacada durante la transición democrática, debido a la centralidad de la narrativa humanitaria en la lucha para lograr la condena social del terrorismo de Estado y el juzgamiento de sus ejecutores (Crenzel, 2008). A mediados de los años noventa esa relación volvió a discutirse en los ámbitos políticos y académicos¹. Luego de 2003 el presidente Néstor Kirchner asumió un discurso militante vinculado a su impronta generacional, desatando adhesiones y polémicas en diversos sectores (Montero, 2012).

En ese contexto el sentido común, cuya preponderancia también obedecía a los silencios entre los adultos, se abría a otros personajes y acontecimientos. Los chicos en las escuelas establecían vínculos entre la militancia y el pasado con distintas perspectivas, algunos se identificaban con el gobierno de turno, otros lo rechazaban o tomaban posturas autodenominadas ‘independientes’. El trasfondo común permitía la convivencia de distintas orientaciones que eran agenciadas, fundamentalmente, por chicos del Centro de Estudiantes (CE)² que participaban en la organización de las conmemoraciones sobre el pasado reciente. En ellas, la militancia del pasado y del presente era un eje de trabajo, compromiso, motivación y difusión. Desde esta perspectiva algunos entrevistados cuestionaban la institución escolar y sus formas de transmisión, un chico de cuarto año comentaba que sus compañeros leían “lo justo y necesario, lo que te dicen los profesores, el libro o el acto. Te dicen lo de los desaparecidos que es una tristeza, que se entiende pero que ya pasó” (Manuel, escuela 1).

Las entrevistas con otros chicos muestran que ‘sabían’ un poco más de ‘lo justo’ y debatían sobre el presente, aunque no hicieran parte del CE. La diversidad de memorias se manifestaba junto a otros elementos, por ejemplo rechazo a ciertas apropiaciones del pasado: “hay que recordarlo, pero no usarlo (...) de una manera que termine asustando a la gente, por ejemplo pasa, y lo veo hoy en día yo con mis compañeros del CE, que les dicen que no por algo y ya es represión. Entonces como que están tan mentalizados de que no se vuelva a repetir que... después se termina yendo para el otro lado (...) los alumnos del 76 ya pasaron, fueron otros, vos no sos un alumno del 76, por más que lo recuerdes” (Melina, escuela 1). En otra escuela los estudiantes de tercer año debatieron acaloradamente con los miembros del CE, porque no estaban de acuerdo con “la versión” que ellos venían a trabajar en la conmemoración por la Noche de los Lápices, pues la consideraban sesgada.

¹ Varios investigadores han analizado esta cuestión, baste mencionar el trabajo de Catela (2001) y el de Lorenz (2004) que aborda específicamente el ámbito educativo.

² El CE es una organización formada por representantes elegidos por votación con el objetivo de defender los derechos de los estudiantes, organizar actividades en su beneficio y promover la participación. Los CE tienen diversas formas de organización, funcionamiento e importancia dependiendo de su historia institucional y jurisdicción. Los CE surgieron por los movimientos estudiantiles de la segunda mitad del siglo XX y, desde luego, fueron prohibidos por la última dictadura. Con el retorno de la democracia se los incentivó por medio de leyes que propugnaron por la despolitización partidaria (Manzano, 2011).

Como vemos, es posible rastrear para cortos períodos de tiempo variaciones en las memorias transmitidas, cuáles son los marcos más recurrentes en los distintos ámbitos de socialización y cómo las nuevas generaciones se apropian y usan elementos pertenecientes a distintos marcos de memoria. Los nombres dados a los acontecimientos, los actores involucrados y los lugares mencionados adquieren formas propias de uso del pasado entre las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva podemos identificar la apropiación de elementos vinculados a memorias públicas y aquellos que circulan en otros ámbitos: los silencios de los padres, las experiencias de los estudiantes y su contexto vital. Así, la noción de memoria permite incluir dentro del análisis aspectos que otros constructos teóricos, tales como el de conciencia histórica, dejan de lado.

