

# Tensiones y aprendizajes en la formación docente: enseñanza de la Historia Reciente en Espacios de Memoria



## Tensions and Learnings in Teacher Training: Teaching Recent History in Memory Sites

 **María Clara Ruiz**

Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ruizmariaclara@gmail.com

 **María Constanza Do Santos**

Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
mconstanzadosantos@gmail.com

Clio & Asociados. La historia enseñada

núm. 41, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 septiembre 2025

Aprobación: 25 septiembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0075>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115528010/>

**Resumen:** Este trabajo indaga en las articulaciones que los futuros profesores y profesoras de Historia establecieron entre los espacios de memoria, la enseñanza de la historia reciente y la formación ciudadana, a partir de una visita al ex Centro Clandestino de Detención Comisaría 4ª de la ciudad de Santa Fe. La actividad, guiada por el personal de la institución e integrada por estudiantes de nivel secundario, buscó promover la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Los universitarios debieron responder consignas, trabajar con bibliografía, registrar las actividades y observar las interacciones de los adolescentes. También reconocieron tensiones emocionales y conceptuales derivadas de la experiencia. El estudio examina los posicionamientos de los estudiantes frente a dilemas como deber de memoria/pluralidad de memorias y compromiso ético-político/reconstrucción histórica. Entrevistas posteriores profundizaron cómo los futuros docentes articulan pasado, presente y futuro, y conciben el rol de la memoria en la construcción democrática.

**Palabras clave:** formación de docentes, enseñanza de la historia, espacio, memoria.

**Abstract:** This paper explores how prospective History teachers connected memory sites, the teaching of recent history, and citizenship education through a visit to the former Clandestine Detention Center Comisaría 4ª in Santa Fe. The activity, guided by the institution's staff and including secondary school students, sought to promote reflection on pedagogical practices. University students completed assignments, engaged with bibliography, documented activities, and observed adolescents' interactions. They also identified emotional and conceptual tensions generated by the experience. The study examines students' perspectives on dilemmas such as duty of memory versus plurality of memories and ethical-political commitment versus historical reconstruction. Follow-up interviews offered deeper insights

into how future teachers articulate past, present, and future, and how they envision the role of memory in democratic construction.

**Keywords:** teacher education, history teaching, space, memory.

## Introducción

¿Cuál es la relación de lxs futurxs profesorxs de Historia de la Universidad Nacional del Litoral con la enseñanza del pasado reciente? ¿Qué formación específica reciben al respecto y qué fuentes se les presentan durante el cursado de la carrera? ¿Qué tipo de experiencias adquieren en vinculación con los espacios de memoria? ¿Qué posibilidades y obstáculos asocian a la transmisión de la historia reciente en el contexto actual?

Estos interrogantes, entre otros, han orientado el trabajo desarrollado en los últimos años en la asignatura Didáctica de la Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL y, en particular, una propuesta llevada a cabo en septiembre en el ex Centro Clandestino de Detención Comisaría 4ª de la ciudad de Santa Fe. La actividad consistió en la visita de lxs estudiantes del Profesorado a este espacio de memoria, procurando coincidir con un grupo de nivel secundario acompañado por sus docentes, mientras que la guía estuvo a cargo de pasantes de la propia universidad.

La propuesta del equipo de cátedra/investigador [1] se organizó en diferentes fases. En primer lugar, se trabajó con bibliografía y recursos sobre memorias. En segundo término, lxs estudiantes registraron las características de la visita y las actividades realizadas por el grupo escolar, atendiendo a las reacciones e interacciones que se generaron. Luego, debieron identificar los aspectos considerados valiosos, señalar aquello que modificarían y proponer alternativas en caso de estar a cargo del recorrido. Finalmente, se les solicitó reflexionar sobre las tensiones y contradicciones -emocionales y conceptuales- que la experiencia había suscitado.

Para el cumplimiento de las consignas, lxs estudiantes se organizaron en tres grupos: N.º 1 (María, Noelia y Silvia), N.º 2 (Javier, Luisina y Sebastián) y N.º 3 (Esteban, Marcelo y Blanca), aclarando que los nombres fueron reemplazados por seudónimos. En una instancia posterior, el equipo docente analizó sus producciones escritas en clave investigativa, con el objetivo de indagar en sus posicionamientos frente a ciertas dídadas potencialmente conflictivas surgidas en sus respuestas: deber de memoria/pluralidad de memorias y compromiso ético-político/reconstrucción histórica, entre otras.

Con el propósito de profundizar en las tensiones y problemáticas detectadas en los trabajos grupales, el equipo de cátedra seleccionó a cinco estudiantes para ser entrevistados en 2025 (María, Noelia, Silvia, Esteban y Javier). La elección respondió a la continuidad de su formación en el tramo final de la carrera y a la posibilidad de recuperar experiencias de práctica docente que permitieran ampliar y complejizar los posicionamientos expresados en los informes escritos.

De este modo, las entrevistas constituyeron una instancia complementaria que permitió explorar con mayor detalle las percepciones acerca de la enseñanza del pasado reciente, la relación con los espacios de memoria y los vínculos entre emociones, reflexividad y construcción democrática.

