

¿NUEVOS? “MODOS DE HACER MEMORIA”: CARACTERIZACIÓN DE LOS DISCURSOS CONMEMORATIVOS EN MATERIALES EDUCATIVOS DE CIRCULACIÓN DIGITAL

NEW? “MODOS DE HACER MEMORIA”: CHARACTERIZATION OF COMMEMORATIVE DISCOURSES IN DIGITALLY CIRCULATED EDUCATIONAL MATERIALS

Florenia Bottazzi

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de La Plata – CONICET

<https://orcid.org/0000-0002-2265-4326>

RESUMEN

En un contexto marcado por el auge de la memoria y la creciente disputa pública sobre los hechos históricos, el análisis de los discursos conmemorativos resulta clave para comprender las diversas apropiaciones del pasado. En el ámbito latinoamericano y argentino, estos discursos se vinculan estrechamente con las prácticas educativas, donde calendarios y actividades conmemorativas forman géneros específicos dirigidos a niños y jóvenes.

Este trabajo analiza discursos conmemorativos en materiales educativos digitales, destinados a dichas audiencias, identificando regularidades discursivas en la configuración de los hechos históricos. Se examinan materiales de portales estatales, editoriales independientes e influencers, centrados en fechas clave como el 24 de Marzo y el 9 de Julio.

La metodología es cualitativa y se basa en el análisis del discurso como práctica interpretativa (Narvaja de Arnoux, 2006). Se introduce la categoría de “modos de hacer memoria” para describir las regularidades discursivas que configuran los hechos históricos y orientan la acción del lector-espectador. Estos incluyen: mecanismos de localización, que construyen un presente simbólico compartido; mecanismos de evaluación, que valoran el evento histórico; y mecanismos imperativos, que buscan compensar dichas valoraciones mediante la acción.

Los “modos de hacer memoria” se caracterizan por su dimensión polifónica enunciativa, al articularse con la situación de enunciación y discursos previos, y por su funcionamiento argumentativo, donde los tópicos se entrelazan para orientar la acción del lector. Se concluye que

estos modos mantienen un vínculo estrecho con el discurso conmemorativo clásico, a la vez que se diferencian en los tópicos abordados y en la incorporación de escenografías discursivas que favorecen la informalidad y la polémica.

PALAVRAS CHAVE: discurso conmemorativo; análisis del discurso; teoría polifónica de la enunciación; materiales educativos; modos de hacer memoria.

ABSTRACT

In a context marked by the rise of memory, and by increasing public debate over historical events, the analysis of commemorative discourses is essential to understanding the various ways in which the past is appropriated. In both Latin American and Argentine contexts, these discourses are closely linked to educational practices, where calendars and commemorative activities give rise to specific genres aimed at children and young people.

This study examines commemorative discourses in digital educational materials designed for these audiences, identifying discursive patterns in how historical events are constructed. It analyzes materials from state-run educational platforms, independent publishers, and influencers, focusing on key dates such as March 24 and July 9.

The methodology is qualitative and draws on discourse analysis as an interpretative practice (Narvaja de Arnoux, 2006). The category of "modes of memory-making" is introduced to describe the discursive patterns that shape historical events as discursive objects in these educational materials and guide the social action of the reader-viewer. These include: localization mechanisms, which contribute to constructing a shared symbolic present; evaluation mechanisms, which assess the historical event; and imperative mechanisms, which seek to compensate for these assessments through calls to action.

The "modes of memory-making" are characterized both by their polyphonic enunciative dimension, since they interact with the enunciative situation and previous discourses, and by their argumentative function, in which various topics are interwoven to guide the reader's action. The study concludes that these modes maintain a close connection with classical commemorative discourse, while differing in the topics addressed and the incorporation of discursive settings that encourage informality and debate.

KEYWORDS: commemorative discourse; discourse analysis; polyphonic theory of enunciation; educational materials; modes of making memory.

1. Introducción

El presente trabajo complementa una investigación doctoral de mayor alcance¹ en la que abordo la construcción de la guerra de Malvinas como objeto discursivo en materiales educativos argentinos durante el período 2000-2022. En dicha investigación se divisan dos grandes tipos de materiales educativos para el abordaje de hechos históricos en la escuela: los libros de texto y manuales escolares, por un lado, y las efemérides, por otro.

La distinción entre ambos tipos de materiales y la especificidad de las efemérides como acto escolar han sido ampliamente estudiadas por especialistas en Historia y Didáctica (Amuchástegui, 2002; Bertoni, 2001; Carretero y Krieger, 2006; Eliezer, 2006; Raggio, 2012, entre otros). Sin embargo, en las últimas décadas, el circuito de producción y circulación de materiales educativos sobre fechas históricas en Argentina ha experimentado transformaciones significativas.

En primer lugar, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) impulsó la producción estatal de contenidos educativos de distinto tipo para abordar fechas conmemorativas en las aulas, más allá del acto escolar en sí. Además, se amplió la diversidad de actores involucrados en la producción de estos materiales y se diversificaron sus formatos.

En este sentido, en años recientes, el campo de la comunicación científica se ha expandido con la aparición de colecciones de editoriales privadas, elaboradas por especialistas.² No obstante, cabe destacar que las temáticas vinculadas a las Ciencias Sociales, y en particular a la Historia, siguen siendo incipientes.

Paralelamente, las redes sociales han emergido como nuevos espacios de circulación para la comunicación científica, favoreciendo el surgimiento de figuras o *influencers* que difunden contenidos científicos a audiencias masivas a través de diversas plataformas (Erviti y Stengler, 2016; Marcelo y Marcelo, 2021; Nieto-Sandoval y Ferré-Pavia, 2023; Tosi, 2023). Algunos autores resaltan la potencialidad de estos nuevos formatos, en particular, la posibilidad de generar comunidades e interacciones entre los usuarios (Marcelo y Marcelo, 2021). Esto también se rastrea en la materialidad discursiva, en tanto que emergen modos que propician la dialogía, integrando otros discursos en una ficcionalización de diálogo (Tosi, 2023). No obstante, también se ha enfatizado en la complejidad de la comunicación de la ciencia en plataformas regidas por las lógicas algorítmicas y de *engagement*, lo que puede conducir a un tratamiento superficial o tendencioso de los temas. En efecto, la ausencia de explicitación de las fuentes de información constituye uno de los puntos más problemáticos (Nieto-Sandoval y Ferré-Pavia, 2023).

En este contexto, se propone un análisis de los discursos conmemorativos en materiales educativos de circulación digital: tanto materiales didácticos de portales educativos, como videos y libros de comunicación pública de la Historia. El objetivo es identificar las regularidades discursivas presentes y cómo contribuyen a la constitución del evento histórico como objeto discursivo.³ Para ello, se ha conformado una muestra que abarca el cruce entre materiales educativos y discursos conmemorativos, considerando exclusivamente aquellos de acceso abierto en Argentina. Dada la incorporación de la historia reciente en el espacio educativo argentino, se decidió tomar materiales que abordaran tanto la historia argentina “larga” como la historia reciente. También se consideró la variedad de productores para dar cuenta, por un lado, de la ubicuidad del discurso conmemorativo y, por otro, de la diversificación que han experimentado los materiales educativos en los últimos años.

En la primera parte del trabajo se explicita el marco teórico-metodológico y se desarrollan los criterios de construcción de la muestra intencional en función del problema de investigación planteado. Asimismo, se analiza la relevancia de la categoría de “modos de decir pedagógicos” propuesta por Tosi (2018) y se introduce la noción de “modos de hacer memoria”, desarrollada en este estudio.

Después de ello, se precisan los aportes teóricos más destacados para la caracterización del discurso conmemorativo en materiales educativos, teniendo en cuenta la especificidad que reviste como práctica social para Latinoamérica y, en particular, para Argentina, así como también los cambios en las formas de conmemoración a partir del *boom de la memoria* y el impacto y desafíos en las prácticas educativas.

En el cuarto apartado se desarrolla el análisis a partir de los tres mecanismos de los “modos de hacer memoria” que se proponen y que, según se fundamenta, son mecanismos polifónicos-enunciativos argumentativos: los *mecanismos de localización*, los *mecanismos de evaluación* y, finalmente, los *mecanismos imperativos*.