El conflicto colombiano según los estudiantes bogotanos

Durante el año 2012 realicé entrevistas similares a las de Buenos Aires con estudiantes de tres colegios públicos de la capital colombiana, pertenecientes a sectores bajos y medios. Ante la pregunta por los acontecimientos o períodos más importantes de la historia reciente de su país la mayoría se refirió a “la guerra”, “la violencia” o “el conflicto”, porque “colombiano que se respete lo sabe” (Carlos, colegio 1). Sin embargo, los orígenes del conflicto¹ son imprecisos: la mitad no dijo cómo había empezado, otros conjeturaron que siempre había existido o suponían que inició con las guerrillas. La otra mitad señaló que el enfrentamiento bipartidista de mediados de siglo XX generó las condiciones para la formación de grupos armados.

Muy pocos explicaron cómo la violencia partidista se transformó en insurgencia de izquierda y cómo la prolongación y expansión de la guerra se articuló con el narcotráfico, dándole origen a los paramilitares. Incluso algunos consideran que no hay mayores diferencias entre los actores del conflicto: son grupos armados ilegales que habitan en zonas inhóspitas y ejercen la violencia con fines particulares. No obstante, la mayoría señaló que a pesar de las similitudes existen diferencias: la guerrilla actúa contra el Estado y sus leyes, mientras los paramilitares defienden a los terratenientes, son aliados de algunos militares y políticos, sus métodos son más cruentos y “son como los más malos” (Maryori, colegio 2).

Entre los estudiantes que no identificaron o conjeturaron sobre los orígenes del conflicto y las características de los actores armados, su relato esencializa la historia y, en algunos casos, obtura preguntas y nuevos intereses: “El principio (de las guerrillas) no lo sé, porque no soy partidario de ellos” (Luigi, colegio 3). Un pilar de este tipo de relato son las víctimas y los victimarios. Casi todos los entrevistados mencionaron los secuestros, una actividad realizada por todos los actores armados pero que aumentó considerablemente desde los años noventa porque la guerrilla de las FARC la extendió con fines económicos. Ese grupo también retuvo, con objetivos estratégicos, a cientos de militares, policías y algunas figuras políticas. Muchos estuvieron detenidos por años con implicaciones muy destructivas para sus familias. Con todo, resulta llamativa la centralidad otorgada a esas víctimas del conflicto dado que no constituyen la mayoría² y le son ajenas a los entrevistados, pues ninguno tiene relación directa con algún

¹ En la profusa bibliografía académica se emplea este término para referirse a los distintos procesos asociados a la violencia política de los últimos sesenta años, en adelante utilizaré esta convención.

² Entre 1970 y 2010 se registraron 27.023 secuestros asociados al conflicto armado, la mayor parte realizados por las guerrillas. Entre 1985-2012 fueron desplazados de sus tierras 5.700.000 campesinos, casi el 15% de la población del país. Si bien una parte del desplazamiento ha sido generado por enfrentamientos o las guerrillas, la mayoría obedece al accionar de los paramilitares y sus aliados

secuestrado mientras varios comentaron de familiares desplazados o víctimas de ‘falsos positivos’¹.

El lugar de las víctimas y sus victimarios en los relatos de los estudiantes, fortalece la caracterización de ‘la guerrilla’ como la principal entidad externa generadora de violencia, destructiva y con móviles económicos. Así, la mayoría de los entrevistados construyó sus relatos a partir de una clasificación que distingue radicalmente ‘buenos’ y ‘malos’, una suerte de relato moral cuya lógica comparte elementos característicos de los discursos sobre el enemigo en la guerra. El predominio de relatos de tipo moral se interrumpe y adquiere matices cuando los entrevistados mencionan otras víctimas y actores armados. Veamos las explicaciones de unos estudiantes sobre los falsos positivos:

Claudia: Son personas inocentes (...) digamos, las cambian de ropa y eso para que la gente crea que son guerrilleros, gente mala.

Diego: ¿Quién hace eso?

Kevin: El gobierno

C: ¡Noo!...

K: Eso lo hace mucho el gobierno...

D: ¿Pero entonces quién hace eso?

C: Eso lo hacen más que todo, los militares para obtener como recompensas...

K: Y reconocimiento...

C: Entonces por eso es que ellos hacen eso... con gente inocente.

D: ¿Y eso pasa mucho o poco?

K: Mucho... montones...

C: Gente que muere...

D: O sea, el ejército asesina gente...

C: O sea... a veces hacen cosas buenas, a veces hacen cosas malas.