En relación con los antecedentes, resultan relevantes los aportes de Gonzalo de Amézola y otros (2018), quienes sostienen que las visitas a instituciones patrimoniales, concebidas como estrategia didáctica, fortalecen la formación docente al propiciar la problematización de los relatos del pasado y la construcción de una mirada crítica, sin desatender el componente lúdico y emotivo de la experiencia. En una línea afín, Linare y Tarquini (2018: 72) conceptualizan al espacio urbano como “un territorio de memorias sobre el pasado reciente” y relatan una experiencia con futuros docentes de Geografía en la que debieron seleccionar sitios de memoria o marcas territoriales, elaborar un informe y reflexionar sobre su potencial pedagógico y didáctico.

Pisarello y Balcar (2018) ofrecen herramientas para analizar las resistencias que enfrentan las comunidades educativas frente a la recuperación de la memoria en antiguos centros clandestinos de detención, y señalan la importancia de contrarrestar su invisibilización mediante el recurso a distintas fuentes, en particular testimoniales. Más recientemente, Sanhueza Rodríguez y otros (2025) realizaron una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el enfoque pedagógico de “movilización de la memoria”, entendido como aquellas propuestas que promueven la participación activa, la implicación experiencial y la intervención crítica de lxs estudiantes. En esta línea, Rubio y Valle (2021) enfatizan la necesidad de explorar los impactos persistentes de la violencia política en el presente e integrar el pensamiento crítico, la comprensión y la empatía histórica frente a los procesos de deshumanización promovidos por el terrorismo de Estado y reforzados por discursos negacionistas posteriores.

Finalmente, cabe destacar dos investigaciones recientes que contribuyen a contextualizar el escenario actual. En primer lugar, Jara y Portela (2025: 120, 136) analizan el impacto de las redes sociales en un contexto signado por expresiones políticas de derecha, subrayando su papel en la consolidación de “formas negacionistas y de odio como prácticas sociales violentas en red”, que obstaculizan la construcción de una cultura democrática y el diseño de futuros inclusivos. En segundo lugar, Legarralde (2025: 87, 93) examina los desafíos de la transmisión del pasado reciente en un marco de radicalización de las derechas, que apelan a la noción de “batalla cultural” para imponer un “nuevo régimen de memoria”, tensionando así la ya compleja relación entre historia y verdad.

## **1. La experiencia en un espacio de memoria como objeto de investigación. Encuadre teórico**

En la etapa de preparación del trabajo práctico, lxs estudiantes recibieron una selección bibliográfica orientada a problematizar las dificultades y resistencias que atravesó —y aún atraviesa— la historia reciente para instalarse como contenido escolar en la Argentina. Dicho campo, marcado en sus orígenes por una fuerte impronta ético-política (Alonso, 2018), se consolidó progresivamente a partir de la gravitación de las políticas educativas nacionales y provinciales (Cerdá, 2004; Finocchio, 2007; de Amézola, 2016).

Las relaciones entre memoria e historia han resultado, y continúan siendo, complejas. Como señala Cudmani (2010), las posturas historiográficas han oscilado entre considerarlas como dimensiones opuestas y, en el otro extremo, reconocer su interrelación y retroalimentación. En esta misma línea, Broquetas y Frega (2008) plantean que el desafío consiste en integrar las memorias dentro de un modelo explicativo, atendiendo a su carácter parcial y fragmentario, e incorporarlas como fuentes legítimas de conocimiento histórico. Sin desconocer que las memorias son también instrumentos de lucha y poder, ni que los tiempos de la enseñanza no coinciden necesariamente con los de la investigación, las autoras destacan que las salidas pedagógicas permiten “incorporar la dimensión espacial de los procesos estudiados, así como la ejecución de actividades donde los estudiantes entren en diálogo con la comunidad” (ibid.: 60).

Por su parte, Carnovale y Larramendi (2010: 242) advierten que, en un primer momento, el “deber de memoria” se constituyó en el eje de la transmisión escolar del pasado reciente, privilegiando la conmemoración y dificultando una apropiación crítica por parte de lxs estudiantes, con el riesgo de tornarse poco significativa. Kriger (2011) propone contrarrestar este sesgo mediante la recuperación de narrativas de militantes, lo cual habilita una lectura más plural y situada de las memorias. En efecto, una reflexión profunda acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia reciente permite interrogar la historicidad de los derechos, desnaturalizar su presencia en la democracia actual, reconocer las luchas que los hicieron posibles, adoptar una actitud crítica frente a las deficiencias de su ejercicio e imaginar horizontes de futuro más inclusivos (Raggio, 2017; Pappier y Garriga, 2023).

El modo más fructífero de alcanzar dichas finalidades —morales y cognitivas— radica en concebirlas de manera vinculada y complementaria, superando dicotomías como las de “objetivos disciplinares e identitarios”, “razón versus emoción” y “recordar versus entender”. En este sentido, pensar históricamente el pasado

reciente implica reconocer los usos sociales de la memoria, dotar de sentido a los acontecimientos pasados y presentes desde una perspectiva crítica, y recuperar en esas experiencias la dimensión subjetiva de los actores sociales, sus proyectos de transformación, los futuros-pasados y las causas aún vigentes (Cerdá, 2018: s/d).

Las emociones, en tanto objeto de estudio histórico y categoría relevante para la didáctica específica, gozan actualmente de creciente legitimidad. Ello se refleja en los aportes de Paulina Latapí, cuyas investigaciones evidencian el impacto del denominado “giro afectivo” en las ciencias sociales y humanas (Latapí Escalante y Pagès Blanch, 2018; Latapí Escalante, 2021). En la misma línea, Mosiewicki y Bolchinsky Pinsón (2023) destacan tanto el papel de las emociones en los procesos históricos como la necesidad de reconocer su relevancia en la enseñanza y el aprendizaje, subrayando el potencial de esta dimensión para enriquecer la transmisión de la historia reciente.