En el último apartado se recapitulan los resultados del análisis y el efecto de estos mecanismos sobre la construcción del objeto discursivo y se proponen futuras líneas de ampliación.

2. Marco teórico-metodológico

Este trabajo desarrolla una investigación de metodología cualitativa, dado que supone una “posición epistemológica interpretativista (...) en la que se enfatiza la comprensión del mundo social a través del análisis de la interpretación que hacen de él sus participantes” (Bryman, 2016, p. 375) (traducción propia). El problema de investigación planteado es cómo se configura el objeto histórico en materiales educativos conmemorativos de circulación digital. Para ello, se examina la materialidad discursiva de estos documentos, identificando indicios y recurrencias que se interpretan en relación con el marco teórico adoptado y el contexto de producción del discurso (Narvaja de Arnoux, 2006; Salgado Andrade, 2019). En esta tarea interpretativa, resultan fundamentales tanto las caracterizaciones del discurso conmemorativo como el análisis de su incidencia en las prácticas educativas, dimensiones abordadas por diversos autores en las últimas décadas.

La construcción muestral es intencional, ya que los documentos se seleccionan estratégicamente para responder al problema de investigación planteado (Bryman, 2016). Se incluyen materiales dirigidos a niños y adolescentes⁴ provenientes de diversas fuentes: tanto plataformas educativas estatales (la biblioteca digital del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el portal de la Secretaría de Educación de la República Argentina, EducAr), sitios web (Billiken)⁵, como editoriales independientes (Chirimbote)⁶ y una *influencer* de Historia (@pupinaplomer).⁷ Esta selección permite señalar la ubicuidad del discurso conmemorativo más allá de los portales educativos oficiales, a la vez que da cuenta de los nuevos formatos donde dicho discurso se materializa y circula. En efecto, tanto las editoriales independientes como las redes sociales se han convertido en espacios de comunicación pública de la Historia. En todos los casos, se seleccionaron materiales de acceso abierto.

En cuanto a las temáticas abordadas, se incluyeron materiales que se centraran tanto en la historia reciente –específicamente el 24 de Marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y Justicia– como fechas históricas de las efemérides escolares argentinas –el 9 de Julio, Día de la Independencia–. No obstante, algunas decisiones muestrales requieren aclaración: el portal educativo de la Ciudad de Buenos Aires no cuenta con materiales

propios desarrollados a propósito de la conmemoración de alguna de estas fechas. En su lugar, se tomó uno de los pocos materiales realizado específicamente para una fecha conmemorativa, dedicado al 1 de mayo –Día Internacional de los Trabajadores–. En el caso de la Editorial Chirimbote, no se encontraron materiales de acceso abierto que versaran sobre el 24 de Marzo, por eso, sólo se tomó el libro *Guerreras de la independencia* (2020) perteneciente a la colección *Liga de Antiprincesas*.

En cuanto al marco teórico, este estudio parte de las contribuciones realizadas por Tosi (2018) para la caracterización discursiva de los libros de texto. La autora señala la existencia de “modos de decir pedagógicos” como “mecanismos polifónicos-argumentativos (...) que trascienden las tradiciones discursivas de cada disciplina y contribuyen a conformar sus rasgos prototípicos” (p. 22). Estos se encuentran enlazados a concepciones históricas y culturales del saber que se mantienen más allá de las coyunturas. A grandes rasgos, la autora destaca la vehiculización de una *cientificidad pedagógica* que pretende, por un lado, generar veracidad –mediante, por ejemplo, los mecanismos de definición– y, por otro, simplificar el saber allí expuesto –eliminando la explicitación de fuentes, los discursos contrarios, la polémica–. De esta forma, se produce un “estable discursivo” (Tosi, 2018, p. 156) que caracteriza al libro de texto: en él no hay incertezas o múltiples interpretaciones, el saber es único e incuestionable.

En diálogo con esta propuesta y basándome en los aportes de la teoría polifónica de la enunciación (Benveniste, 1978; Ducrot, 1982 y 1984), propongo caracterizar los “modos de hacer memoria” en los discursos conmemorativos de materiales educativos como ciertas regularidades que, más allá de la diversidad de formatos, configuran la discursividad conmemorativa. Estas regularidades modulan tanto el objeto discursivo como el efecto performativo propio de estos discursos, lo que constituye una de sus características distintivas. En efecto, a diferencia de los libros de texto, cuya finalidad es la exposición del saber, el discurso conmemorativo en los materiales educativos busca provocar una acción del Lector-Espectador dentro de su contexto social, promoviendo valores ciudadanos.

Como señalaré, otra característica distintiva de estos mecanismos es que escenifica e integra tres tiempos. Los discursos conmemorativos se caracterizan por la confluencia de pasado, presente y futuro: la edificación de un presente de identificación común es necesaria para construir una valoración del pasado y guiar la acción del futuro. Por lo tanto, se analizará mediante qué procedimientos lingüísticos se construyen consensos e identidades para fomentar la acción social de los niños y jóvenes. Para completar el análisis, se incluye un diálogo con las discusiones en torno a la enseñanza de la Historia y los discursos conmemorativos.

A su vez, también se incorporan estudios específicos que han analizado fenómenos lingüísticos polifónicos-argumentativos como la modalización autonímica (Authier-Revuz, 1998), la negación metalingüística (Ducrot, 1984; García Negroni, 1998), la utilización de comillas (García Negroni, 2008; Tosi, 2018), entre otros.

Un antecedente de este análisis se encuentra en un artículo previo (Bottazzi, 2022) en el que caracterizo las “operaciones de puesta en libro” (Chartier, 2000) que intervienen en un corpus más acotado de efemérides educativas estatales. En ese primer acercamiento, destaco que, si bien hay un espacio delimitado al saber histórico, también hay presencia de polifonía en tanto que se explicitan fuentes y discursos ajenos, a la vez que las actividades que se proponen apuntan a la reflexión más que a la búsqueda de una respuesta unívoca.

Por cuestiones de espacio, el análisis se centra sólo en la materialidad verbal. Metodológicamente se basa en la elaboración de rutinas exploratorias –segmentaciones, comparaciones, relevo de unidades léxicas, estructuras sintácticas y polifónicas recurrentes– para identificar recurrencias significativas (Narvaja de Arnoux, 2006 y Salgado Andrade, 2019) y en los aportes teóricos del discurso conmemorativo y la teoría polifónica de la enunciación. A partir de ello, se destacan tres mecanismos polifónicos dentro de estos discursos: *mecanismos de localización*, *mecanismos de evaluación* y *mecanismos imperativos*. Estos mecanismos operan argumentativamente, ya que establecen una concatenación de tópicos necesaria para el efecto performativo, a saber: tanto la representación de un presente compartido como la evaluación del pasado a la luz de los valores del presente marcan la necesidad de la acción ciudadana para modificar el futuro.

Más allá de la caracterización de estos mecanismos, es objetivo de este trabajo dar cuenta de los efectos que tienen sobre los eventos históricos en tanto que objetos discursivos, así como señalar las similitudes y diferencias con los modos prototípicos del discurso conmemorativo en Argentina sobre el pasado histórico y el pasado reciente. En esa dirección, también se reflexiona sobre las particularidades de los discursos educativos no producidos por entes estatales y los mecanismos discursivos que integran.

3. Aportes teóricos para la caracterización del discurso conmemorativo

Los discursos conmemorativos han sido prácticas sociales de gran relevancia para las sociedades, razón por la cual uno de los primeros intentos de sistematización se remonta a la Retórica (2002 [siglo IV a.C.]) de Aristóteles, quien distingue tres tipos de géneros discursivos según su función en la antigua Grecia, y los clasifica según la situación de enunciación: quién habla, el tema tratado y el tipo de oyente. En este marco, el discurso epidíctico o de exhibición se caracteriza por su finalidad de alabar o reprobar situaciones y conductas. Estas funciones primarias guían el discurso y subordinan las demás.

