

USO POLÍTICO DE LA HISTORIA: EFEMÉRIDES Y RECURSOS DIGITALES

VERÓNICA DOMINGUEZ¹

Universidad Austral

MARÍA INÉS MONTSERRAT²

Universidad Austral

Recibido: 20/09/2024

Aceptado: 28/10/2024

Resumen

El artículo constituye un primer avance de un proyecto mayor que se propone describir los usos políticos de la historia en la escuela analizando los recursos digitales ofrecidos por el Ministerio de Educación (Argentina) a los docentes y a los estudiantes sobre las efemérides argentinas en Instagram y en la plataforma www.educ.ar entre los años 2017 y 2022. Se parte del supuesto de que no existen relatos ingenuos y que la historia escolar es un vehículo potente a la hora de construir representaciones sociales que crean y recrean conciencia ciudadana. La presentación se propone delinear los antecedentes y características esenciales de la problemática, así como brindar un análisis testigo de las efemérides cívicas que se evocan en la escuela argentina de hoy.

Palabras clave: uso político de la historia, memoria, efemérides, ciudadanía, escuela.

1 Doctora en Historia y magíster en Metodología de la Investigación. Profesora en la Universidad Austral (Argentina) y en la Universidad de Lanús (Argentina).
Correo electrónico: vdominguez@austral.edu.ar / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2431-1247>.

2 Doctora en Historia y especialista en Administración en Educación. Profesora en la Universidad Austral (Argentina).
Correo electrónico: Mimontserrat@austral.edu.ar / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8219-3082>.

Political Use of History: Anniversaries and Digital Resources

Abstract

This article is a first step towards a larger project that aims to describe the political uses of history in schools by analyzing the digital resources offered by the Ministry of Education (Argentina) to teachers and students on Argentine anniversaries on Instagram and on the platform www.educ.ar between 2017 and 2022. It is assumed that there are no naive stories and that school history is a powerful vehicle when it comes to building social representations that create and recreate civic awareness. The presentation aims to outline the background and essential characteristics of the problem, as well as to provide a witness analysis of the civic anniversaries that are evoked in Argentine schools today.

Key words: political uses of history, memory, anniversaries, citizenship, school.

1. Introducción

Los Estados han reclamado para sí la potestad de construir ciudadanía por medio de diversos instrumentos y uno de ellos es la educación formal. La Ley Nacional 26206 de Educación establece la obligación de “brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” (inc. c). Es finalidad de la educación asegurar la participación democrática en las escuelas (inc. i) por medio del trabajo cooperativo (art. 11, inc. j) y de la “centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (inc. l). En este marco, la escuela debiera convertirse en un proyecto abierto donde quepan las múltiples culturas y la comunicación entre grupos diferentes. La enseñanza formal y escolarizada constituye un fuerte vector a través del cual se transmiten concepciones e interpretaciones del mundo que permiten que un grupo se identifique como tal. A partir de estas representaciones, los alumnos construyen su explicación de la realidad social y el concepto de ciudadanía, concepto complejo que se elabora durante toda la vida del individuo y en el que intervienen diversas instituciones y discursos sociales.

La enseñanza de la historia escolar juega un papel fundamental en la construcción de la narrativa histórica que los jóvenes adquieren. La forma en que se presentan los eventos pasados, las figuras históricas y los temas relevantes influyen en la percepción de la propia identidad, su sociedad y su relación con el mundo. La forma en cómo la historia se presenta y se utiliza en espacios y contextos fuera del ámbito académico —uso público— interviene en la conformación de una identidad colectiva y en la conciencia ciudadana, el compromiso cívico y la participación democrática.

Cuando la narrativa está ideologizada y la historia se presenta desde una perspectiva sesgada o distorsionada con fines políticos, culturales o ideológicos, impacta en la percepción de la historia, la identidad y la participación cívica. Una versión unilateral de la historia puede potenciar las polarizaciones y los conflictos al impedir una correcta interpretación del pasado y el desarrollo de la empatía, así como erosionar la confianza en las instituciones. Asimismo, menospreciar la importancia de la investigación histórica basada en evidencia y el análisis crítico favorece la comprensión ingenua de los eventos pasados, la perpetuación de mitos y falsedades históricas, llevando al extremo de obturar el debate público abierto y el diálogo constructivo entre los miembros de la comunidad.

Si por medio de la enseñanza de la historia se transmiten interpretaciones del mundo que influyen la construcción de la identidad ciudadana, cabe preguntarse: ¿cómo se abordan los contenidos?, ¿se los aborda de manera ingenua?, ¿a qué elementos se apela para su construcción?, ¿cuál es el ciudadano que se persigue? Cobra singular importancia identificar el uso que se hace de la historia y establecer una base sólida para afrontar la enseñanza en su doble exigencia: la formación en pensamiento crítico y en valores democráticos.

Resulta fundamental que los estudiantes tengan acceso a una representación histórica

precisa y transparente para comprender mejor los hechos y su contexto. La reflexión crítica alienta el cuestionamiento de la información y facilita la elaboración de sus propias opiniones. La historia enseñada debe reflejar la diversidad de perspectivas y experiencias de diferentes grupos, evitando la manipulación para favorecer ciertas narrativas políticas que alientan sesgos. Al fundar el estudio del uso político de la historia en estos pilares, se establece una base sólida para su integración en el currículo escolar, brindándoles a los estudiantes las herramientas necesarias para ser ciudadanos críticos, informados y responsables en la sociedad.

2. Metodología

El proyecto que da origen a esta presentación por medio del análisis del contenido y los atributos de intencionalidad de las efemérides busca identificar cuáles son las representaciones que operan por detrás del material ofrecido a la comunidad educativa y la intencionalidad ideológica que subyace en términos de política de transmisión y de construcción ciudadana. El enfoque prevalente es el cualitativo, pues se entiende que la realidad social no es dada, sino construida en la interacción social. Las técnicas de recolección de datos y el alcance de los resultados quedan atados a la lógica propia del abordaje.

No obstante, como este trabajo es un subproducto de una investigación mayor aún en curso, se eligió un análisis cuantitativo, ya que se busca presentar una descripción general del material que se analizará en profundidad y de manera cualitativa en las próximas etapas del proyecto.

Un primer análisis cuantitativo permite visualizar la cantidad de posts de cada efeméride a lo largo del periodo y aquellos que generaron un mayor *engagement*.³

Sólo de una manera muy preliminar y a modo de testigo hace referencia a los hallazgos cualitativos que surgen del análisis de algunas efemérides en el conjunto conformado por texto, imagen, paratexto y todo otro elemento que se presente en lo que podría considerarse un discurso. Es importante tener presente que el material ofrecido en redes sociales y en la página web que se analiza es muy rico y variado en formatos y lenguajes.