Para Aceituno y Collao (2023), la forma en que se considere la historia reciente tiene implicancias para la vida en democracia que no se reducen al ejercicio de los derechos humanos, sino que se extienden también a otros ámbitos, como el modelo económico y la participación política. Señalan que un obstáculo importante es la falta de tolerancia hacia un pensamiento plural, muy evidente en las redes sociales, pero también en la escuela, donde a menudo se evita discutir temas sensibles o controversiales. Por ello, plantean la necesidad de que lxs docentes se despojen del prejuicio de la supuesta falta de objetividad e incorporen los aportes de otras ciencias y, de manera consecuente, otros lenguajes como la literatura, el cine y los testimonios orales. En este sentido, sostienen que si bien “la historia reciente es metodológica y fiel a la construcción y desarrollo de la disciplina (...) además, está abierta a la comprensión profunda y reflexiva de sus relatos” (Aceituno y Collao, 2023: 15). Al mismo tiempo, lxs autores advierten que resulta dificultoso lograr que el estudiantado se interese en debatir y problematizar un pasado traumático que le resulta tan alejado de su contexto actual. De ahí que

... el uso de las historias de las emociones [sea] (...) un muy buen punto de partida para comprender pasados conflictivos. Esto implica partir a la inversa de como tradicionalmente se hace, tomando datos o hechos políticos. Por ejemplo, se puede hacer uso de los sitios de memoria o memoriales presentes en la ciudad para activar los lazos emocionales del estudiantado con sus territorios y su pasado (...) al dar vida a la historia reciente, es posible [preguntarse] (...) ¿por qué sucedió?, ¿cómo vivía la gente?, ¿por qué lo soportaron?... (Idem: 15-16)

En relación con los espacios de memoria, las lecturas indicadas expusieron ejemplos concretos de museos cuya materialidad condensa sentidos sobre el pasado y que, al mismo tiempo, son objeto de

intervención desde el presente para representar y transmitir una experiencia traumática. Estos lugares requieren abordajes educativos interdisciplinarios, así como estrategias que permitan dimensionar el horror de lo ocurrido, promover el diálogo intergeneracional y proponer explicaciones que habiliten la comprensión de cómo y por qué pasó (Ministerio de Educación de la Nación, 2015; 2021).

Si bien la legislación vigente emplea el término “sitios de memoria del terrorismo de Estado” (Ley Nacional N° 26.691, de 2011), en esta investigación se ha optado por utilizar la categoría “espacio de memoria”, presente en los recursos elaborados por el gobierno de la provincia que también se les proporcionaron a lxs estudiantes para el trabajo práctico. Entre ellos se destacan: Espacios de Memoria, Santa Fe (Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos, 2021); Camino a los 40 años de la recuperación de la Democracia en Argentina. La memoria como acto creativo en las escuelas (Ministerio de Educación, 2022); y La memoria nos guía. Pedagogía de la memoria. Una guía para recorrer espacios de memoria y lugares emblemáticos de nuestro pasado reciente (Ministerio de Educación, 2023) [2]. En el primero de estos documentos se definen los espacios de memoria como

... aquellos Sitios, que marcados como lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollado durante el terrorismo de Estado ejercido en el país hasta 1983. Son desafectados de su uso anterior para convertirse en espacios de promoción y difusión de derechos. (Ministerio de Gobierno, Justicia y DDHH de la provincia de Santa Fe, 2021:1)

Esta definición permite comprender que los espacios de memoria no son únicamente marcas territoriales del horror pasado, sino ámbitos dinámicos de construcción social, política y pedagógica. Su potencia radica en articular tres dimensiones clave: la materialidad del pasado represivo, las prácticas de resignificación del presente y la proyección hacia un futuro democrático. En términos educativos, ello habilita un trabajo que conjuga emoción y razón, memoria y análisis histórico, experiencia sensible y conceptualización crítica. Al mismo tiempo, plantea el desafío de evitar el riesgo de reducir la visita escolar a un mero acto ritual o conmemorativo, sin continuidad pedagógica. Tal como sugieren los documentos oficiales y la bibliografía específica, la verdadera potencialidad de estos espacios se alcanza cuando se los integra a proyectos escolares sostenidos en el tiempo, capaces de activar preguntas, promover debates y fortalecer la formación ciudadana de lxs estudiantes.

## 2. Análisis de los trabajos grupales y las entrevistas

Del análisis de los tres trabajos grupales elaborados tras la visita realizada en 2024 se desprenden algunos elementos generales que orientaron, en una instancia posterior, la indagación más profunda a través de entrevistas individuales.

Un elemento común en todos los trabajos fue el señalamiento acerca de la escasa participación de lxs estudiantes secundarios durante el recorrido, pese al carácter interactivo y dinámico de la propuesta. Esta misma apreciación fue apuntada respecto del rol de la docente a cargo del grupo.