(Claudia, Kevin, colegio 3).

El diálogo conduce a la mención explícita de otras fuentes de violencia e introduce elementos ocultos por el relato moral, los cuales indican que las complejidades, paradojas y contradicciones inherentes al conflicto no son extrañas al horizonte de pasado construido por las nuevas generaciones durante su proceso de socialización. Las variaciones y contradicciones son simi-

quienes se apropiaron de, por lo menos, 8.3 millones de hectáreas (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

¹ Esta expresión se refiere a ejecuciones extrajudiciales de civiles, cuyos cuerpos eran presentados por los miembros del ejército como guerrilleros para recibir incentivos, recompensas y mostrar resultados. De allí la expresión: el saldo positivo por un combate que no ocurrió con un enemigo inexistente. Este eufemismo se hizo popular a finales de 2008 gracias a las denuncias de familiares y organismos defensores de derechos humanos, que recopilaron contundentes pruebas de lo que venía ocurriendo desde el año 2002. Debido al número de víctimas y la continuación de esa práctica (en menor escala), se siguieron publicando denuncias y novedades sobre procesos judiciales relacionados con el tema. En principio se estimó que el número de víctimas en 3500 y en noviembre de 2014 la Fiscalía General de la Nación anunció que adelantaba investigaciones por 4382 casos.

lares a las encontradas entre los chicos de Buenos Aires, porque la memoria dominante está abierta a nuevos significados o se imbrica con otros marcos de memoria. Por supuesto, me refiero a contextos y marcos distintos pero quiero señalar que el sustrato moral puede excluir del relato a otros actores de la guerra y sus aliados, por ejemplo, es llamativo que los estudiantes bogotanos apenas mencionaran la complicidad de sectores políticos con el paramilitarismo¹. Además, esta base moral sostiene una clasificación de los actores armados según gradaciones de 'maldad' y obtura distinciones específicas asociadas a formas complejas de entender la dinámica histórica y el presente.

Los estudiantes comentaron que las fuentes de sus relatos eran diversas: una película, el tele-noticiero, conversaciones en casa, Internet, amigos, alguna clase o lecturas fragmentarias. A partir de esas memorias transmitidas los estudiantes encuentran elementos para identificarse con el grupo al que pertenecen: "colombiano que se respete lo sabe". Esas formas 'de saber' pueden ser confusas e inexactas respecto a procesos, contextos y actores sociales. No obstante, son suficientes para interpretar la sociedad y tomar posición. Estamos frente a memorias en construcción que producen relatos diversos y contradictorios, aunque pueden orientarse en cierto sentido por la convergencia de distintas memorias indirectas, como ocurre con los relatos que ordenan los significados alrededor de la distinción entre 'buenos' y 'malos'.

Las ambigüedades y contradicciones mencionadas se refieren a un estudiante que debate sobre los falsos positivos en clase, pertenece a una familia relacionada con el ejército, mira a la noche el noticiero con sus padres y luego realiza un trabajo sobre el proceso de paz iniciado en La Habana. El concepto de memoria expuesto en este escrito permite abordar las distintas memorias que construyen las nuevas generaciones en su trasegar por diversos ámbitos de socialización (o grupos, según Halbwachs). Desde esa perspectiva podemos establecer comparaciones entre procesos de transmisión y ampliar el debate hacia conceptos utilizados en el campo educativo.

CONCLUSION: EL ANALISIS DE LAS MEMORIAS PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA PARTICIPACION CIUDADANA

La relación que establecen las nuevas generaciones con el pasado dentro del ámbito escolar involucra varios aspectos, siendo la historia escolar uno de los más investigados (Ossenbach, 2010). Carretero (2007) ha trabajado con agudeza el tema, en especial, sus cambios durante las últimas décadas en distintos países del mundo. Este autor afirma que, desde su origen, la enseñanza de la historia presenta una tensión entre sus fines nacionalistas/románticos y críticos/ilustrados. Con el tiempo, dicha tensión ha devenido en contradicción por la creciente