3. Hacia la construcción del problema

3.1 Vigencia del tema

El tema del uso político de la historia y las efemérides, así como de la manipulación histórica en la enseñanza, no es nuevo. Por el contrario, ha sido objeto de estudio y análisis por académicos, historiadores, politólogos, sociólogos y educadores en todo el mundo.⁴

3 El *engagement* en redes sociales se refiere a la interacción que ocurre entre los usuarios y el contenido publicado por una cuenta, incluyendo *likes*, comentarios, compartidos y otras formas de participación.

4 La producción al respecto es larga y abundante, por lo que resulta imposible referenciar de manera completa en este trabajo. Sólo se mencionarán a modo de ilustración de los dicho algunos espacios y equipos que han venido trabajando

Las investigaciones se enfocaron en el análisis de las estrategias puestas en juego para respaldar agendas políticas que, entre otros objetivos, legitimen Gobiernos, consoliden identidades nacionales o justifiquen políticas específicas. Asociados a estos intereses se hallan los estudios acerca de los procesos de construcción de la memoria colectiva.

La enseñanza de la historia en Argentina ha sido objeto de críticas y debate, especialmente en relación con el abordaje de ciertos períodos históricos y sucesos.⁵ La incorporación al diseño curricular de la Historia Reciente actualizó el debate, a la par que llamó la atención sobre la necesidad de una educación más crítica en las aulas.

Esta preocupación por la manipulación de la historia se halla, asimismo, en los medios de comunicación. A modo de ejemplo, Gustavo Noriega (2023, pp. 6-7), en el diario *La Nación*, al reseñar el *Manual de autodefensa intelectual*, se refiere al peligro que implican las frases simplificadoras que reducen una idea hasta obturar toda discusión. Para el comentarista, los lugares comunes, esas ideas simplificadas, constituyen unidades de transmisión cultural equivalentes a los genes. Las redes, con sus memes, no hacen sino replicar esas unidades que imponen ideas hegemónicas y rechazan cualquier cuestionamiento.

En el mismo periódico, Zygur (2023, p. 4) se refiere al caso ruso, en el que los estudiantes de bachillerato deben estudiar con un texto único —con un relato muy simplista— a Stalin como un dirigente sabio y eficaz mientras se responsabiliza a Gorbachov de la caída de la Unión Soviética, además de reivindicar la guerra en Ucrania. El autor del manual es Vladimir Medinsky, asesor presidencial y autor de varios libros en los que responsabiliza a los enemigos de la Unión Soviética de la mala prensa que esta poseía.⁶ Queda aquí insinuado el fino lazo que une la historia con las operaciones culturales.

Las declaraciones de Emilio Ocampo, negándole a San Martín la paternidad de la patria como mito creado por Bartolomé Mitre, desataron un sinnúmero de respuestas, las que hacen de nuevo presente la idea del combate por la historia y los sentidos que ella otorga (Gigena, 2023).

En 2021, *Infobae* convocó a especialistas para una revisión de las entradas de Wikipedia sobre cinco personajes de la historia argentina. El esfuerzo se centró en poner al descubierto la existencia de operadores historiográficos por fuera de los “profesionales de la historia” y la difusión de sesgos, imprecisiones y omisiones.

Lorenz (2007) plantea que preguntarse por la historia es hacerse una pregunta política. En su opinión, compartida por muchos en la profesión, las interpretaciones que se generan

en el tema. En 2002, se llevó a cabo en la Universidad de Zaragoza el IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, cuyo tema convocante fue el uso de la historia. En el ámbito local se destacan Gonzalo Pasamar Azuria, M. Philp y Escudero de la Universidad de Córdoba; Mario Carretero y su equipo. Engrosan la lista Nicola Gallerano, Alberto Sabio Alcutén, Rafael Valls Montés, Carlos Forcadell Álvarez, Ignacio Peiró Martín, Lorenz, E. Jelin, Isabelino Siede y Gonzalo de Amézola, entre muchos otros que, como se indicó, sería imposible listar en este trabajo.

5 Esta afirmación es ampliamente aceptada y no puede asignarse a un autor en particular. Sólo basta mencionar algunas referencias para señalar lo instalada que se halla esta preocupación: Kriger (2011), Lahera Prieto y Pérez Piñon (2021), Montenegro (2017), De Amézola (2021).

6 Con estas referencias no se ignora la extensa producción académica sobre la cuestión. Lo que se busca enfatizar es la vigencia de la temática entre la opinión pública en los medios y los comunicadores sociales.

a partir de hechos que efectivamente sucedieron constituyen una intervención política. Las políticas de la historia, el uso político del pasado, las operaciones montadas en torno a él se convierten así en un campo de estudio, campo que Philip y Leoni (2021) señalaban en crecimiento.

Analizar la historia en clave política obliga a considerar la cuestión del poder.⁷ En cierto sentido, el poder genera discursos de verdad, o lo que se acepta socialmente como tal. Estos discursos no son monolíticos ni están exentos de conflictos. Por el contrario, los distintos actores se enfrentan por el control de esos discursos. Mercader (2018), quien sigue en su planteo a Foucault, entiende que, al regular la forma en la que las personas interpretan el mundo, los discursos buscan ser hegemónicos. En estas batallas, la autora ubica, en respuesta a proyectos políticos específicos, los procesos de construcción de la trama histórico-identitaria. Dentro de la construcción de este entramado, la escuela ha ocupado un lugar privilegiado, y dentro de ella, la enseñanza de la historia, las celebraciones patrias y las efemérides se constituyeron en dispositivos de subjetivación y de difusión de discursos dominantes.

3.2 La batalla cultural

La historia, al emplearse en la legitimación de una identidad determinada o de determinados cursos de acción, puso la cuestión política en un lugar central. Las interpretaciones del pasado devinieron en batallas culturales.⁸ Más que nunca, queda trazada la línea pasado-presente-futuro que tantas veces se asocia con el ejercicio y la reconstrucción de la historia.

Desde esta perspectiva, el pasado adopta un sentido teleológico: es el antecedente que explica el presente, el cual se comprende como resultado de un plan preestablecido. En los inicios de los Estados nacionales, se observa una intención formativa y performativa. La historia es el elemento aglutinador de la sociedad y, al mismo tiempo, el dominio sobre ese relato manifiesta poder político.

Todas las culturas han intentado conservar su pasado en relatos —escritos u orales—

7 Se trata de un concepto escurridizo. A lo largo del tiempo, y aun dentro del sentido común, ha quedado ligado a términos tales como “fuerza” y “coacción”. En esta presentación, entendemos “poder” en el sentido weberiano: capacidad de imponer la propia voluntad (incluye conductas, ideas, opiniones, etc.). Para ello, quien intenta imponerlo se vale del uso de la fuerza, sea esta física o cualquier otro tipo de coacción. Desde esta concepción, se plantea la existencia de una relación asimétrica entre por lo menos dos participantes de una relación y la existencia de sanciones para quien resista la imposición de la conducta esperada (Montbrun, 2010).