En relación con este punto, lxs integrantes del grupo 1 (María, Noelia y Silvia) hicieron hincapié en la necesidad de posibilitar y promover la formulación de preguntas por parte de lxs visitantes, al considerarlas una vía privilegiada de interpelación frente a los múltiples aspectos que suscita el abordaje del pasado reciente. El grupo 2 (Javier, Luisina y Sebastián), por su parte, subrayó el carácter eminentemente político de toda práctica de enseñanza, especialmente cuando implica la decisión de trabajar sobre el pasado reciente. Según señalaron, al tratarse de un tema “sensible” en la actualidad y/o frente a la ausencia de políticas educativas que respalden el compromiso docente, esta problemática suele ser eludida en las instituciones escolares; en consecuencia, la falta de interés y participación de lxs adolescentes podría vincularse con un insuficiente o nulo trabajo previo en el aula. El grupo 3 (Esteban, Marcelo y Blanca) destacó como aspecto positivo que dos estudiantes secundarios lograron, de manera progresiva, involucrarse en el transcurso de la visita, asumiendo un papel protagónico hacia el final, en el marco de una reflexión colectiva.

En cuanto a las potencialidades didácticas, el grupo 1 resaltó la posibilidad de establecer vínculos entre la escuela y su contexto, la resignificación de espacios de circulación cotidiana y la transmisión de saberes a través de la indagación, el debate y la construcción colectiva. Asimismo, destacaron que este tipo de experiencias interpela al modelo escolar tradicional, más estático y expositivo, al contraponer la cercanía a la materialidad de los sitios de memoria frente a la distancia que supone el uso exclusivo de textos académicos o escolares. En este sentido, sostuvieron que dichos espacios, en tanto “lugares de acontecimientos”, pueden convertirse en “lugares de aprendizaje”.

El grupo 2, retomando la dimensión política previamente mencionada, puso en relieve la necesidad de promover una enseñanza que combine interactividad, compromiso y movilización desde las emociones. Consideraron central el trabajo con fuentes primarias, a las que sumaron documentos escritos, producciones audiovisuales,

cine e historias de vida, como una forma de dotar de humanidad a la figura del “desaparecido”.

Finalmente, el grupo 3 enfatizó la importancia de abordar las tensiones y disputas que atraviesan las memorias, entendidas como relatos ambiguos y atravesados por múltiples sentidos en torno a un pasado conflictivo. Para estxs estudiantes, incentivar el análisis crítico y la interpretación de dichas tensiones resulta clave para evitar lecturas maniqueas y promover una comprensión más compleja de la historia reciente.

Cuando se profundizó el análisis a través de las entrevistas realizadas a María, Noelia, Silvia, Esteban y Javier, en los primeros meses de 2025, emergieron dos grandes cuestiones generales sobre las que entienden, se requiere reflexión. En primer lugar, la identificación de la tendencia a considerar la salida escolar como una actividad “en sí misma”, destinada únicamente a “romper rutinas” institucionales, sin necesariamente formar parte de una propuesta didáctica integral. En segundo lugar, las tensiones inherentes al abordaje de la historia reciente en las aulas de nivel secundario. Sobre ello, María señaló:

... es un tema complejo y difícil de abordar en las aulas por las controversias que puede generar por los propios chicos que vienen cargados de ideas, de conceptos formados en sus casas o por las redes que visitan o los medios de comunicación con los que se vinculan. (...) Puede ser controversial dentro del mismo grupo docente, quizás son temas de los que cuesta hablar entre los pares (...) a lo mejor, eligen, no pelear esta batalla, entonces se quedan al margen, dicen: los llevo al espacio para que conozcan algo pero no me meto a debatir sobre el tema.

Su mirada pone de relieve la fragilidad del compromiso docente frente a los conflictos que despierta la historia reciente y la tendencia a derivar la responsabilidad a los espacios de memoria, en lugar de asumirla como tarea propia.

En la misma línea, Noelia –quien además es pasante en el espacio de memoria– advirtió sobre el “fantasma del adoctrinamiento”:

... lo que a veces los profes nos cuentan cuando van al espacio es que les miran demasiado el proyecto o les piden justificar, o a veces nos pasa que nos cuentan que a algunos chicos no les dejaron ir a la visita (...) también está todo ese mito de este “fantasma del adoctrinamiento” que yo todavía no lo he experimentado, pero supongo que recorre las escuelas y creo que muchas veces los profes no quieren exponerse a eso.

Este señalamiento evidencia cómo los discursos negacionistas y de deslegitimación impactan directamente en las prácticas escolares, condicionando la posibilidad de un trabajo crítico con lxs estudiantes.

Silvia reforzó esta crítica al advertir que muchas veces las visitas se conciben como actos rutinarios, carentes de reflexión:

... yo creo que las docentes no comprenden el potencial de esos espacios o de esas visitas y que además creen que solo con la misma visita, sin necesidad de ninguna intervención o de reponer nada más, cumplen los objetivos (...) también puedo pensar que es como incorporarlo a modo de rutina o de, digamos, de “deber ser” y no de una reflexión o darle un sentido a esa visita.

Este aspecto fue retomado también por Esteban, quien indicó: “es un contenido que es punzante, entonces uno tiene resquemores a algo que es tan complejo, y (...) por parte de los alumnos, así yo lo considero, es la desensibilización que hay”. En un sentido coincidente, Javier sostuvo que la falta de intervención docente podría vincularse, además de lo señalado, a la idea de que deben dejar fluir el recorrido en función de la propuesta de lxs guías.

Otro eje central fue la reflexión sobre el rol de las emociones y la empatía en la formación ciudadana. Las entrevistas coinciden en que estas experiencias movilizan, pero también habilitan tensiones productivas que permiten articular lo emocional con lo reflexivo. El uso de historias de vida, la apelación a lo local y la contextualización histórica aparecen como estrategias para conectar el pasado reciente con las vivencias de lxs adolescentes y disputar los sentidos hegemónicos.