¹ En el año 2005 los paramilitares afirmaron que controlaban el 35% del Congreso. Gracias a declaraciones de los desmovilizados y algunos funcionarios comprometidos, 133 congresistas y excongresistas fueron procesados por la justicia. La Corte Suprema había investigado a 68 en ejercicio, es decir, el 25% del total, contando 4 presidentes de la Cámara alta y 2 de la baja. 55 congresistas fueron detenidos y 12 condenados a penas entre 4 y 7 años. Las elecciones de marzo de 2010 –previas a las entrevistas- no cambiaron esa situación pues, desde la cárcel, los congresistas detenidos formaron un partido político con sus familiares y allegados. Obtuvieron 928.355 votos, equivalentes a 9 senadores y 12 diputados (<http://www.moe.org.co/webmoe>. Consultado: 15/11/2011).

autonomía de la historia como campo científico y académico, lo cual radicaliza sus diferencias con los fines románticos mientras la historia escolar sigue apegada a ellos¹.

En dicha tensión fundante, las prácticas que involucran las emociones (rituales, conmemoraciones, las figuras heroicas, etc.) son la base de la identificación y apego incondicional a los símbolos históricos de la nación. Por ello, la función romántica dificulta los procesos de distanciamiento y construcción de una perspectiva crítica como parte de los objetivos ilustrados. “Así, mediante estos últimos, se pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos sometiéndolos a un recurso de objetivación progresiva, en cambio, los objetivos identitarios en clave romántica implican una adhesión emocional a las representaciones históricas, con la consiguiente construcción de sistemas valorativos y emotivos endogámicos” (Carretero, 2007, p.20).

Carretero señala que los dos objetivos de la historia escolar cumplen un papel importante, aunque los intereses de los grupos políticos inclinan la balanza en favor de los fines románticos. Si bien el autor no afirma de manera explícita que la función romántica es un obstáculo para la formación de la conciencia histórica, lo insinúa en varios pasajes de su obra, en especial, cuando analiza la forma como la historia escolar soslaya los eventos históricos trágicos y conflictivos. “Sin duda, es un importante paso asimilar e integrar aquello que, de la propia historia, resulta insoportable y doloroso. Eso, indispensable para poder construir un presente mejor, propio y diferente, es lo que solemos llamar “conciencia histórica”, sin la cual difícilmente se pueda concebir una proyección autónoma de las nuevas generaciones” (Carretero, 2007, p.253).

Por su parte, Cerri y De Amézola (2010) emplean el concepto ‘conciencia histórica’ en sus investigaciones sobre la enseñanza de la dictadura en escuelas de Brasil, Argentina y Uruguay. Los autores lo definen como “la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan su experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo (Rüsen, 2001, p.57)” (Cerri y De Amézola, 2010, p.47). Los autores retoman este concepto con precauciones y advierten que involucra distintas operaciones mentales: emocionales y cognitivas, inconscientes y consientes. Ahora, la tradición ligada a este concepto supone que “la conciencia histórica hace una contribución esencial a la conciencia ética moral (...) tiene una función práctica: confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica” (Rüsen, 1992, p.29). En este sentido, Rüsen propone una tipología de modelos de desarrollo de la conciencia histórica (tradicional; ejemplar; crítica; genética).

En este breve repaso no busco descalificar este concepto, ni los relevantes y sistemáticos trabajos que lo han aplicado. Con base en lo expuesto me interesa advertir sobre la necesidad de pensar las narrativas de los estudiantes a partir de las memorias y cómo la formación de sentidos críticos o su ausencia, es un proceso que tiene que ver con espacios de socialización, experiencias y confrontación entre memorias. En los relatos de los estudiantes bogotanos el sen-

¹ Un buen ejemplo de esta tesis es la polémica que se desarrolló en Colombia, a mediados de los años ochenta, entorno a unos manuales escolares basados en los recientes hallazgos académicos (König, 2004).

tido crítico no procede exclusivamente de los aspectos ilustrados. La identificación con los secuestrados, las víctimas que les son socialmente lejanas, tiene una función clave porque les permite comprender una parte del sufrimiento derivado del conflicto que no los involucra de forma directa, pero al mismo tiempo, opaca la relevancia de otras víctimas incluso las conocidas personalmente. Ese fenómeno tiene que ver con la naturalización de la guerra, la ajenidad con el ámbito rural y la manera como la clasificación moral y emotiva de los actores armados, cierra los horizontes de comprensión y debate.