8 Ya a mediados del siglo XX, Eduard Carr (1978) cuestionaba la pretensión de la historia de corte positivista según la cual los datos documentados eran suficientes para comprender y reconstruir el pasado. La pretendida objetividad era para Carr una ilusión. La crítica se extendía al empirismo y a su culto de los hechos. Carr, por el contrario, sostiene que el historiador es un sujeto activo, pues son sus preguntas a las fuentes las que dan sentido —construyen— los datos. Es decir, el hecho histórico nace de una actividad crítica del historiador. En cierto sentido, se suma a los planteos que realizaban de forma contemporánea Marc Bloch y Lucien Frevre. Al sostener esto, Carr rescató el elemento subjetivo de la historia, pero esto no negó la existencia de una realidad externa que debía ser conocida. Carr no avanza hacia la idea de una historia ficcional, lo que reivindica es la idea de una historia siempre inacabada, en cierto modo parcial, ya que no se limita a una sucesión de acontecimientos, sino que el historiador es un agente constructor de discurso histórico. Pero también lo diferenció del mero propagandista.

legítimos y confiables. La preocupación histórica que manifiestan las diferentes sociedades ha sido definida como un universal de la cultura, aunque las formas que adoptan no sean las mismas. El pasado, en tanto herramienta para la construcción de identidad, implica sentido de pertenencia y proyección hacia el futuro. Esto muestra la fuerza política que recubre al relato histórico al elegir qué decir y qué silenciar en este proceso.

La historia, entendida como ciencia, es una de las formas que adopta la reconstrucción del pasado de las sociedades. Como labor académica, se halla sujeta a reglas y principios metodológicos seguidos por investigadores profesionales. El estudioso de la historia debe siempre intervenir en los debates acerca del pasado desde el rigor metodológico de la profesión y hacer, cuando sea necesario, de aguafiestas al decir aquello que algunos grupos no están dispuestos a escuchar. En opinión de Hobsbawm (2000), el historiador es un matador de mitos.

De la mano del positivismo, durante el siglo XIX la historia fue dejando de ser un género literario para profesionalizarse bajo estrictos controles disciplinares. Por aquel entonces, el método aplicado al estudio del pasado se convertía en garante de la verdad y la objetividad. A partir del debate en torno a los paradigmas de investigación en ciencias sociales a fines del siglo XX, la hermenéutica y el giro lingüístico transformaron la práctica disciplinar al abrazar miradas intersubjetivas en la construcción del saber histórico. No obstante, algunas cuestiones permanecen y definen a la historia como disciplina: “La historia se basa sobre la idea de que existe una realidad exterior en el mundo que es susceptible de ser convertida en inteligible” (Bédarida, 1998). Dejar todo librado a la subjetividad personal o colectiva sería reconocer la incapacidad de la historia de crear un discurso científico acerca del pasado (Dominguez, 2008).

En el caso argentino, el diseñador del pasado nacional, fundante y generador de sentimientos de pertenencia e identificación, fue Bartolomé Mitre con sus historias de Belgrano y San Martín. En sus manos, la historia adoptó un tono político y estuvo al servicio de una idea de nación y de patria. Así, la historia aparece como vehículo privilegiado para erigir la memoria de un pueblo (Philp, 2012).

Esta evocación liberal será cuestionada por el revisionismo, el cual se presenta como una contra historia, en innegable asociación con la política. Más adelante, el peronismo elaborará su propia reformulación. En tiempos más actuales, la irrupción de la historia del presente o del pasado reciente significó un nuevo cimbronazo y la reactualización de los usos que de la historia se hacen para legitimar identidades y acciones.

Pensar la historia como generadora de sentido lleva a pensarla en su dimensión política, como espacio de poder y disputa. La diversidad de visiones del mundo y de actores implicados entran en conflicto al intentar imponer su mirada particular (Philp, 2011). No obstante, las operaciones historiográficas producen distintas lecturas del pasado con base en las fuentes documentales disponibles, el poder explicativo de su relación y la configuración narrativa (Philp et al., 2017). Así se explica el origen de operaciones políticas que responden a múltiples actores e intereses, munidos todos de instrumentos y dispositivos simbólicos sobre soportes también variados y diversos (Eujanian, 2015).

Tradicionalmente, se consideraba que historia y memoria eran dos cosas diametralmente diferentes. A la primera le correspondía la actividad crítica (científica) y reflexiva sobre el pasado, mientras que la segunda era pasional, vivencial y parcial. En la actualidad, en especial en la reconstrucción de la historia reciente, se postula una relación de retroalimentación entre historia y memoria. Ambas suponen una reconstrucción de los acontecimientos pasados.

Sin embargo, no debe olvidarse que ningún relato producto de la historia o de la memoria describe lo ocurrido, sino que son la reconstrucción de los hechos pasados que los sujetos —historiador o testigo— hacen desde su presente. Los hechos sucedieron en un tiempo pasado irrepitable, sólo conocido a partir de vestigios que interpretados le dan sentido a ese pasado.⁹

Para acercarse a ese sentido, se requiere entender el contexto, la mentalidad, la idiosincrasia del momento que se busca recrear para poder comprenderlo. Interpretarlo según los saberes del hoy es violentar al pasado y supone un anacronismo. Pero esa reconstrucción siempre se realiza desde el presente del historiador. Aunque se proponga objetividad, no puede escapar a su presente lingüístico y a su “subjetividad discursivamente construida a partir de matrices conceptuales imperantes” (Izquierdo Martín, 2006, p. 58) en su época. Siempre se ven obligados a integrar la dimensión metodológica de su disciplina con los discursos y significados de su tiempo.

La memoria, por su parte, tampoco brinda el recuerdo del pasado de manera directa (Domínguez, 2008). Se transmite la sensación de lo experimentado, percepción personal del actor testigo a partir de una selección de rastros que no responde a la voluntad, a la razón o a principios fáciles de definir. La memoria es la forma en que los individuos le dan sentido al pasado y lo relacionan con el presente a través del acto de recordar. Las rememoraciones del cuerpo colectivo, a diferencia de las personales, comparten una base cultural tejida por medio de procesos de identificación, pertenencia y transmisión (Jelin, 2004). La memoria social, por lo tanto, supone el rol activo e intencional de voluntades individuales e institucionales en la construcción de determinadas representaciones del pasado (Halbwachs, 1925, p. 324).

La resignificación de los sucesos —histórica, a su vez— implica las experiencias vividas en el tiempo transcurrido hasta la rememoración (Domínguez, 2008). En esta línea, la ideología moldea el recuerdo de los hablantes y, por lo tanto, incide en la selección de aspectos del pasado a perpetuar u olvidar.

Memoria e historia pueden comprenderse como abordajes complementarios o como dos actitudes diferentes ante el pasado. La primera, como interpretación crítica; la segunda,

9 Si bien toda reconstrucción del pasado está inevitablemente influenciada por el contexto presente, la intención del historicismo es respetar la especificidad del pasado, aceptando la limitación de acceder a este solo mediante la interpretación de sus vestigios. Desde este punto de vista, el pasado es irrepitable y debe ser reconstruido respetando su contexto. Deberían evitarse los anacronismos y la observación del pasado desde las perspectivas actuales. Sin embargo, toda reconstrucción de los hechos pasados se realiza desde el presente del historiador o de los testigos. Eso introduce el problema del sesgo, producto de una interpretación de los hechos influida por los valores del tiempo propio del historiador, pudiendo transformar el análisis histórico en una reinterpretación moderna (Carr, 1978).

emotiva y parcial. La memoria está cargada de presente, de emoción. Una y otra ponen en evidencia que las disputas por las representaciones del pasado son luchas por el reconocimiento y el poder.