Al ser consultados sobre cómo abordarían estas cuestiones si fueran docentes a cargo de un grupo, lxs entrevistados expusieron distintas estrategias. Javier propuso introducir historias de vida situadas en la localidad de origen, ejemplificando con el caso de dos sacerdotes:

... dos casos paradigmáticos en el sentido de que (...) ambos eran reconocidos, de familias tradicionales de la ciudad y ambos eran curas (...) [El objetivo sería] desarticular esta idea de que estaba todo concentrado en las grandes ciudades ya que también en los propios pueblos existían víctimas de la violencia política.

Esteban en la misma dirección, señaló:

... yo creo en construir estos casos a partir de la frase “son como uno”, son iguales a los chicos que asisten a la escuela, que asisten a un espacio, y quizá alejarlo de este bagaje ideológico partidario (...) Entonces construir un relato, situaciones en las cuales plantear a los personajes que estuvieron en el centro en su cotidianidad.

María, por su parte, sostuvo:

... creo que iría a los testimonios (...) que apelan no solamente al momento de violencia sino también a las vidas normales que han llevado a cabo un montón de jóvenes, jóvenes con militancia en los barrios o con militancias estudiantiles. Creo que podría de alguna manera lograrse un tipo de identificación (...) “Che, mirá este pibe se viste como yo o es parecido a mí”.

Noelia reforzó la idea de profundizar en lo local:

... ir profundizando en lo local, yo creo que volver a lo local... le da más cuerpo... algo que no sería sólo conceptual (...) yo por lo que he visto en “la Cuarta”, cuando a los chicos les hablás de cosas que conocen, que transitan día a día... porque también esa es la riqueza del pasado reciente, son cuestiones que nos afectan hasta el día de hoy...

Finalmente, Silvia coincidió en la relevancia de las historias de vida, aunque enfatizó en otras potencialidades de estas propuestas, vinculadas a la construcción de conciencia histórica:

Bueno, a mí lo que más me moviliza es pensar en (...) las persistencias, digamos, las cosas que todavía no se han podido soldar en la construcción democrática. (...) lo que más me interesa es intentar causar esperanza o algún sentido más inspirador, y para eso creo que es necesario volver, si se quiere, a la militancia de los setenta y de los sesenta, intentando entender que había un proyecto, había sueños, había ideales, y creo que intentaríamos movilizar esas emociones, (...) interpelar con preguntas a que ellos piensen en hoy, que piensen en clave política, que piensen en clave también de futuro...

También se indagó sobre qué cuestiones consideran deberían estar previamente saldadas al realizar una visita a un espacio de memoria, en caso de ser docentes responsables de un grupo de estudiantes. Sobre esto hay coincidencia en la necesidad de trabajar una contextualización histórica a nivel nacional e internacional, pero que necesariamente se ancle en lo local. El análisis de lo “teórico” y conceptual es también una recurrencia. Finalmente, en algunas entrevistas con mayor fuerza que en otras, aparece la necesidad de trabajar sobre la propia historicidad de ese espacio de memoria.

María dice:

... situar en el contexto espacial y temporalmente. Saber de qué sociedad estamos hablando, quiénes son los actores principales, los del poder y qué pensaban, qué representaciones tenían, qué idea del mundo y qué idea del futuro tenían, me parece clave. (...) Quizás tendrán que estar saldadas también algunas cuestiones conceptuales básicas: de qué tipo de dictadura estamos hablando y por qué fundamentalmente hablamos de crímenes de delitos de lesa humanidad que no son delitos comunes.

Noelia:

Bueno, todo lo que es contexto para mí tiene que estar saldado antes. Por ejemplo, ¿cómo son los distintos gobiernos autoritarios a lo largo del siglo XX? ¿Cómo se llega a la última dictadura? ¿Qué implica hablar de la doctrina de seguridad nacional y del enemigo interno? Todo eso creo que después a la hora de visitar el espacio enriquece la discusión. (...) El concepto del terrorismo de Estado también, (...) una comparación entre dictadura y democracia. Hablar del plan sistemático de represión. Y después me interesaría que conozcan el tema del proceso de memoria, verdad y justicia de nuestro país. O sea, el juzgamiento de los delitos de lesa humanidad, el

movimiento de Derechos Humanos, cómo se construye memoria (...) Hablaría de “la Cuarta” como espacio antes de ir.

Silvia:

Si bien iniciaría con una contextualización amplia, “sobre todo bajaría la mirada a lo local (...) [y] también a ese espacio particular y la construcción de ese espacio, es decir, cómo ese espacio se construyó, cómo de ser un ex centro clandestino o de ser un lugar de represión y de tortura, se le dio un lugar de memoria. Cómo eso fue debido a la intervención de personas, de actores activos y de gestión política también, y un poco historizando el espacio que vamos a visitar para comprender cómo se llega hasta ahí.

Esteban:

... quizá trabajarlo desde el punto de vista más local, qué representó Santa Fe como provincia, qué rol tuvo Santa Fe dentro de la dictadura militar, porque si uno lo aborda desde lo global, dictadura militar a nivel nacional, después Santa Fe queda desconectado. Estructuraría Santa Fe, nación, y volvería a los casos particulares, que es una historia social desde la subjetividad (...) algún perfil biográfico de la gente que transcurrió por allí.