Desde esta primera caracterización, se observa que la determinación de qué acciones son dignas de alabanza o condena –es decir, qué temas forman parte del discurso epidíctico– constituye necesariamente un problema ético (Bernabé, 2002, p. 22). Además, en este problema persiste una dicotomía entre lo bueno y lo malo que se presenta como polarización fundamental del discurso conmemorativo. A su vez, dicha aproximación pone de manifiesto el componente emocional como parte fundamental de la persuasión. En palabras de Plantin (2014), esto subraya que “la información y la argumentación (...) no son suficientes para provocar el paso al acto: no basta con ver el bien, también hay que quererlo” (p. 32).

La función social de este tipo de discurso también ha sido clave en la construcción de las identidades nacionales en los países latinoamericanos, especialmente durante los procesos independentistas. En ese contexto, las llamadas “fiestas patrias” se convirtieron en un “dispositivo pedagógico esencial” (Ortemberg, 2013, p. 16) para el reconocimiento del individuo como parte de la sociedad y, a la vez, para encauzar su deseo hacia la norma social.

La diversidad de formatos que han asegurado la permanencia de este discurso en la sociedad da cuenta de su ubicuidad. Durante la Reconquista, las fiestas patrias en Buenos

Aires adoptaban una pedagogía oficial ornamental –debido a la alta tasa de analfabetismo–, y las construcciones simbólicas se basaban principalmente en lo estético y lo sensible, a través de elementos como fuegos artificiales y adornos (Munilla Lacasa, 2013). Hacia finales del siglo XIX, muchas de estas prácticas comenzaron a sistematizarse e incorporarse oficialmente al sistema educativo, dejando atrás el motivo lúdico y popular que estas fiestas evocaban en sus orígenes (Bertoni, 2001). Con la masiva inmigración europea en la segunda mitad de ese siglo, la escuela integró de manera más estructurada y productiva los discursos conmemorativos sobre la historia nacional, con el propósito de imprimir un “carácter nacional” a la educación. En esa época, se implementaron medidas como la inclusión de la historia nacional en los programas de estudio y en las actualizaciones de los libros de texto, la revitalización de la historia patriótica y la expansión de los actos patrióticos más allá del ámbito escolar. Así, se consolidan los “emblemas” de las fiestas patrias tales como el panteón de próceres y la bandera (Amuchástegui, 2002).

En el plano discursivo, Narvaja de Arnoux (1995) identifica algunas recurrencias en el discurso conmemorativo. La autora se centra en el estudio de los Episodios Nacionales –materiales utilizados para la educación del Ejército y la Armada argentina hacia 1887– y destaca el *proceso de ejemplarización* como uno de los mecanismos predominantes. En efecto, dado que estos materiales fueron producidos para orientar la conducta moral de sus lectores, en ellos se describen modelos y anti-modelos de próceres y personajes históricos para promover no sólo la imitación de las virtudes, sino también el rechazo a las conductas reprobables allí expresadas. El establecimiento de este par antinómico es, en definitiva, uno de los rasgos más destacados de los discursos conmemorativos y, por lo tanto, un punto relevante para el análisis que en este trabajo se realiza.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, con el *boom de la memoria*, los discursos conmemorativos comienzan a adquirir otros sentidos. Tal como indica Huyssen (2001), en contraste con la preeminencia del futuro en las sociedades de la modernidad, en este período el pasado comienza a ser una preocupación general y constante, suscitado por el debate emergente en torno al Holocausto y otros aniversarios redondos de la Segunda Guerra Mundial. Este hecho reviste de importancia para la formulación de los discursos conmemorativos, en primer lugar, porque pone de relieve la responsabilidad por acción u omisión de todos los individuos como parte de la sociedad.⁸ Además, se imprime un tono de reparación e imperativo en el discurso conmemorativo que puede ser condensado en el axioma: es necesario recordar para no repetir el pasado y hacer justicia.

No obstante, tal como señala Todorov (2000 [1992]), no todo *uso* del pasado constituye una forma de justicia. El autor señala dos formas de reminiscencias del pasado: la *literal* y la *ejemplificadora*. La primera agota la singularidad del suceso, resaltando únicamente su particularidad e impidiendo la integración o comparación con otros hechos históricos. Por lo tanto, el único camino posible es la repetición incesante del relato de este pasado, provocando la reificación y anquilosamiento. En contraste, la reminiscencia ejemplificadora es aquella que relega parte de su singularidad, permitiendo que el hecho pueda ser comparable a otros. De hecho, para Todorov la *desvinculación* de la singularidad es una condición necesaria para proyectar la memoria hacia el presente e impedir su anquilosamiento. Es por ello que define este movimiento de la memoria ejemplar como un “separarse del yo para ir hacia el otro” (2000, p. 32).

Desde América Latina y, específicamente para pensar las memorias de las dictaduras del Cono Sur, Jelin (2002) propone el concepto de “trabajos de la memoria”. Como los usos *ejemplares* de Todorov, referirse a *trabajo* implica una acción frente a la repetición incesante y anquilosada. En efecto, “tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro” (p. 16) es el objetivo de trabajar la memoria. Ambas distinciones teóricas son relevantes para el estudio de los discursos conmemorativos ya que permiten establecer distintas “formas” de recordar en vínculo con las prácticas sociales que habilitan. Además, como se señalará inmediatamente, estas inquietudes sobre las formas de recordar también son pensadas en las prácticas educativas concretas en Argentina.

En líneas generales, los discursos conmemorativos en la escuela revisten cierta polémica en cuanto a qué formas de recordar se proponen y qué consecuencias trae para el conocimiento histórico y la formación ciudadana. Dentro de los estudios de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, varios autores coinciden en resaltar las particularidades de las fechas conmemorativas como “dispositivos didácticos” (Carretero y Krieger, 2006) o “vehículos de transmisión” (Raggio, 2012) en la práctica escolar. Por un lado, esto se debe a que constituyen el primer acceso de los niños al pasado histórico, incluso mucho tiempo antes de tener asignaturas específicas en las que se aborde la Historia. Por otro lado, su inserción suele “irrumper” en la rutina escolar. Según Zelmanovich (1994) suele ser catalogada por los docentes como una “interrupción” de los tiempos curriculares en tanto que la preparación del acto escolar exige “quitar” tiempo de las horas curriculares y, por tanto, de los contenidos obligatorios.

Es habitual que los autores establezcan una diferenciación dicotómica entre las efemérides y la Historia como asignatura. De hecho, las efemérides tienden a ser consideradas “obstáculos” para la comprensión de los procesos históricos, debido al fuerte aspecto “emocional y moral” que suele guiar su tratamiento (Carretero y Krieger, 2006). Así mismo, también se suele pensar a las fechas conmemorativas como formas de “reificación” del pasado, similares a los usos “literales” del pasado a los que refiere Todorov, que dificultaría la comprensión de los procesos históricos en su conflictividad y multidimensionalidad (Carretero y Krieger, 2006). En esa dirección, otra de las críticas apunta a la aparente escisión entre el pasado “heroico” o “mítico” evocado en las efemérides clásicas y las inquietudes del tiempo presente (Zelmanovich, 1994; Méndez, 2015).

El pasado reciente argentino se incorporó como contenido en el sistema educativo en las últimas décadas.⁹ Así mismo, el Estado asumió el rol de productor de materiales educativos destinados a la enseñanza de estos contenidos, particularmente con la creación del Programa Educación y Memoria. En cuanto a las efemérides, se destaca el 24 de Marzo –Día Nacional de la Verdad por la Memoria y la Justicia, establecido como tal en el 2002 y asignado a feriado nacional en el 2006—.