En el caso de los chicos porteños el concepto de conciencia histórica no permite entender que la relación con el pasado no sólo involucra dimensiones vinculadas al conocimiento, la distancia y la argumentación. También se construye a partir de los contextos de actuación y el tránsito por distintos ámbitos de socialización. ¿Cómo entender la militancia política de los chicos y su relación con el pasado?, ¿cómo explicar los tipos de imbricación entre los marcos de memoria?, ¿qué implicaciones tienen esos fenómenos?

Los estudios sobre conciencia histórica que suponen un desarrollo paralelo entre el conocimiento y los juicios morales dejan de lado formas de memoria y transmisión vinculadas con dimensiones de la experiencia y los contextos de acción de los actores sociales. En otras palabras, la conciencia histórica se emparenta con la ‘función correctora de la historia’, la cual busca que el conocimiento sistemático del pasado sea una guía para la espontánea, emotiva e interesada memoria. No obstante, sabemos que por sí misma “la historia no nos enseña a actuar” (Eco, 2002, p.185). La discusión teórica y el material empírico analizado en este escrito muestran que la distancia entre el conocimiento historiográfico y las memorias obedece a dinámicas sociales y políticas que exceden a conceptos que suponen interrelaciones entre conocimiento y moral. Es importante que analicemos la cuestión a partir de las circunstancias específicas de actuación de las nuevas generaciones, de sus contextos, sus motivaciones, intereses, experiencias e identificación con distintos grupos. Por tanto, los conceptos teóricos de memoria social expuestos en estas páginas amplían el análisis de la dimensión histórica en las nuevas generaciones y en la escuela, dado que tienden un puente entre los estudiantes, los docentes, la institución escolar y el ‘exterior’, la sociedad conformada por diversos grupos.

REFERENCES

- Benjamin, W. (1989). “Tesis de filosofía de la historia”. En *Discursos interrumpidos I: Filosofía del arte y de la historia* (pp. 175-191). Buenos Aires: Taurus.
- Bernstein, B. (2003). The Structuring of Pedagogic Discourse. En *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control, Volume IV* (pp. 143-195). London: Routledge.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 223-245.
- Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de la reconstrucción del mundo de los familiares desaparecidos*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Cerri, L. y 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.
- Conway, B. (2008). Local conditions, global environment and transnational discourses in memory work: The case of bloody sunday (1972). *Memory studies* 1(2), 187-209.

- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca más: la memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta, F. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Eco, U. (2002). Preámbulo. Academia Universal de las Culturas (Ed.), *¿Por qué recordar?* (pp. 183-195). Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (2005). Memoria individual y memoria colectiva. *Estudios*(16), 163-187.
- Higuera, D. (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, FLACSO.
- Higuera, D y Palma, E. 2018. "La perspectiva etnográfica en las investigaciones sobre el pasado conflictivo en escuelas de América Latina". En J. Sandoval y A. Donoso (Eds.), *Investigación interdisciplinaria en cultura política, memoria y derechos humanos* (pp. 99-130). Santiago: Centro de Estudios Interdisciplinarios Sobre Cultura Política, Memoria y DD.HH. Universidad de Valparaíso.
- Hobsbawn, E., y Ranger, T. (2003). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- König, H. (2004). El General en su laberinto ¿un ataque a la historia patria? *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*(31), 263-280.
- Kruger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Lorenz, F. (2004). <<Tomala vos dámela a mí>>. La noche de los lápices: el deber de memoria en las escuelas. En E. Jelin y F. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Nora, P. (1998). La aventura de los lieux de mémoire. *Ayer*(32), 17-34.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 1 (35), 41-52.
- Montero, A. (2012). *¡Y al final un día volvimos! Los usos de la memoria en el discurso kirchnerista (2003–2007)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Olick, J., Vinitzky-Seroussi, V., & Levy, D. (2011). Introduction. En J. Olick, V. Vinitzky-Seroussi & D. Levy (Eds.), *The Collective Memory Reader* (pp. 9-62). Oxford: University Press.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Portelli, A. (2003). Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfacista. En E. Jelin y Langland, V. (Eds.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 165-190). Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 4(7), 27-35.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Península.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Yerushalmi, Y. (1989). Reflexiones sobre el olvido *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.