Javier:

Haría una clase previa de analizar la política como una actividad para transformar, si se quiere, las condiciones sociales o el mundo o el país o la localidad donde uno vive y también haría hincapié en la violencia política y en las diferentes formas de violencia política que existen. (...) también del propio espacio de memoria en el sentido de dónde estaba articulado, en la cercanía, en el barrio (...) sería interesante analizar testimonios, ver la vida política o militante de las propias víctimas de la dictadura y bueno, recalar también en la desestructuración de esos discursos que vienen de la opinión pública que están formadas para legitimar, si se quiere, lo que sucedió y también para hacer frente a una demanda de las propias familiares de las víctimas de la última dictadura (...) También si hace falta analizar el contexto internacional y por supuesto de América Latina.

Sobre las tensiones que implica el abordaje de las problemáticas de la historia reciente, principalmente en el contexto actual, y pensando en cómo gestionarían posibles conflictos derivados de esas tensiones, se expresaron de la siguiente manera:

Javier:

Considero que en la actualidad esa opinión pública que se transforma o que se forma a través de buscar sacar un provecho político hace que se desarticulen esos reclamos que se fundaron a partir del reconocimiento de lo que había sucedido a partir del año 83 y con el juicio a la Junta en el año 85 y también hay que entender que (...) existieron diversos reveses como por ejemplo la ley del punto final o de la obediencia debida donde no se llegó a juzgar a todos los responsables de lo que había sucedido y recién en los años 2000 se renueva esa búsqueda por parte del Estado de enjuiciar a los responsables lo que demuestra esa pasividad también de la propia sociedad

ante la violencia política que había existido en los años 70 pero más que nada eso... Eso impacta en los docentes y también en el propio conocimiento que tienen los alumnos por parte de los sucesos de los años 70 en el sentido que uno puede escuchar también a sus padres lo que escucha también en los medios de comunicación hegemónicos que está clara la postura que tienen con respecto a lo que sucedió. (...)

Considero que actualmente es muy difícil trabajar con los alumnos por ese choque que hay a través de la opinión pública. (...) Me parece actualmente, por lo que veo, y también por la estructura política que nos gobierna es que claramente ese tipo de discurso caló nuevamente y más que nada a la juventud, que lo preocupante es el sentido de deslegitimar o deshumanizar al otro. (...) [En una clase] me parece que lo fundamental es que puedan los alumnos introducir sus argumentos y a través de eso tratar de, como docente y muy relacionado con esta idea de trabajar con conflictos candentes, tomar una postura, es decir, evidenciar que uno tiene una postura y a través de eso tratar de desarticular esos argumentos cuando lo que hacen es, si se quiere, reproducir esa violencia o los discursos de violencia que llevaron a los genocidios, al terrorismo de Estado, etcétera, pero me parece que está bueno que surjan diferentes puntos de vista, (...) pero que siempre estén basados en argumentos de cuestiones concretas, no en “escuché esto”.

#### Esteban:

Hay una fragmentación político-ideológica. Esa es la tensión fundamental. Cómo abordar este hecho, encima en las circunstancias actuales a nivel nacional, donde (...) hay disputas por los sentidos, y seguramente te encuentres dentro del aula con algún choque con alguien que piense distinto. (...) [En la escuela suele “olvidarse” trabajar el conflicto]. Yo incorporaría dentro del programa los conflictos como tal, porque hoy se replican, hay conflictos en absolutamente todos los aspectos de la vida pública política de la Argentina. (...) [En el aula] volvería a lo que es la historia, el rol del historiador, la investigación: “Bueno, hagamos grupos de debates, investiguemos”. (...) De esa manera, a partir de la investigación. No de aforismos simpáticos, axiomas, sino que, bueno, esté fundamentado en premisas. (...) Yo creo que es por ese lado. Porque si uno rechaza cuando te dicen “no, yo, profe, no creo que murieron 30.000, son 6.000 o qué sé yo, o... “se lo merecían...”, o cuando dicen: “no, eso es mentira, eso es mentira...” [Impedir que lo digan] no va a cambiar su realidad, incluso van a cerrarse aún más. Dicen “no, este profesor zurdo...”

#### María:

Creo que la cuestión de Malvinas sigue generando un conflicto, si son héroes, si son víctimas (...) También la situación de la crisis económica, tanto en el momento dictatorial como en los gobiernos democráticos, la hiperinflación, el aumento de las desigualdades, la pobreza y el rol que toman ciertos movimientos sociales pero también cómo la crisis económica empieza a deslegitimar la política. [En clase] arrancaríamos siempre escuchando y pidiendo fundamentos a los razonamientos que se van planteando en la clase... Y a partir de eso, generar nuevas propuestas, traer nuevos materiales, desmentir o no ciertos mitos.

Noelia:

Creo que, por lo menos actualmente, estos últimos dos años, se pone en discusión el tema de “la verdad”. Como de que se ha construido un relato en torno: se discuten los números, se discuten los hechos. Y está esta frase de que “digan toda la verdad” como si se contara una parte. (...) eso surge a veces en las visitas y está buenísimo porque nos permite discutir. (...) [En una clase] creo que iría por el diálogo, por tratar de responder con lo que uno ha estudiado, con lo que los investigadores han reconstruido, y eso, y debatir.