Estas incorporaciones propiciaron el debate de los especialistas por el rol de las efemérides y el tratamiento del pasado reciente en las aulas. Por un lado, se destaca la diferencia de tópicos de estos contenidos del pasado reciente y los discursos conmemorativos clásicos. En efecto, si antes las efemérides conmemoraban el camino heroico hacia la independencia, las fechas conmemorativas del pasado reciente se centran en los relatos de las víctimas del terrorismo de Estado, no constituyen un discurso laudatorio del pasado, sino condenatorio

(Raggio, 2012). De esta forma, se mantienen las inquietudes por los modos de hacer de memoria y el mero reproducionismo que estas prácticas pueden provocar, en detrimento de la comprensión compleja de episodios que aún detentan representaciones antagónicas en el conjunto de la sociedad (Lorenz, 2006; Raggio, 2012). Pappier y Morras (2008) señalan que determinadas formas de tratar el pasado reciente, acarrear la imposibilidad de ver continuidades de accionares autoritarios o crímenes de lesa humanidad en el presente, al atribuirlos únicamente a un momento pasado de la historia argentina.¹⁰

A partir de este recorrido histórico por el abordaje de los discursos conmemorativos, se pueden señalar algunos puntos que serán retomados en el análisis. En primer lugar, si bien la cuestión “emocional” pareciera ser un rasgo de los discursos conmemorativos basados en su función social de guiar la acción ciudadana, en las prácticas educativas esto parecería ir en detrimento de otras formas “no ontológicas” (Carretero y Krieger, 2006) de aproximarse a la Historia. Desde los estudios del discurso, se entiende que la subjetividad es propia de toda puesta en discurso y rastreable incluso en géneros donde esta parece velada. De hecho, en estudios anteriores (Bottazzi, 2021) señalo los efectos emocionales que propician ciertas construcciones de la historia en los libros de texto que, en comparación a los discursos conmemorativos, suelen ser considerados dispositivos “asépticos”. Por ende, la pregunta en este caso no sería tanto si los discursos conmemorativos son emocionales o no, sino qué tipo de emociones convoca y qué efectos discursivos suscita.

Por otro lado, una crítica generalizada sobre los discursos conmemorativos en las prácticas educativas es su carácter de uso del pasado literal o mera repetición, utilizando las categorías de Todorov (2000) y Jelin (2002). Un estudio a estos materiales educativos desde su materialidad discursiva, permite dar respuesta de a qué “modos de hacer memoria” convocan, a partir del trabajo con el presente y la inclusión de otros discursos que permitan “generar inquietudes” (Jelin y Lorenz, 2004, p. 5), antes que imponer accionares.

En el marco de una intensa disputa por los sentidos del pasado reciente e histórico en torno a las efemérides,¹¹ este trabajo se propone analizar los discursos conmemorativos que circulan en formato digital a través de recursos educativos. El objetivo es identificar los mecanismos de “hacer memoria” que estos recursos proponen y los efectos de sentido que generan sobre los acontecimientos históricos, concebidos como objetos discursivos. En última instancia, se busca contribuir al análisis de los tipos de memoria o usos del pasado mediante un enfoque discursivo centrado en materiales de circulación actual, sin dejar de considerar la necesaria articulación con abordajes etnográficos que permitan describir y explicar las formas de interacción con dichos recursos en el espacio específico del aula.

4. Modos de hacer memoria

4.1. Mecanismos de localización enunciativa

A diferencia de otros géneros pedagógicos, como el libro de texto, donde se oculta la primera persona como fuente de enunciación para dar un efecto de que quien habla allí es el “saber” y no un Locutor-Autor que selecciona y reformula fuentes (Tosi, 2018), en los

discursos conmemorativos de circulación digital se pone en primer plano la situación de enunciación construida por el Locutor-Autor.¹²

Este procedimiento de construcción discursiva del Locutor-Autor genera una filiación simbólica con el Lector-Espectador a partir de rasgos compartidos. Estos rasgos serán, a su vez, el emplazamiento de los mecanismos conmemorativos posteriores. Es decir, a partir de ellos se emplazarán los mecanismos de *evaluación* del pasado y los *imperativos*. Es por ello que las evaluaciones del tiempo presente funcionan a nivel presuposicional, como el “telón de fondo” necesario e incuestionable para el desarrollo del discurso (Ducrot, 1984, p. 14).

En líneas generales, estos mecanismos se materializan a partir de referencias explícitas a la situación de enunciación construida por el Locutor-Autor. Así, la persona del Locutor-Autor se manifiesta en una primera persona del plural que incluye al Lector-Espectador (*nosotros inclusivo*), tanto en flexiones verbales como en construcciones con determinantes posesivos como se observa en los ejemplos de (1).¹³

- (1) a. En la época de la Independencia las escuelas eran muy diferentes a las de *nuestros días*. (EducAr)
- b. La vida en *nuestro país*, la propia concepción sobre lo que es el ser humano, no ha sido igual después de ese 24 de marzo. (EducAr)
- c. ¿De qué *nos queríamos* independizar? ¿por qué? (Billiken)

Los rasgos que definen a esta comunidad van desde la identificación como argentinos y la pertenencia a un mismo tiempo –por ello la frecuente referencia a “nuestro país” (1b) como territorio común y “nuestros días” en el ejemplo (1a) como compartido por ambos participantes–, hasta, en algunos casos, una filiación directa con los protagonistas de los hechos históricos. Un ejemplo de ello es el caso (1c), donde el acto de “independizarse” es expresado en primera persona del plural, incluyendo tanto al Locutor-Autor como al lector, inscribiéndolos en el mismo grupo que los independentistas de 1816.

Otros sentidos asociados al nosotros inclusivo son la celebración y la defensa de la Independencia, en el caso del 9 de Julio, y el compromiso por la justicia, en el caso del 24 de Marzo, como se observa en el ejemplo (2):

- (2) La importancia que *tiene* la justicia en la construcción de una sociedad democrática. (EducAr 24 de Marzo)

La apelación a valores generales –mediante nominaciones como la “justicia”, la “democracia” o la “independencia”– genera un efecto de *desvinculación* (Todorov, 2000). A causa de ello, en este primer mecanismo tiende a presentarse el hecho histórico desde las generalidades que también refieren a la sociedad presente.

Las flexiones verbales en tiempo pasado –“eran” en el ejemplo (1a), “pasó” y “significaba” en el ejemplo (3)– al igual que las distintas construcciones adverbiales –“después de ese 24 de marzo” en (1b)–, determinantes –“ese día en 1816” en (3)– y preposicionales –“en la época de la independencia” en (1a)– marcan, por un lado, el contraste con la situación

presente –señalada por “hoy” y “significa” en (3) y por “tiene” en el ejemplo (2)– y por otro, la distancia con el pasado respecto del punto de vista del Locutor y su presente –“este día” en el ejemplo (3)–.

- (3) ¿Qué pasó *ese día* en 1816? ¿Qué *significaba* la palabra “independencia” y qué significa *hoy*?
¿Cómo se construye la memoria de *este día*? (EducAr)

Independientemente de la ubicación temporal del evento histórico en la historia argentina, este siempre se construye en los discursos conmemorativos como un evento distante del presente. Por ello se observa que, incluso para referirse a la última dictadura cívico militar –que sucedió hace menos de cincuenta años–, se utilizan construcciones del tipo “en esos años” (ejemplo (4))

- (4) Para repasar lo sucedido en *esos años*, el 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas realizaron en la Argentina un golpe de Estado que derrocó al gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón. (EducAr)

No obstante, el Locutor-Autor remarca de distintas maneras la actualidad de los sucesos del pasado. En el caso del portal EducAr y el 24 de Marzo, se marca explícitamente con la enunciación (5):

- (5) Las consecuencias de todo lo vivido durante *esos años* continúan en el presente. (EducAr)

Los materiales que no provienen de portales educativos oficiales, esto es, los videos de *Instagram* y el libro de *Chirimbote*, construyen un repertorio lexical más informal. Esto se puede observar en la inclusión de la metáfora “tener un lío en la cabeza” (6a) o del adverbio “super” (6b):

- (6) a. ¡Tomasito *tiene un lío en la cabeza*! Hace poco vieron en la escuela la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia del Virreinato del Río de la Plata (Chirimbote)
b. La construcción de nuestra independencia fue un *proceso super complejo* (@pupinaplomer)

Los efectos generados enfatizan el vínculo entre Locutor-Autor y Lector-Espectador, dado que no sólo pertenecen a un mismo tiempo, sino también a un contexto generacional en común que comprende y utiliza dichas formulaciones. En otras palabras, que *habla su misma lengua*. De esta forma, el efecto “diluye la asimetría entre el experto y el lego” (Tosi 2016, p. 113).