En esta tensión, Arata (2010) señala que “la memoria se parece, en ese sentido, mucho más a un campo de batalla donde lo que se disputa es la selección y el significado de los acontecimientos. La memoria está en el campo de lo bélico” (p. 9). Más aún si se tiene en cuenta que el autor entiende que transmitir no es informar, sino un acto político.

La batalla es más intensa en la medida en que se acepta que la memoria no es universal, sino que pertenece a un grupo, y cada uno de ellos se enfrenta por la hegemonía. Mientras, por su parte, la historia busca establecer una memoria colectiva, unificadora, que integre a todos los individuos de una nación (Philp, 2011). Pero también esta se tensiona entre fuerzas diversas cuando el relato histórico mismo entró en crisis de la mano de las miradas relativistas y los relatos.

La expansión de la idea de historia-relato llevó a las ciencias sociales en general —y a la historia en particular— a experimentar una cierta duda epistemológica que pone en duda la capacidad interpretativa de los relatos históricos, su validez y confiabilidad (Philp et al., 2017). Sin el amparo del método, el historiador queda a merced del relato y deviene en agente de legitimación política al servicio de intereses sectoriales (Tcahch, como se citó en Philp et al., 2017, p. 9).

La crisis de la ciencia histórica, la popularidad del relato por sobre la interpretación científica, el peso de la memoria y el testimonio hicieron posible un uso público y político de la historia cada vez más extendido.

3.3 El uso político de la historia

Habermas, a mediados de la década de 1980,¹⁰ fue el primero en emplear la expresión “uso público de la historia” en el marco de un debate historiográfico suscitado en Alemania en relación con la reconstrucción del pasado del país durante el régimen nazi y la inmediata posguerra en la que además de emplear esa expresión advierte sobre el deber de memoria, de recordar y asumir la responsabilidad histórica.

Las ideas de Habermas (1989) refuerzan lo que se ha planteado con respecto a la historia como disciplina, la crisis epistemológica que la sacude, la entronización de la memoria y los combates por la imposición de una forma de recuerdo que le dé al conjunto social la idea de pertenencia.

También alerta sobre los peligros que acechan detrás de una reconstrucción histórica simplificada que apela a las emociones y promueve escasas ocasiones para el ejercicio del pensamiento crítico. La idea de la manipulación y uso afecta no solo al contexto de pro-

10 En 1986 se dio en Alemania un importante debate denominado debate de los historiadores en el que Habermas puso en claro su posición frente al estudio del pasado en relación a hechos traumáticos como el holocausto.

ducción del saber histórico, sino también a la circulación de los relatos, la construcción y difusión de representaciones del pasado y los canales por los que se producen (Lewkowicz y Rodríguez, 2016).

A ese uso público de la historia se suma el uso político. La dimensión política se observa en dos aspectos salientes: la elaboración de discursos y prácticas que definen qué y en qué condiciones se debe recordar y el uso de esos discursos para la legitimación de un régimen y/o del presente.

Aunque Habermas fuera el primero en emplear el término, el uso político de la historia puede remontarse a los tiempos en que la historia era considerada maestra de vida y, un poco después, a la época en la que los Estados nacionales se vieron obligados a “inventar” tradiciones que los justificara y amalgamara a la población. Pero fue el siglo XX, con la irrupción de la memoria popular o colectiva, que se despertó un interés por el pasado selectivo al servicio de intereses partidistas. A partir de entonces, aumentó el riesgo del uso trivial de la historia con poca criticidad y mucha ideología (Pasamar Azuria, 2003).

En el fondo, lo que se pone en entredicho es el modelo de democracia que se sostiene. Si los poderes públicos para legitimarse reescriben el pasado e instauran una única memoria oficial legitimadora, obturan la libertad de pensar y la pluralidad (Philp et al., 2017).

Al ser los actores implicados en estas acciones variados y heterogéneos, el combate por el pasado se da en escenarios muy específicos llamados “lugares de la memoria”. Entre éstos, los homenajes y las conmemoraciones son momentos ideales para analizar los usos de la historia, es decir, estos proyectos de reescritura del pasado desde el presente.

Cabe el ejemplo en Argentina del reciente establecimiento de un feriado nacional para conmemorar la batalla de la Vuelta de Obligado. Sin embargo, en la base del conflicto se hallaba el reclamo por la libre navegación de los ríos interiores, no solo de las potencias extranjeras, sino también de las provincias del litoral. Por el contrario, el interés de Buenos Aires giraba en torno al monopolio del puerto y su aduana. El combate se resolvió en favor de Francia e Inglaterra, por lo que los barcos llegaron a Corrientes, donde fueron recibidos con festejos. No obstante, todo el episodio fue resignificado y convertido en una victoria que justifica la celebración del feriado. La conmemoración hace foco en la Vuelta de Obligado como una gesta en defensa de la soberanía nacional más que como la defensa de los intereses de Buenos Aires (Perochena, 2022). Se ilustra cómo los relatos adquieren una función específica en la producción de sentido y cómo las conmemoraciones se convierten en espacios de disputa y de legitimación de ideas del presente (Philp, 2011).

Pensar la cuestión de este modo lleva a considerar la existencia de operadores de la memoria. Entre ellos, la escuela ocupa un lugar destacado. Allí se crean, difunden y recrean imaginarios sociales (Lewkowicz y Rodríguez, 2016, p. 49).

3.4 La batalla cultural en el aula

La enseñanza formal constituye un vector a través del cual se transmiten concepciones del mundo y sentidos de pertenencia. En ese sentido, en los espacios curriculares de Ciencias Sociales e Historia buscan que los alumnos logren comprender la realidad social y construyan un concepto de ciudadanía.

La educación, pues, interviene en la conformación de una conciencia crítica y en la reproducción de las relaciones sociales en la comunidad de pertenencia. Las políticas de transmisión operan en qué y para qué enseñar. Existe una intencionalidad: lo que sucede en las escuelas es producto de operaciones culturales desarrolladas, entre otros, por el Estado (Carretero, 2007).

En nuestro país, desde la formación del Estado nacional, la enseñanza de la historia fue considerada un medio para homogeneizar y darle forma a una idea de Estado. Construir ese ser nacional no podía quedar librado al azar, el Estado debía comprometerse en ello. Así nacieron las celebraciones patrias (Benadiba, 2010).

La gran mayoría de los autores citados en este trabajo acuerdan en que los Estados modernos han ejecutado políticas de memoria con el fin de construir una identidad nacional común en torno a rituales y versiones oficiales del pasado.