Silvia:

... creo que tiene que ver con los sentidos que los chicos ya tienen construidos desde su casa muchas veces, desde sus familias, desde los medios de comunicación o las redes sociales fundamentalmente hoy (...) creo que esas miradas también están en las escuelas que tienen que ver con el negacionismo fundamentalmente (...) yo creo que el desafío en realidad a veces está en que estas miradas salgan. Porque a veces siento que los chicos, o me ha pasado que los chicos callan estas miradas que tienen. Y en realidad el desafío creo que está en construir un espacio en el que salgan estas miradas [y] que busquen argumentarlas por fuera del sentido común (...) proponer un debate argumentando, ir desarmando miradas preconcebidas que no tienen sustento.

Las entrevistas permiten observar cómo lxs futuros docentes identifican múltiples obstáculos para la enseñanza de la historia reciente, entre los que destacan el temor a la acusación de “adoctrinamiento”, la falta de respaldo institucional ante esas situaciones y la escasa preparación previa de lxs estudiantes secundarios cuando la visita se entiende como una actividad “en sí” o con el mero objetivo de “romper rutinas”. Estas percepciones evidencian que la transmisión del pasado reciente se encuentra atravesada por disputas políticas y culturales que exceden el aula, interpelando directamente la labor docente. En este marco, la apelación a lo local, a las historias de vida y a la construcción de empatía aparecen como estrategias recurrentes, lo cual confirma lo planteado por Paganini (2020) respecto de la necesidad de activar la experiencia como dimensión pedagógica central en los sitios de memoria. Al mismo tiempo, lxs entrevistadxs mostraron convicciones firmes en torno a la asunción de posicionamientos ético-políticos, que, si bien pueden ser objeto de censura por parte de otros actores sociales y educativos, no consideran incompatibles con la tarea de reconstrucción histórica crítica que sustenta la enseñanza del pasado reciente.

## Palabras finales

Hacia el cierre del análisis, se advierte que la mayoría de los y las estudiantes puso de relieve la falta de contenidos vinculados a la

historia reciente y a problemáticas sociales que, a su entender, deberían ocupar un lugar más eminente en la formación universitaria. Perciben que estos temas aparecen de manera fragmentaria, tardía o reducida a unas pocas asignaturas del plan de estudios, lo que limita su potencial para generar conciencia histórica y herramientas pedagógicas más significativas.

María destacó la importancia de incorporar “género, pueblos originarios, historia de la educación, historia de la vida cotidiana/historia cultural”, porque “ver las cosas que siguen igual y las cosas que cambian, cómo cambia y quienes la cambian y por qué, es bueno para generar conciencia histórica y para motivar para seguir generando cambios de aquello que se considera incorrecto o injusto”. Su planteo muestra la potencia de articular la enseñanza de procesos estructurales con experiencias de resistencia y transformación social.

En la misma línea, Noelia remarcó la necesidad del “anclaje en lo local, el proceso de Justicia... Creo que hay otros temas del pasado reciente que son importantes que incorporemos en los programas. Bueno, el menemismo, yo sé que no siempre se llega a dar,... [Y] la inundación del 2003”. Su reflexión pone de relieve cómo los acontecimientos locales y regionales pueden ser un vehículo para acercar la historia reciente a los estudiantes y habilitar lecturas críticas sobre la democracia y sus deudas.

Silvia, por su parte, subrayó el valor de trabajar la “vida cotidiana, memorias cotidianas”, al considerar que “es una cuestión que siempre queda desdibujada en la carrera porque (...) vamos a lo más macro y al gran proceso, y situar un poco más algunas cuestiones de la cotidianeidad podría sumar”. Desde su mirada, la historia de la vida cotidiana abre un camino pedagógico para que lxs adolescentes reconozcan la historicidad de sus propias experiencias.

Esteban reclamó que la “memoria y conciencia histórica” se aborden como una línea de investigación y no solo en la Didáctica de la Historia, e insistió en sumar debates como “la conquista de América, las disputas de sentidos dentro del comunismo y el marxismo, el medio ambiente, la inmigración, los extremismos”. Su propuesta revela la necesidad de superar la enseñanza meramente acontecimental y problematizar la conflictividad y diversidad de sentidos en torno a los procesos históricos.

Finalmente, Javier resaltó la importancia de trabajar con fuentes y de anclar la enseñanza en experiencias concretas como el caso de la posibilidad de visitar espacios de memoria: “A mí una vez me resultó chocante, venía caminando y vi una baldosa en una esquina donde hubo un fusilamiento también, y esas cosas me parece que son cuestiones que mueven más que trabajar (...) con los textos puntualmente”. Su observación reafirma la centralidad de los espacios

de memoria como recursos pedagógicos para generar aprendizajes situados y emocionalmente significativos.

En conjunto, estas voces evidencian que estxs futurxs docentes no solo identifican vacancias curriculares, sino que proponen una ampliación de los marcos de formación para incluir dimensiones sociales, políticas, culturales y locales. Sus planteos permiten reconocer una demanda de mayor problematización crítica de los contenidos, vinculada a la necesidad de contrarrestar discursos negacionistas, fortalecer los valores democráticos y consolidar la enseñanza de la historia reciente como herramienta para pensar el presente y construir el futuro a través del diálogo y el debate.