Desde la propuesta teórica de Maingueneau (2004) la puesta en escena de la palabra en el discurso –esto es, la “escena de enunciación”– comprende tres dimensiones: una escena englobante, la escena genérica y las escenografías. Mientras que la escena englobante es el “tipo de discurso” y brinda las coordenadas para “interpretar lo recibido” (p. 5), la escena genérica refiere al género del discurso, y las escenografías constituyen cómo esa palabra se representa efectivamente, mediante la configuración de “un propio dispositivo de habla” (p. 5).

Esta complejización analítica de los géneros discursivos permite clasificarlos entre aquellos donde necesariamente se deben montar diversas escenografías –por ejemplo, los avisos publicitarios– y otros más rígidos que no admiten la elección de otras escenografías. En el caso de los materiales aquí analizados, se observa que los materiales de portales educativos oficiales tienden a la escena genérica de los libros de texto, compuesta por secuencias expositivo-explicativas y secuencias instructivas (Tosi, 2018, p. 54).

Por otro lado, en los materiales de *Chirimbote* y *@pupinaplomer*, se montan escenografías dialógicas, uno de los rasgos del género de comunicación de la ciencia (Tosi, 2016). En el caso del libro de *Chirimbote*, se establece un diálogo entre Juana Azurduy y Tomasito, un niño de la época actual que tiene el rol de ser el destinatario lego de este discurso histórico y es el que hace las posibles preguntas del Lector. Por otro lado, tal como se señaló en Tosi (2023) los *influencers* que realizan contenido audiovisual también suelen emplazar su formulación discursiva en la construcción ficcional de un diálogo en el que emergen otras voces que pueden ser tanto para polemizar con ellas como para reformularlas y complejizarlas.

En la escenografía del diálogo se insertan estas expresiones coloquiales y también metafóricas como en el ejemplo (7) donde “picar el bichito de la soberanía” aparece como una figuración infantilizada para remitir al inicio de las luchas por la Independencia:

(7) ¡Nos había picado el bichito de la soberanía! (Editorial Chirimbote)

En el caso particular de *Chirimbote*, el uso de metáforas contribuye a atenuar el posible conflicto entre las escenas de violencia narradas –guerras y enfrentamientos armados– y la adecuación a la escena englobante y genérica, es decir, un libro de historia destinado a niños.

4.1. Mecanismos de evaluación

En términos generales, los mecanismos de evaluación constituyen al evento histórico como objeto discursivo en tanto que entra en una jerarquía de valores y posicionamientos explícitos del Locutor-Autor. Este puede tanto distanciarse críticamente, como reformular o bien complejizar el objeto discursivo mediante la inserción de *subjetivemas*¹⁴ (Kerbrat Orecchioni, 1997) en su mayoría, afectivos.

Recordemos que uno de los rasgos distintivos del discurso epidíctico o conmemorativo es la carga emocional que el mismo posee, en contraste con otros géneros donde la suscitación de emociones es visto como un rasgo a atenuar, ya que puede ir en detrimento de la función del discurso en su esfera de uso concreta. En oposición, dado que la función social de estos discursos es generar un compromiso con el futuro a partir de las acciones presentes sobre el pasado, aquí se marcan las emociones que ese pasado suscita para poder convocar a la acción.

Si bien los materiales relevados son de producción reciente y circulación actual, algunos procedimientos de evaluación son análogos a los utilizados en el discurso conmemorativo clásico. Retomando a Narvaja de Arnoux (1995) y su análisis de los Episodios Nacionales, puede sostenerse que el 9 de Julio se edifica en estos materiales sobre los valores o virtudes clásicas del panteón de los héroes. Entre otros, la autora destaca dos tipos de narraciones ejemplares: la simpleza de los grandes –esto es, las anécdotas mundanas de los grandes

próceres—y la grandeza de los simples, que en los Episodios Nacionales solían ser las acciones patrióticas de los humildes o de las mujeres.

En particular, el 9 de Julio en estos materiales actuales propone una inversión de estos mecanismos a partir de los tópicos que ingresan. Por un lado, las mujeres se inscriben discursivamente como agentes de la historia por medio de configuraciones laudatorias similares a la de los grandes próceres.

De esta forma, la descripción epidíctica de las mujeres se edifica sobre la evaluación de la época como un momento desfavorable para su participación en discusiones públicas. Por ello, la temporalidad del objeto discursivo *9 de Julio* adquiere los valores de ser un período hostil para las mujeres tanto explícitamente —mediante las denominaciones del tipo “contexto de gran desigualdad” en el ejemplo (8a)—o bien indirectamente marcando un paralelo con la actualidad —mediante las construcciones especificativas “esa época” (8b) o la inclusión de adjetivos en grado superlativo en “rarísimo en la época” (8c).

- (8) a. En este *contexto de gran desigualdad* fueron muchas las mujeres invisibilizadas en el relato porque justamente eran mujeres (@pupinaplomer)
- b. Piensen en las cualidades que debieron tener estas mujeres para animarse a ser partícipes de las guerras independentistas, teniendo en cuenta el rol de las mujeres de *esa época*. (Billiken)
- c. Junto a mi esposo, Manuel Asencio Padilla, con nuestras tropas, nos sumamos porque confiamos en él. Era un abogado que dejó su escritorio para ir a combatir, tenía mucho respeto por todas las personas, ¡Incluso cuando se declaró la independencia propuso que hubiera un líder inca dentro de quienes gobernarán! Y con nosotras, las mujeres combatientes, generó igualdad, algo *rarísimo en esa época*. (Chirimbote 9 de Julio)

Por contraste, la tematización de la *desfavorabilidad* del pasado intensifica los rasgos positivos resaltados de las mujeres y, por tanto, actúa como una ampliación a la configuración epidíctica de ellas. La valentía es uno de los valores que más aparece tematizado en torno a estas figuras discursivas, no sólo de manera explícita, como en la descripción de Juana Azurduy realizada en (9), sino también por alusión indirecta: las mujeres son experimentantes de verbos psicológicos que implican una toma de decisión ante un panorama adverso o desalentador como “animarse” en (8b).

- (9) No solamente eran excelentes espías (sic) sino que algunas de ellas, como Juana Azurduy, incluso comandaban tropas. Por su valentía y colaboración con la causa patriota, Manuel Belgrano le otorgó el grado de teniente coronel, con uso de uniforme. (Billiken)

El campo semántico que se construye para alabar las acciones de las mujeres toma lexemas propios del campo semántico tradicionalmente masculino tales como la acción bélica —“comandaban tropas” en (9)— y los rangos militares —“teniente coronel” también en (9)—. En otros casos, también se observan trazas del discurso epidíctico canónico en la inclusión de epítetos (10) y metáforas que amplían la emotividad de las acciones de las figuras históricas (11):

- (10) Manuela Pedraza, "*la tucumanesa*", combatió duramente en la primera invasión, junto a su esposo. (Chirimbote)
- (11) Por primera vez, ella (Remedios del Valle) sintió una *necesidad que le salía de adentro*: defender a su gente. (Chirimbote)

Por otro lado, en contraste con la construcción del campo bélico femenino observada en los ejemplos (8c)-(11), donde las mujeres son las agentes de los combates y las luchas; en la representación discursiva de los hombres, estos no se distinguen por sus aptitudes en la lucha. De hecho, se destacan por sus virtudes humanas —“tenía mucho *respeto* por todas las personas” y “generó *igualdad*” en (8c)—. Estas acciones difieren de lo esperado en la época —ejemplo (8c) “rarísimo en esa época”— y, por ende, se exaltan:

- (12) También nos muestra la desobediencia revolucionaria de algunos “próceres” de la historia. (Chirimbote)

De esta forma, en el ejemplo (12) se observa la resignificación semántica de la “desobediencia” al enlazarlo con la valoración “revolucionaria”. El Locutor-Autor también se distancia, mediante las comillas en “próceres”. Según Authier-Revuz (1998) la reflexividad metaenunciativa o *modalización autonómica* es este desdoblamiento en la configuración enunciativa en el que el locutor vuelve y comenta sobre su propio decir. En esa dirección, las comillas en “próceres” (12) marca, por un lado, la no coincidencia entre el discurso elaborado por el Locutor y otros discursos —el de la historia patria canónica—, uno de los tipos de modalización autonómica distinguidos por Authier-Revuz. En ese sentido, constituyen “comillas polémicas” (García Negroni, 2008) en tanto que el Locutor-Autor pone en escena ese discurso para refutarlo. A diferencia de los libros de texto, donde Tosi (2018) observa que las comillas exponen la reserva del Locutor-Autor, pero no abre la polémica, a lo largo del libro el Locutor-Autor manifiesta su distancia con respecto a la historia canónica, como se verá en los ejemplos siguientes.