Esos discursos hegemónicos se imponen a través de prácticas escolares que los institucionalizan. De este modo, escuela y Estado se convierten en operadores de la memoria en orden a construir una subjetividad con sentido de pertenencia de matriz cultural común. Subjetivación, identidad nacional y ciudadano quedan vinculados en un proceso de construcción a través de discursos que componen una trama histórico-identitaria desde los primeros años de escolarización. La escuela como institución define sus funciones de acuerdo con proyectos políticos específicos que se reflejan en la selección de contenidos, valores y concepciones del mundo (Mercader, 2018, p. 233). Dos son las estrategias básicas que los Estados emplean para fijar los valores y consensos culturales propios de una identidad nacional: los diseños curriculares y las celebraciones patrias.

La reconstrucción histórica, al ser en sí una actividad política, es objeto de conflicto. Si bien las operaciones existen y la fuerza estatal es muy grande por el poder que le compete y su alcance territorial, no existe posibilidad alguna de garantizar plenamente el dominio sobre el pasado de la sociedad.

Es importante resaltar que la escuela pone en juego, a través de los rituales y conmemoraciones, el poder de la emotividad en la adscripción acrítica a certezas transmitidas en ella. Las identidades construidas sobre el estereotipo dominante, a veces únicas, obturan una pluralidad democrática que cobije lo diverso y lo crítico (Dussel y Southwell, 2009).

Si la identidad ciudadana está anclada al relato del pasado común, qué recordar, a quién y cómo se convierte en objeto mismo de disputa (Jelin, 2004), las conmemoraciones terminan, pues, siendo un recurso clave para la legitimación del poder político (Philp, 2011).

Las efemérides y las conmemoraciones regulares son dispositivos que, a la vez, enseñan y tergiversan. Por un lado, tratan de transmitir un saber disciplinar basado en principios

racionales y metódicos y, por otro, apelan a la emoción y a la adhesión acrítica propia de un objetivo identitario romántico (Carretero y Kriger, 2006).

Las efemérides se fijan con el surgimiento de los Estados nacionales cuando se instauran políticas de secularización de las celebraciones. A medida que se entendieron como estrategias litúrgicas para la construcción de creencia y de enseñanza acerca de la historia nacional, se fueron simplificando los procesos y obturando las ocasiones para pensar y repensar el pasado y a la sociedad. El reduccionismo en el que caen trae aparejado el riesgo de la promoción de estereotipos, la descontextualización y el anacronismo histórico.

En Argentina, las efemérides han sido definidas por el Consejo Federal de Educación en el marco de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) del área de Ciencias Sociales. Se trata de conmemoraciones que “evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la nación” (Valle de Vita, 2022, párr. 5). En su página web, el Ministerio invita a los docentes a darles sentido a esas fechas no solo desde la perspectiva histórica, sino también desde la formación ciudadana. Es posible inferir la convivencia de los dos fines en su uso en la escuela, como también la convicción de que las efemérides son un vehículo para el fortalecimiento de la identidad colectiva y la construcción ciudadana. Pero justamente la ritualización en la que se cae anula las buenas intenciones de reflexión y análisis (Breccia y Gregorio, 2015).

Entre las efemérides, es posible distinguir las más tradicionales, ligadas a los hechos que forman parte de lo que en historia se denomina “mito de los orígenes” de la Argentina; y las más recientes, vinculadas a la historia del pasado reciente, que se relacionan con la memoria. Entre las primeras se hallan el 25 de Mayo, el 20 de Junio, el 9 de Julio, el 17 de Agosto, el 11 de Septiembre y el 12 de Octubre, mientras que entre las segundas se listan el 24 de Marzo y el 25 de Noviembre.¹¹

La ritualización del pasado tiene efectos colaterales en la comprensión del pasado, la construcción de las subjetividades y la imagen de ciudadano deseable de una nación. Las efemérides no son simples herramientas pedagógicas, sino que son dispositivos disciplinadores y dadores de sentido. Por tanto, preguntarse qué uso político se está haciendo de ellas es de gran importancia a la hora de pensar qué tipo de ciudadanía se propone la Argentina actual.

4. Efemérides en las redes

Como se señaló al comienzo, el proyecto en el que se inscribe este trabajo busca describir los usos políticos de la historia en la escuela analizando los recursos digitales sobre efemé-

11 25 de Mayo: primer Gobierno patrio; 20 de Junio: Día de la Bandera; 9 de Julio: Día de la Independencia; 17 de Agosto: Homenaje al General don José de San Martín; 11 de Septiembre: Día del Maestro; 12 de Octubre: Día de la Diversidad Cultural; 24 de Marzo: Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia; 25 de Noviembre: Día Internacional de la Lucha Contra la Violencia hacia la Mujer. Estas son algunas de las conmemoradas en las escuelas. Para más información y otras fechas para recordar, se puede consultar <https://www.educ.ar/recursos/153122/efemerides> o <https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides>. Cabe recordar que a éstas deben agregarse las que se conmemoran en cada una de las provincias.

rides argentinas ofrecidos a los docentes y a los estudiantes por el Ministerio de Educación de este país en Instagram y Facebook y en la plataforma www.educ.ar entre los años 2017 y 2022.

El marco temporal elegido hace posible analizar los posteos durante dos períodos presidenciales consecutivos y la gestión de cuatro ministros de educación.¹² Desde una perspectiva política, analizar gestiones de gobierno de diferente color partidario permite identificar si existen diferencias ideológicas o de gestión. Un enfoque comunicativo, por su parte, hace posible considerar la evolución de la administración de las redes por el Ministerio de Educación.

Con respecto a los contenidos considerados para el análisis en este primer avance, se han seleccionado las efemérides vinculadas a los hechos considerados tradicionalmente como fundacionales: 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio y 17 de Agosto.

Como primer paso, se han relevado los posteos realizados en Facebook y en Instagram, así como la cantidad de reacciones —likes, vistas y comentarios— que han recibido cada uno de ellos. El total de publicaciones entre enero de 2017 y diciembre de 2022 referidas a las efemérides seleccionadas asciende a 178. Como puede verse en la Figura 1, no se distribuyen de modo parejo a lo largo del período, sino que aumentan hacia 2020. Cabe aclarar que el Ministerio de Educación creó su perfil en Instagram el 23 de agosto de 2017 y, por tanto, para ese año solo encontramos posteos —para las fechas en consideración— en Facebook.