## Bibliografía.

- Aceituno Silva, D., & Collao Donoso, D. (2023). *El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena*. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17, Artículo e508941. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Alonso, L. (2018). La “Historia reciente” argentina como forma de Historia actual: Emergencia, logros, ¿bloqueos? *Historiografías. Revista de Historia y Teoría*, 15, 72–92. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_historiografias/hrht.2018152891](https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2018152891)
- Broquetas, M., & Frega, A. (2008). El asalto a la memoria. Experiencias sobre su abordaje histórico dentro y fuera del aula. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(12), 56–72. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1642>
- Carnovale, V., & Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: Problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (Coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Cerdá, M. C. (2004). Presente y memoria en la historia: Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 2, 123–143. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3990>
- Cerdá, M. C. (2018). Las finalidades de la enseñanza de la Historia Reciente. Entre mandatos sociales y biografías: Una aproximación desde las voces de los profesores. *Revista Escuela de Historia*, 17(2). <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/1442/1393>
- Cudmani, A. M. (2010). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia reciente y los lugares de la memoria sobre la dictadura en una escuela universitaria de Tucumán. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 177–193. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3872>
- de Amézola, G. (2016). Historia escolar, historia reciente y formación de ciudadanos: Logros y limitaciones en la enseñanza de la historia. *Revista IRICE*, 30, 41–64. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/download/689/741/2634>
- de Amézola, G., Dicroce, C., Garriga, M. C., & Pappier, V. (2018). Museos y relatos del pasado: Una experiencia en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia. *Clío & Asociados*.

- La Historia Enseñada*, 26, 58–69. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7234>
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas a los lugares de la memoria. En M. Franco & F. Levin (Comps.), *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Jara, M. A., & Portela, D. T. (2025). Formar ciudadanía crítica y democrática en tiempos de violencia en las redes sociales. *Imagens da Educação*, 15(2), 116–142. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v15i2.74797>
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 25(3), 29–52. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i3.221>
- Latapí Escalante, P. (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Pensar, sentir, hacer*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Latapí Escalante, P., & Pagès Blanch, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 27, 108–117. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7617>
- Legarralde, M. R. (2025). La escuela bajo sospecha: La enseñanza de la dictadura frente a la “batalla cultural”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 26, 83–99. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/6352>
- Linare, C. E., & Tarquini, M. S. (2018). Enseñar la ciudad como territorio de memorias y relatos en disputa sobre la trágica inundación del 2 de abril de 2013 en La Plata. Una experiencia pedagógica en formación inicial. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 27, 71–81. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7653>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006312.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Los sitios de memoria como desafío pedagógico: Una guía educativa*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007698.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2023). *La memoria nos guía: Pedagogía de la memoria. Una guía para recorrer espacios de memoria y lugares emblemáticos de nuestro pasado reciente* [PDF]. [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/La-Memoria-nos-guia\\_.pdf](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/La-Memoria-nos-guia_.pdf)

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2022). *Cuadernos memoriosos: Camino a los 40 años de la recuperación de la democracia en Argentina* [PDF]. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Cuadernos-Memoriosos.pdf>
- Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe. (2021). *Espacios de memoria: Provincia de Santa Fe* [PDF]. [https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/267031/1396164/file/revistaespacios\\_santafe.pdf](https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/267031/1396164/file/revistaespacios_santafe.pdf)
- Mosiewicki, F. E., & Bolchinsky Pinsón, M. (2023). *Enseñar a través de la historia de las emociones: Manual para docentes de escuela secundaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://cehis.com.ar/wp-content/uploads/2023/10/Ensenar-a-traves-de-la-historia-de-las-emociones.pdf>
- Paganini, M. (2020). *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (2015-2017)* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1893/te.1893.pdf>
- Pappier, V., & Garriga, M. C. (2023). Enseñanza de la historia y sitios de memoria en Argentina: Problematizando sus vínculos a partir de la voz de guías, docentes y estudiantes. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 20(30), 21–39. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2564/2704>
- Pisarello, M. V., & Balcar, K. (2018). La memoria y el olvido en una escuela que fue Centro Clandestino de Detención: La señalización de la escuela Álvarez Condarco de Paraná. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 27, 59–70. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7735>
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: La experiencia en el encuentro con otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7(14). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf)
- Rubio, G., & Valle, X. (2021). Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 86–103. <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/download/149/44/366>
- Sanhueza Rodríguez, A. A., Rozas Rozas, L., & Rebolledo-Rebolledo, R. (2025). Enseñanza y aprendizaje de pasados dictatoriales en América

Latina: Revisión de literatura. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 40, e0059. <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0059>

## Notas

- [1] Proyecto CAI+D 2024 aprobado por Resolución HCS UNL 829/24, titulado “Educación en Derechos Humanos y ciudadanías en la enseñanza de las ciencias sociales y la extensión universitaria”, dirigido por Oscar Lossio.
- [2] Se pueden descargar de las siguientes páginas web: [https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/267031/1396164/file/revistaespacios\\_santafe.pdf](https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/267031/1396164/file/revistaespacios_santafe.pdf); <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Cuadernos-Memoriosos.pdf>; [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/La-Memoria-nos-guia\\_.pdf](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/La-Memoria-nos-guia_.pdf)

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115528010/1115528010.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Clara Ruiz, María Constanza Do Santos

**Tensiones y aprendizajes en la formación docente:  
enseñanza de la Historia Reciente en Espacios de  
Memoria**

**Tensions and Learnings in Teacher Training: Teaching  
Recent History in Memory Sites**

*Clio & Asociados. La historia enseñada*

núm. 41, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

[revistaclio@fhuc.unl.edu.ar](mailto:revistaclio@fhuc.unl.edu.ar)

**ISSN:** 2362-3063

**DOI:** <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0075>



**CC BY-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual  
4.0 Internacional.**