No obstante, si bien la palabra no coincide con el objeto que quiere designarse —tercer tipo de modalización autonómica de Authier-Revuz (1995) —se utiliza a falta de una mejor denominación.

Tanto en los materiales producidos por *Chirimbote* como por *Pupina Plomer* se observa la inserción de procedimientos polifónicos que acentúan la reformulación del 9 de Julio como objeto discursivo:

- (13) a. (Las mujeres) nos muestran su valentía para enfrentarse no sólo con el enemigo sino con la época machista. (Chirimbote)
- b. Campesinas, indígenas, mujeres ricas, afro. Lo que todas tuvieron en común fue ser pilares para la configuración de la nueva argentina. No detrás de los grandes héroes sino como protagonistas (@pupinaplomer)

En el caso de *Pupina Plomer*, se incluyen numerosos procedimientos polifónicos como la negación metalingüística (Ducrot, 1984). García Negroni (1998) sostiene que su “función fundamental es la de instaurar un nuevo espacio de discurso (...) presentado por el Locutor

como el único adecuado para la caracterización argumentativa de la situación de la que habla” (p. 250). Así, en el ejemplo (13a) se evoca un discurso impuesto por un locutor precedente —en este caso, a partir de los indicios anteriormente mencionados, la historia patria canónica— que, si reconoce el accionar de las mujeres, lo hace en función de su enfrentamiento con los realistas. El Locutor rechaza esta limitación e inserta otro marco: las mujeres también se enfrentaron a la época machista.

En (13b) se recupera un discurso precedente —“no detrás de los grandes héroes”— que remite tanto a un decir popular como al lugar históricamente asignado a las mujeres en la narrativa social de la historia. En este sentido, el enunciado alude implícitamente a expresiones como “detrás de todo gran hombre hay una mujer”. El Locutor retoma ese discurso para desautorizarlo por completo y proponer, en cambio, una versión antinómica: las mujeres fueron protagonistas. Esta formulación refuerza además la metáfora denominativa previamente introducida —las mujeres como “pilares para la configuración de la nueva Argentina”—. De este modo, se sugiere que la omisión de las mujeres en la historia no responde a su ausencia en el proceso independentista, sino a un mecanismo sistemático de borramiento, cuyas huellas se evidencian precisamente en el discurso que aquí se rechaza.

En el caso del video de Pupina Plomer, también se encuentran la inserción del discurso indirecto libre (DIL) con efectos irónicos, a partir de la enunciación “¡uh qué divertido!”:

- (14) Esto se los cuento para que no nos quedemos con esa idea súper idealizada que con la independencia llegó la libertad para todos, todas, todes *uh qué divertido*. (Pupina Plomer)

La modificación de la entonación es uno de los rasgos que permiten distinguir este enunciado. Siguiendo a Tordesillas Colado (2022) el DIL “pone de manifiesto una disociación del sujeto locutivo, entre el sujeto hablante y el sujeto de conciencia” (p. 140). Es decir, la emoción verbalizada por el Locutor no pertenece a su “conciencia” y, en este caso, se distancia críticamente de ella.

En definitiva, en el ejemplo (14), el Locutor-Autor toma un enunciado circulante —que valora como “idea súper idealizada” (sic) y lo ridiculiza, a fin de resaltar la configuración argumentativa que construye: que el proceso independentista también implicó la desigualdad para muchas mujeres que participaron en él. Este discurso que toma se puede relacionar con las formas “clásicas” de conmemoración asociadas al sentido común del 9 de Julio como la fiesta de la independencia y de ahí la introducción del lexema “divertido”.

La inclusión del desdoblamiento de género —“todos, todas”— y del lenguaje no sexista —“todes”— contribuye a construir la imagen del Locutor como alguien comprometido en los debates actuales que toma posición con respecto al lenguaje sexista al reconocerlo y utilizarlo. En esta dirección, se piensa como una marca polifónica en tanto que constituye una “huella de disenso ante el paradigma patriarcal y el binarismo” (Tosi, 2019, p. 18). En respuesta, materializa discursivamente la existencia de colectivos que denuncia anteriormente como invisibilizados durante esa época. En esta construcción discursiva, acentúa la ironía de considerar que la Independencia sólo fue una celebración.

A pesar de la mayor tesitura polémica de estos discursos, el antagonista o posible responsable de estos enunciados con los cuales se polemiza es velado y construido discursivamente como el colectivo “la historia”. Esta se personifica y ocupa el lugar de experimentante de olvidos (ejemplos (15a-b)), suceso que genera una reacción emotiva exacerbada del Locutor-Autor mediante la inserción de un “lamento” y la exclamación de “¡fueron tan valientes!”:

- (15) a. Una de las grandes olvidadas de la historia fue María Catalina Echeverría (...) (Chirimbote)
b. Y ahí estaban las Amazonas, también, un grupo de guerreras indígenas que peleaban por la libertad de su pueblo. Lamento que la historia haya olvidado sus nombres, pero ¡fueron tan valientes! (Chirimbote)

Por otro lado, también se construyen oraciones en voz pasiva que ponen a las mujeres como objeto de las acciones de olvido (“invisibilizadas” en (16a) y “nunca reconocidas” (16b)) sin incluir un complemento agente responsable:

- (16) a. En este contexto de gran desigualdad fueron muchas las mujeres invisibilizadas en el relato porque justamente eran mujeres (Pupina Plomer)
b. Los hilos que conectan las luchas, las mujeres que luchamos en ellas, y las miles de personas anónimas que nunca fueron reconocidas pero que también fueron especiales para construir la libertad (...) (Chirimbote)

Efectivamente, en las oraciones de voz activa es obligatoria la presencia de un sujeto realizado léxicamente que, en ambos casos, tiene la función de agente. Es decir, “alguien invisibiliza a las mujeres en el relato...” o “alguien nunca reconoció a las miles de personas anónimas”. La construcción en voz pasiva permite elidir este agente. Es decir, si bien en estos discursos hay una polémica y denuncia más explícita que en otros materiales educativos como los libros de texto, la imprecisión de los actores con los que se polemiza, al igual que la no explicitación de fuentes, supone una tarea activa mayor del Locutor-Espectador para reponer esas omisiones.

En el caso de los otros episodios históricos –1 de Mayo y 24 de Marzo—el Locutor-Autor también manifiesta su valoración respecto a la época a partir de la inclusión de *subjetivemas* afectivos. Así, las condiciones previas a la sanción de los derechos laborales contenidos en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional son valoradas como “pésimas” y las acciones represivas como “sangrienta” (17a-b). Estas valoraciones serán el marco para el desarrollo narrativo de las medidas llevadas a cabo por los trabajadores hasta la concreción del reconocimiento de mayores derechos laborales. De esta forma, se suscita la comprensión con las medidas llevadas a cabo y empatía por la situación narrada.

- (17) a. Durante mucho tiempo, en nuestro país, los derechos laborales no existían o no se cumplían. A fines del siglo XIX los trabajadores comenzaron a reclamarlos, fundamentalmente por las pésimas condiciones laborales existentes.
b. (...) los responsables de la sangrienta represión no obtuvieron sanción ni castigo alguno.