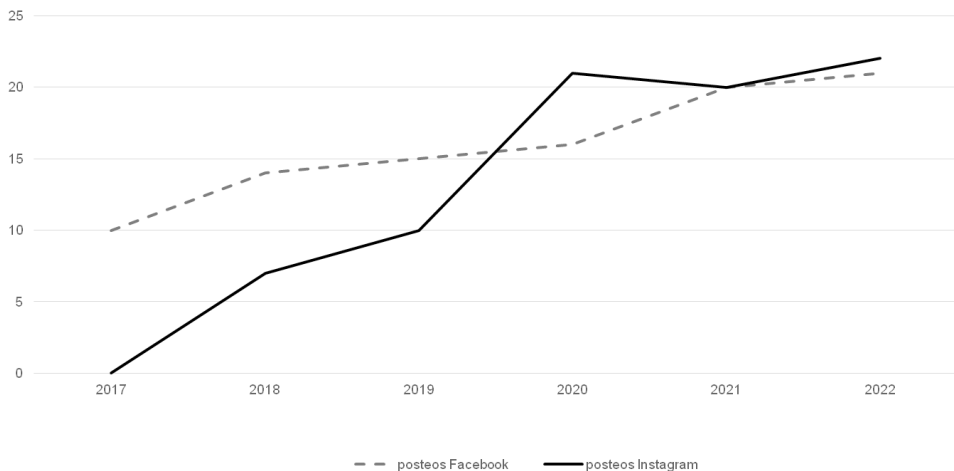


Figura 1. Cantidad de posteos en redes sobre efemérides del Ministerio de Educación. Fuente: elaboración propia con base en las cuentas de Facebook e Instagram del Ministerio de Educación de Argentina.

12 Se trata de las gestiones de Mauricio Macri (2015-2019), cuyos ministros de educación fueron Esteban Bullrich y Alejandro Finocchiaro, y de Alberto Fernández (2019-2023), que tuvo como ministros de educación a Nicolás Trotta y Jaime Perczyk.

El análisis cuantitativo de los posteos permite observar la intensidad de las publicaciones según se trate de cada efeméride. Como puede observarse en las figuras que siguen, hay diferencias entre Instagram y Facebook. En el caso de este último, la celebración del primer Gobierno patrio mantiene su importancia, salvo en 2020, donde el 20 de Junio cobra relevancia. Cabe suponer que se debió a que ese año se conmemoraron los 200 años del fallecimiento de Manuel Belgrano.

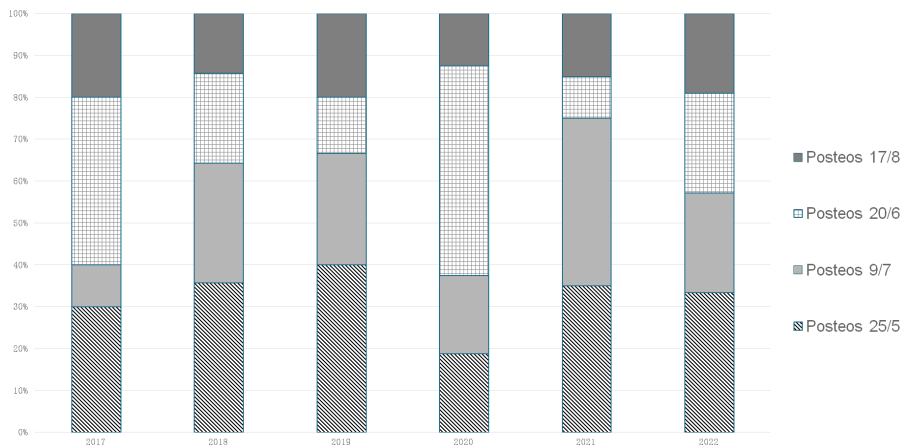


Figura 2. Posteos según efeméride. Fuente: elaboración propia con base en las cuentas de Facebook e Instagram del Ministerio de Educación de Argentina.

Por otra parte, en ambas redes la figura de San Martín no recibió la misma intensidad de posteos que las demás efemérides.

Al registrar la cantidad de reacciones y comentarios de cada publicación, es posible sondear cuáles lograron un mayor *engagement*. Este es un aspecto para trabajar desde la dimensión de la comunicación que excede esta presentación. Solo a título ilustrativo, se ha identificado que las dos publicaciones con mayor cantidad de reacciones corresponden al 25 de Mayo y al 20 de Junio y en ambas resuena el himno nacional. También se destacaron, por la cantidad de reacciones y comentarios, publicaciones que ofrecían material y propuestas didácticas para los docentes.

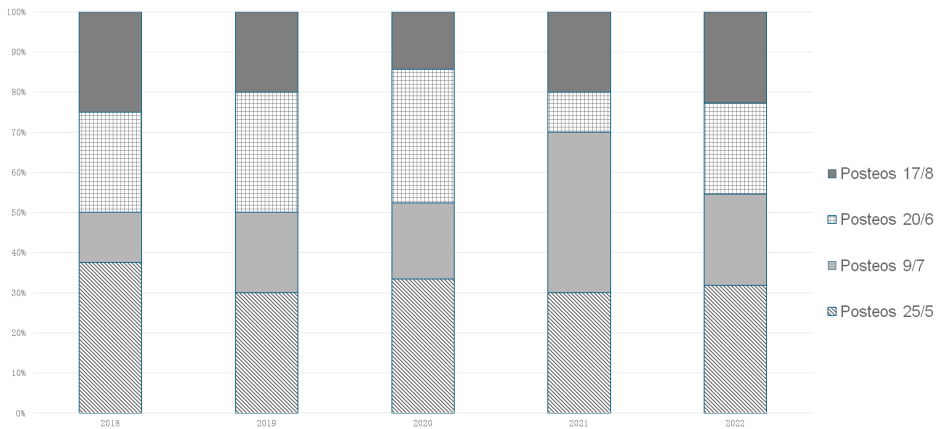


Figura 3. Posteos según efeméride. Fuente: elaboración propia con base en las cuentas de Facebook e Instagram del Ministerio de Educación de Argentina.

4.1 Análisis testigo: empezar por el principio

La celebración del 25 de Mayo, cronológicamente, es la primera y más antigua dentro de la saga de efemérides consideradas fundacionales. Desde 1811, la sociedad porteña festejó el aniversario de la formación de la Primera Junta. Ya en 1812, formó parte de las cuatro celebraciones más importantes: la de la Defensa, la de la Reconquista de Buenos Aires y la de San Fernando, en honor al rey. Reconocida formalmente como fiestas mayas en 1813, es posible analizar su evolución no sólo en Buenos Aires, sino también en contextos rurales y en otras ciudades (Garavaglia, 2020). Esta tradición quizás explique que sea la efeméride más relevante para la gestión de redes del Ministerio de Educación de la Nación, ya que en el conjunto de posteos mereció el 31,82%.

Cabe aclarar que entre 2017 y 2019 las publicaciones se reiteran cada año: se publica sin retoques ni mayores cambios el mismo posteo cada 25 de mayo. Otro dato para considerar es la inclusión de publicaciones referidas a actos públicos donde las autoridades nacionales o ministeriales tomaron parte, tales como un loco alusivo o la banda Regimiento de Infantería Patricios. Durante el año 2020, debido a la pandemia originada por el COVID-19, no faltó la referencia a la situación de emergencia sanitaria que motivó el homenaje a los trabajadores esenciales en la Casa Rosada.