En cuanto al 24 de Marzo este aparece caracterizado a partir de dos emociones clásicas del discurso conmemorativo: el repudio y la conmiseración. En el primer caso, se promueve a partir de la construcción del accionar de la Junta Militar en el plano doloroso (metafóricamente, la dictadura es el proceso que *dañó* a Argentina (18a)). Es decir, es un bien común (“nuestro estado de derecho”) que resulta lesionado (“fue arrasado” (18b)):

- (18) a. ¿Qué pasó durante la dictadura militar que sufrió la Argentina entre 1976 y 1983? (Billiken)
 b. Nuestro sistema de gobierno (...) fue arrasado. Desde ese día la dictadura disolvió el Congreso, impidió el funcionamiento de los partidos políticos, prohibió la actividad sindical, anuló la expresión de libertad y suspendió las garantías constitucionales de todos los ciudadanos y ciudadanas. (EducAr)

La ilegalidad se configura como una serie de acciones que irrumpen e interrumpen el transcurso y el funcionamiento del Estado de derecho. Así, la Junta Militar es responsable agentivo de las acciones como: “disolver” el congreso, “prohibir” la actividad sindical, “anular” la libertad de expresión, “suspender” las garantías constitucionales (18b).

Si el discurso conmemorativo se basa sobre el establecimiento de pares dicotómicos —acciones condenables y acciones loables— cabe destacar que, en esta formulación antagónica, la acción de la Junta Militar cae sobre toda la población (“los ciudadanos y ciudadanas”), que aparece como un colectivo generalizado:

- (19) a. (...) el Estado argentino en manos de una junta militar de gobierno instaló en todo el país un aparato represivo para llevar adelante la persecución y la eliminación de todo adversario político, que culminó con la desaparición sistemática y forzada de miles de personas.
 b. La dictadura pretendió borrar el nombre y la historia de sus víctimas, privando a sus familiares y también a toda la comunidad de la posibilidad de hacer un duelo frente a la pérdida. (EducAr)
 c. un Estado Terrorista que violó sistemáticamente Derechos Humanos, y que se apropió de la identidad de casi 500 menores. Los niños y niñas fueron robados como un “botín de guerra” en un intenso de negarles su identidad como otra forma de torturar a la población. (@pupinaplomer)

Así, la *despersonalización* de la experiencia (Todorov, 2000) funciona como un mecanismo que facilita la ejemplarización del relato, permitiendo que el Lector se identifique con el colectivo afectado. Esto se logra a través de la construcción de un paradigma denominativo en (19a-c) como “miles de personas”, “ciudadanos”, “ciudadanas”, “niños”, “niñas”, “población”, “familiares” y “comunidades”. Este es lo suficientemente general como para que cualquier Lector-Espectador pueda inscribirse dentro de él y, por lo tanto, vincularse con las acciones narradas.

El duelo se presenta como una experiencia universal, como se tematiza en (19b), donde la necesidad de enfrentarse a una pérdida se describe como algo análogo para cualquier persona, independientemente de si tiene familiares o allegados que hayan sido asesinados o desaparecidos durante la última dictadura militar. Nuevamente, los efectos desencadenados son, por un lado, el repudio al accionar de la dictadura —en tanto que responsables de acciones

perversas como privar a la familia de realizar un duelo—y, por otro, la identificación del Locutor-Espectador con ese colectivo afectado al que refiere.

En contraste con el campo semántico construido para el accionar de la Junta Militar se construye un discurso epidíctico laudatorio sobre la sociedad civil y, específicamente, las organizaciones como Abuelas de Plaza de Mayo.

- (20) a. El avance de estos procesos (los procesos de verdad y justicia, los juicios de crímenes de lesa humanidad) ha sido pertinaz y paciente, y así, inexorable gracias a la suma de voluntades mayoritarias y a un irrenunciable trabajo pedagógico (EducAr)
- b. Fueron mujeres que salieron a la calle en los 70/80 en una época donde se esperaba que su lugar fuese el hogar. Amas de casa, profesionales, madres, abuelas, sin distinción de clase les hicieron frente a los militares. Rompieron un molde y se enfrentaron al Terrorismo de Estado con la justicia como única bandera. (@pupinaplomer)

Frente a las acciones disruptivas y violentas de la Junta Militar, el accionar de la sociedad civil en general (en 20a) se presenta como un proceso constante —por eso se califica como “pertinaz” y “paciente”—. La simplicidad de los grandes se vuelve el rasgo heroico por excelencia en la construcción de estos perfiles epidícticos, y por ello se hace referencia a mayorías sin detalles específicos. O bien, como en el caso del colectivo de mujeres en (20b), las especificaciones remiten a identidades generales como “amas de casa”, “profesionales”, “madres” y “abuelas” en (20b), cuyas acciones se destacan por su rebeldía frente a una época tematizada como hostil y peligrosa para sus vidas.

4.3. *Mecanismos imperativos*

Los mecanismos imperativos se desprenden de la caracterización de la sociedad del presente, compartida por el Locutor-Autor y el Lector-Espectador, así como de la evaluación del pasado que el Locutor-Autor construyó a lo largo del discurso. Esta dependencia argumentativa suscita que, en la mayoría de los casos, los mecanismos imperativos se ubiquen hacia el final del discurso.

En todos los casos, las acciones orientadas para que el Lector-Espectador realice se encuentran sustentadas en el diagnóstico compartido del evento histórico y en la posibilidad de compensar o modificar esto en el presente y futuro con la participación directa de los Lectores como actores de la sociedad.

Por ello, muchas de las actividades que se proponen en los materiales didácticos (como los de las plataformas EducAr, el material de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el portal Billiken) se orientan a la realización de una experiencia directa colectiva en la escuela: ya sea la confección de afiches o pancartas para exhibir información sobre los derechos laborales (CABA) un collage de palabras alusivas a la Memoria, Verdad y Justicia para exponer (Billiken), o bien iniciativas como “Plantamos Memoria” (EducAr).

En el caso de los materiales educativos de comunicación pública de la Historia, también se pueden encontrar mecanismos indirectos que apuntan a conformar una guía del accionar de los Lectores a partir de las cualidades positivas de los personajes allí retratados:

- (21) Ella fue muy querida, porque trataba bien a todas las personas. Incluso, la llamaron "La madre del poverio" por la importancia que le daba a pelear y a ayudar a quienes menos tenían. (Chirimbote)

En la edición de Chirimbote es común observar el retrato epidíctico de los personajes históricos con características que pueden ser emuladas por los lectores: el buen trato, la posibilidad de conmovirse y querer modificar las injusticias y la inequidad, entre otros.

Así, a partir de la caracterización del 9 de Julio como un episodio bisagra para la constitución de Argentina sucedido en una época de gran injusticia contra las mujeres, el accionar de la sociedad debe orientarse hacia la restitución de un lugar visible para las mujeres en la historia:

- (22) a. Escriban una reflexión a partir de sus ideas expresando por qué es importante recordarlas. (Billiken).
 b. Sacarlas del olvido es una gran forma de hacer justicia por ellas. Viva la Patria. (@pupinaplomer)
 c. Quienes no queremos ser más invisibles seguimos luchando, porque la libertad no es solo una palabra que se escribe o se declara, se sostiene en acciones. (Chirimbote)

En este proceso, el Lector-Espectador es participante directo en tanto que tiene la potestad y agencia para realizarlo, como agente del infinitivo imperativo "sacarlas del olvido" (22b). Por otro lado, en (22c) el Locutor-Autor se distancia con una negación metalingüística de otros discursos que sostienen, o bien proceden, como si "la libertad fuese sólo una palabra" y sobre esta polarización edifica su sentido de libertad como aquella que "se sostiene en acciones".