Posteos	2017		2018		2019		2020		2021		2022		TOTAL
	FB	IG	FB	IG	FB	IG	FB	IG	FB	IG	FB	IG	
	3	0	5	2	6	3	3	7	7	6	7	7	56

Tabla 1. Cantidad de posteos del Ministerio según redes. Fuente: elaboración propia con base en las cuentas de Facebook e Instagram del Ministerio de Educación de Argentina. Referencias: FB: Facebook / IG: Instagram.

Si bien el concepto de “efeméride” evoca etimológicamente acontecimientos que duran un solo día, la que corresponde al 25 de Mayo está precedida por un tiempo de preparación: la Semana de Mayo. En la génesis de la construcción de las fiestas cívicas, el 25 de Mayo contó con un tiempo preliminar que evocaba el concepto cíclico propio del ámbito litúrgico tan presente en el mundo colonial, donde las grandes celebraciones contaban con su apresto —cuaresma, adviento— y una octava (u ocho días de celebración). Es así como la patria naciente tendría su “ciclo litúrgico”, ahora cívico y ciudadano (Garavaglia, 2000, p. 85). Fruto de esta tradición, en el mundo escolar ha perdurado la Semana de Mayo.

Sin embargo, entre 2017 y 2020, todas las publicaciones se realizaron el mismo 25 de mayo y sin menciones previas o preparatorias. A partir de 2021, los posteos comenzaron el 20 de mayo con una intención pragmática: facilitarles a los docentes materiales para la elaboración de actos escolares o clases. En 2021 y 2022, se hizo mención a la Semana de Mayo y se animó a los docentes a diseñar la celebración según lineamientos que enunciaremos a continuación.

Desde el inicio de las fiestas mayas, la plaza mayor —posteriormente llamada “Plaza de Mayo” en honor a la fecha patria— y sus edificios emblemáticos serían el escenario de las celebraciones. Una primera mirada sobre las publicaciones analizadas presenta al edificio del cabildo porteño como una imagen icónica vinculada al origen de la “patria”. Aquella antigua tradición de las fiestas mayas iniciada entre 1811 y 1813, y luego instituida por Mitre, permanece aún en el imaginario colectivo y en el mundo escolar. El cabildo porteño se presenta no sólo como el escenario de la formación de la Primera Junta, sino también como símbolo de la Revolución de Mayo (Figura 4).



Figura 4. Posteos del Ministerio de Educación en redes. Fuente: cuentas de Facebook e Instagram del Ministerio de Educación de Argentina.

Cabe considerar que, en el marco de aquella construcción de una historia nacional para el país, Bartolomé Mitre fijó las claves para una interpretación hegemónica, adoptada luego como matriz fundacional por el movimiento profesionalizante de la Nueva Escuela. Desde entonces, la historiografía argentina atravesó diferentes épocas: el cuestionamiento revisionista, la renovación de los cincuenta y sesenta, la censura de los setenta y una nueva renovación en los ochenta (Philp, 2012).

A lo largo de tal evolución historiográfica, la conformación de una junta de gobierno y la destitución del virrey constituyeron los acontecimientos centrales de la denominada Revolución de Mayo.

Los posteos del Ministerio entre 2017 y 2020 reflejan esa tradición secular con imágenes alusivas a la Primera Junta y mención de sus integrantes. Dos de ellas resultan especialmente elocuentes, ya que destacan las profesiones de los miembros de la Junta (Figura 5). Incluso en la imagen de 2019, los roles de los miembros cobran mayor realce, ya que es lo único que distingue cada figura, así como la condición militar de Cornelio Saavedra, que se impone ante el observador; tampoco pasa desapercibida la presencia clerical. En ambos casos, el texto que acompaña la imagen es muy escueto: “¿Sabías qué...” y “¡Feliz 25 de Mayo! ¡Viva la Patria!”, respectivamente. En el primer caso, se trata de una publicación que se reitera al año siguiente como “Curiosidades”. Evocar la conformación corporativa de la Junta y la presencia militar en la figura de su presidente puede vincularse con aquella pregunta de Tulio Halperín Donghi (2000): “¿Es esta ya la crónica de una revolución militar que anticipa el curso de otras que la nación que nace ha de sufrir más de una vez?” (p. 265). María Sáenz Quesada (2012) resume que la Buenos Aires de entonces, además de amanecer lluviosa, tuvo sus calles tomadas por los patricios, y en la noche del 24 de mayo, “se había registrado una intensa actividad en los cuarteles y en los conventos” (p. 214) con más de cuatrocientos frailes, militares y vecinos involucrados. Los posteos parecen remarcar la presencia de aquellas primeras milicias y la participación de figuras eclesiásticas, pero sin suscitar ninguna reflexión ni pregunta. Abogados, sacerdotes, militares y comerciantes conformaron ese primer Gobierno y se presentaron como los protagonistas de la fiesta patria. Por contraste, a partir de 2020, el Ministerio de Educación promueve una nueva mirada centrada en aquellas figuras relegadas o invisibilizadas: las mujeres, la población originaria y los afrodescendientes.



Figura 5. La Primera Junta en los posteos del Ministerio de Educación en redes. Fuente: cuentas de Facebook e Instagram del Ministerio de Educación de Argentina.

La plataforma Educ.ar, desde entonces, ofrece material con el objetivo explícito de “reivindicar, visibilizar y valorar la presencia afroargentina, afrodescendiente y africana en nuestra historia e identidad”. En este marco, proponen la figura de María Remedios del Valle como “madre de la patria” en contraposición o reemplazo del concepto de “padre de la patria” aplicado a San Martín. La celebración del 25 de Mayo deja de hacer foco en aquellos grupos y próceres que desplazaron al virrey para conformar la Primera Junta, y la mirada se dirige hacia sectores populares que la historiografía reciente designa como “invisibilizados”: mujeres y afrodescendientes. La referencia a estos grupos se asocia de forma indisoluble al concepto de lucha y batalla por la libertad.

Tal como señalan Marta Philip y Eduardo Escudero (2020),

[e]stas representaciones del pasado son desplegadas en diferentes escenarios: conmemoraciones, homenajes, ejercicios de memorias individuales que se realizan en distintos “marcos sociales de la memoria” que expresan los valores presentes en la sociedad, las distintas visiones de mundo, los lugares de referencia a partir de los cuales los diferentes actores, con desiguales recursos de poder, ejercen su memoria. (p. 18)

Este cambio de enfoque en el tratamiento de la efeméride podría estar indicando la consolidación de un nuevo marco social de la memoria —tomando el concepto de Halbwachs (2004)— donde se expresan esos lugares de referencia y valores que imperan actualmente y tiñen la lectura del pasado.

Las publicaciones del Ministerio a partir de 2020 no solamente denotan un cambio en

el abordaje y la intencionalidad política. La comunicación se dirige prioritaria y explícitamente a los docentes y brinda recursos para el aula y para la vida escolar. No solo evoca un acontecimiento, sino que también propone actividades y comparte experiencias de docentes. Entre los recursos ofrecidos, se incluyen actividades lúdicas, fuentes documentales y distintos materiales que invitan a abordar el estudio de la Revolución como un proceso, considerando sus causas y la complejidad del contexto histórico.

El material es abundante y su análisis exhaustivo excede el alcance del presente artículo. En el marco del proyecto, se espera continuar el estudio y abordarlo interdisciplinariamente.

5. Conclusiones

La historia enseñada en las escuelas, lejos de ser neutral, constituye un poderoso vehículo para la transmisión de valores cívicos y la consolidación de representaciones sociales. En este sentido, las efemérides escolares pueden analizarse como herramientas clave para la formación de la memoria histórica.

El estudio realizado intenta dejar de manifiesto cómo ciertos acontecimientos históricos pueden responder a intereses políticos y colaborar para perpetuar narrativas sesgadas o visiones parciales del pasado, alimentadas por simplificaciones y estereotipos. Tal posibilidad permite destacar la responsabilidad que entraña la enseñanza de la disciplina.

A partir del análisis de la efeméride maya, ha quedado en evidencia el alcance de las plataformas digitales y de las redes sociales para la difusión de diversas narrativas históricas. Lejos de demonizar estos recursos, cabe reconocer su potencial para facilitar el acceso a contenidos históricos. Sin embargo, exigen rigurosidad científica para asegurar que los estudiantes accedan a una educación capaz de promover el respeto por la diversidad de perspectivas. Asegurar tal enfoque resulta necesario para la formación de ciudadanos capaces de debatir en contextos democráticos.

Este primer avance —en el marco de un proyecto de mayor envergadura— nos anima a continuar la tarea de análisis y a promover espacios de formación que desarrollen en los docentes las habilidades y competencias para realizar un análisis crítico de los recursos digitales.

Bibliografía

- Arata, N. (2010). Clío recargada: problemas en torno a la enseñanza de la historia y la transmisión de la cultura. *Efemérides y conmemoraciones: a propósito del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810*, 2(8), 6-11.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (20), 19-27
- Benadiba, L. (2010). El Bicentenario como coyuntura para la activación de la memoria. *Efemérides y conmemoraciones: a propósito del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810*, 2(8), 14-17.

- Breccia, S. y Gregorio, M. A. (2015). Repensando actos escolares y efemérides: dos relatos de cómo arriba la Historia Reciente a la escuela secundaria. En Flier, P. (Coord.), *Actas* (pp. 233-243). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.391/pm.391.pdf>.
- Carr, E. (1978). *¿Qué es la historia?* (8ª ed.). Seix Barral.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En Carretero, M., Rosa Rivero, A. y Fernández González, M. F. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 169-195). Paidós.
- De Amézola, G. (Coord.). (2021). *Enseñar Historia: temas y problemas*. Editorial de La Universidad de la Plata.
- Domínguez, V. (2008). *Memoria colectiva e Historia en los libros de texto escolares. Consideraciones metodológicas*. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La Plata, Argentina, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9484/ev.9484.pdf.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares. Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, 2009, (21), 26-32. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf.
- Eujanian, A., Pasolini, R. y Spinelli, M. E. (Coords.). (2015). *Episodios de la cultura histórica argentina: celebraciones, imágenes y representaciones del pasado, siglos XIX y XX* (1ª ed.). Biblos.
- Garavaglia, J. C. (2000). A la nación por la fiesta: las Fiestas Mayas en el origen de la nación en el Plata. *Boletín del Instituto de historia argentina y americana, Dr. Emilio Ravignani*, tercera serie, segundo semestre, (22).
- Gigena, D. (28 de septiembre de 2023). Historiadores refutan a Emilio Ocampo, polémico asesor de Milei. *La Nación*.
- Habermas, J. (1986). Del uso público de la historia. La quiebra de la visión oficial de la República Federal de Alemania. *El presente y la historia*, 77-84. <https://core.ac.uk/download/pdf/71044917.pdf>.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.
- Halperín Donghi, T. (2000) La revolución rioplatense y su contexto americano. En *Nueva Historia de la Nación Argentina* (Tomo IV, pp. 249-269). Planeta.
- Hobsbawm, E. (2 de abril de 2000). *Cuando la pasión ciega a la historia*. https://www.academia.edu/5895617/Cuando_la_pasi%C3%B3n_ciega_a_la_Historia_Eric_Hobsbawm.
- Izquierdo Martín, J. (2006). Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado. En Carretero, M., Rosa Rivero, A. y Fernández González, M. F. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 53-71). Paidós.
- Jelin, E. (2004). Fechas de la memoria social. Las conmemoraciones en perspectiva comparada. *Íconos*, (18), 141-151.
- Kriger, M. E. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52.
- Lahera Prieto, D. y Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *Historia da Historiografia*, 9, (20), 48-68. <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/977>.
- Lorenz, F. (2007). *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Capital Intelectual.
- Mercader, A. L. (2018). Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de Gubernamentalidad. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(5), 227-240. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/108/108>.
- Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de "poder". *Polis*, 9(25), 367-389. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100022>.

- Montenegro, A. (2017). Enseñanza de la historia reciente y construcción de la memoria, en un contexto de institucionalidad educativa. *Sociales y Virtuales*, 4(4).
- Noriega, G. (23 de septiembre de 2023). Lugares comunes. Atajos de la mente que conducen a callejones sin salida. *La Nación*, sección ideas, pp. 6-7.
- Pasamar Azuria, G. (2003). Los historiadores y el “uso público de la historia”: viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, (49), 221-248.
- Perochena, C. (2022). *Cristina y la historia. El kirchnerismo y sus batallas por el pasado*. Crítica.
- Philp, M. (Comp). (2011). *Intervenciones sobre el pasado* (1ª ed.). Alción Editora.
- Philp, M. (2012). Historias nacionales, historias locales. Una lectura en clave historiográfica a partir de un acontecimiento: la conmemoración del Año Sanmartiniano. *PolHis*, 5(9), 25-36.
- Philp, M., César Tcach, C., Rojas, A., Berrotarán, D. R., Guzmán, D., Canciani Vivanco, M. V., Escudero, E., Bonvillani, P. y Tagle, C. (2017). *Operaciones historiográficas en contexto* (1ª ed.). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4835/Operaciones%20historiogra%CC%81ficas%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Philp, M. y Escudero, E. (Comps.). (2020). *Usos del pasado en la Argentina contemporánea: memorias, instituciones y debates*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/195861/CONICET_Digital_Nro.7e99243d-2790-4e3b-bd69-ef7a85a32ad2_L.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Philp, M. y Leoni, M. S. (2012). Presentación. *Cuadernos de Historia*. Serie economía y sociedad, Dossier “Hacia un mapa de los usos del pasado en América Latina”, (26-27), 201-208.
- Sáenz Quesada, M. (2012). *La Argentina. Historia del país y su gente*. Sudamericana.
- Valle de Vita, G. (18 de febrero 2022). *Las efemérides y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Educ.ar Portal. <https://www.educ.ar/recursos/118432/las-efemerides-y-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales>.
- Zygar, M. (23 de septiembre de 2023). El hombre que está detrás de la retorcida visión que Putin tiene de la historia. *La Nación*, sección ideas, p. 4.