Por otro lado, el 24 de Marzo también resalta la ausencia¹⁵ (23b) y marca el impacto de esto para toda la sociedad mediante la utilización de una primera persona del plural ("asumamos" en (23a) y "nos" en (23b)):

- (23) a. (...) para que todos y todas asumamos el compromiso en la defensa y vigencia de los derechos y las garantías establecidos por la Constitución nacional y el fortalecimiento del régimen político democrático (EducAr)
 b. Lxs nietos nos faltan a todxs. Por memoria, verdad y justicia. (@pupinaplomer)

A lo largo del discurso, en estos materiales se ha resaltado la historia protagonizada por la sociedad, que aparece construida a partir de un paradigma denominativo que selecciona cualidades generales ("ciudadanas", "amas de casa", "profesionales"). Además de los efectos descriptos en el apartado anterior sobre la valoración del pasado, esta selección suscita efectos performativos. Efectivamente, *la grandeza de los simples* aquí busca promover un ejemplo de acción en el Lector-Espectador: si "ciudadanos" y "ciudadanas" pudieron hacer grandes acciones como defender la democracia, el Lector-Espectador como ciudadano, también puede.

5. Conclusión

El análisis desarrollado permite afirmar que el discurso conmemorativo ocupa un lugar consolidado dentro y fuera del aula, lo que se manifiesta en su persistente presencia en materiales de circulación digital tanto en portales educativos oficiales como en otros sitios. Las fechas alusivas evidencian no solo su continuidad, sino también su carácter disputado, en un panorama donde las nuevas tecnologías y la irrupción de lo digital en las prácticas educativas han propiciado nuevas formas de enunciación. Sin embargo, también se retoman aspectos prototípicos del discurso conmemorativo como las fórmulas epidícticas clásicas que evocan la grandeza de los simples o la simpleza de los grandes para propiciar la imitación.

En tanto práctica discursiva que integra pasado, presente y futuro en una misma escena enunciativa, el discurso conmemorativo se sostiene en determinados mecanismos específicos o *modos de hacer memoria*, entendidos como procedimientos lingüístico-discursivos (selección léxica de tono epidíctico, deixis, subjetivemas, negaciones metalingüísticas, entre otros). Estos mecanismos de localización, valoración e imperativos interactúan para configurar un presente simbólico común entre Locutor y el Lector-Espectador, a partir del cual se valorará el pasado y guiarán acciones futuras.

Frente a las críticas que señalan que los discursos conmemorativos tienden a escindir el pasado de los problemas del presente, se identificaron intentos de actualización del hecho histórico. En los materiales educativos de portales oficiales, se destacan referencias al presente compartido que se articulan principalmente en torno a valores democráticos. Estos intentos de anclaje en el presente cumplen una doble función: por un lado, construyen una cercanía entre el Locutor y el Lector-Espectador, y por otro, habilitan la posibilidad de establecer analogías entre las situaciones del pasado y las del presente. Esto se observa con más presencia en la construcción del 24 de Marzo, donde la construcción discursiva de las víctimas y de los organismos de derechos humanos propicia la identificación del Lector-Espectador como parte de una comunidad afectada, estableciendo vínculos empáticos con las víctimas e interpeándolo directamente para participar activamente.

Por su parte, en los materiales de comunicación pública de la ciencia, el discurso conmemorativo se reconfigura a través de escenografías dialógicas que consolidan una imagen más cercana y personal del Locutor. Este efecto se logra mediante el uso de léxico coloquial, así como por el empleo de recursos polifónicos como la ironía, las negaciones metalingüísticas o las modalizaciones autonómicas, que permiten polemizar con versiones canónicas de la historia y situarse dentro de los debates propios de la disciplina, aunque no de forma extendida, ya que no hay una alusión directa a exponentes de las corrientes criticadas.

Como posible línea de expansión de este estudio, se propone el análisis de los modos no verbales (disposición gráfica, imágenes, tipografía, entonación, etc.) que interactúan con los recursos verbales del discurso y que también participan en la construcción de los modos de hacer memoria aquí relevados.

Notas

- ¹ Financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- ² Se destacan las colecciones *Ciencia que ladra* de Siglo XXI Editores, *¿Querés saber?* de Editorial Eudeba y las distintas series de Ediciones Iamiqué.
- ³ En este trabajo entendemos la noción de *objeto discursivo* no sólo como un tópico o tema de discurso (Charaudeau y Maingueneau 2005), sino también como un objeto propiamente argumentativo (Plantin 2014) en tanto que existen en su constitución interdiscursiva distintas oposiciones que suscitan reelaboraciones.
- ⁴ La categoría de destinatario en términos de edad se usa aquí solo para describir la muestra. Sin embargo, seguimos a Bombara (2021), quien cuestiona la equivalencia entre “primeros lectores” –en su caso, de libros de entrada al conocimiento– y niños pequeños. Además, en los materiales educativos el destinatario no es único y suele estar mediado. Así, un libro de texto está dirigido tanto a estudiantes como a docentes. Igualmente, los *reels* de comunicación pueden tener un público diverso, y los materiales didácticos, aunque sean para docentes, a menudo contienen consignas dirigidas a los estudiantes.
- ⁵ Billiken fue una revista argentina infantil de Editorial Atlántida, editada desde 1919 hasta 2020, cuando pasó definitivamente a la publicación de contenido abierto en su sitio web oficial.
- ⁶ Chirimbote es una editorial independiente que funciona como cooperativa. Su catálogo de libros se dirige, principalmente, a las infancias y se centra en el retrato de personajes históricos y personalidades actuales (como músicos y músicas, deportistas, artistas) desde una perspectiva de género.
- ⁷ Florencia Pupina Plomer (@pupinaplomer) es docente de Historia y una de las *influencers* argentinas de comunicación de la Historia más populares (a la fecha de escritura de este artículo supera los 160000 seguidores en Instagram). Además de subir *reels* a sus redes sociales, también ha hecho videos cortos a propósito de las efemérides argentinas para el sitio FiloNews, el podcast “Viajerxs del Tiempo” para Spotify, entre otros materiales de difusión.
- ⁸ El conocido poema de Primo Levi “Se questo é un uomo” se dirige, justamente, a aquellas personas en apariencia “externas” a lo sucedido –“voi chi viveti sicuri”– y construye una filiación entre ellos y aquellos que han perdido su humanidad a causa de las atrocidades ocurridas durante el Holocausto. En esta asimetría entre la existencia de quienes han perdido su humanidad mientras hay quienes se mantienen seguros en su casa, surge el imperativo hacia el final “ripitetele ai vostri figli”. La deuda de aquellos es el deber de la memoria.
- ⁹ La Ley de Educación Nacional (2006) indica una serie de contenidos obligatorios para todos los niveles educativos y jurisdicciones, entre ellos los referentes a la última dictadura cívico militar:
 El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633. (Ley 26206 de 2006, art. 92c)
- ¹⁰ Entre otras cuestiones, las autoras destacan la dificultad de los estudiantes en entender la última dictadura militar en vínculo con el presente. Por ejemplo, si bien están al tanto de la desaparición de Jorge Julio López, ocurrida el día 18 de septiembre de 2006, no relacionan su gravedad con la continuidad de prácticas del terrorismo de Estado en democracia.

- ¹¹ Durante el primer año de gestión de Javier Milei, se produjeron disputas sobre los sentidos del pasado argentino, especialmente en relación con las efemérides. El 12 de octubre, anteriormente conocido como "Día de la Raza", fue renombrado en 2010 como "Día del Respeto a la Diversidad Cultural", pero en 2024, la gestión de Milei promovió discursos que resaltaban la figura de Colón el "hispanismo" y "descubrimiento del mundo", omitiendo la violencia y los crímenes de la conquista. Por otro lado, en el 24 de Marzo, Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, se difundió un video bajo el concepto de "memoria completa", que relativizó los crímenes de la Junta Militar y puso énfasis en las acciones de los grupos militantes, lo que reafirmó la *teoría de los dos demonios*, al minimizar el terrorismo de Estado y desconocer las asimetrías de poder entre el terrorismo de estado y los civiles.
- ¹² Resulta necesario destacar que, en este estudio, siempre que nos referimos a la situación de enunciación del Locutor y al Lector-Espectador, lo hacemos pensando en figuras discursivas y no como sujetos empíricos (Ducrot, 1984).
- ¹³ En todos los casos, las cursivas son propias.
- ¹⁴ La noción de subjetivema es formulada por Kerbrat-Orecchioni (1997) para destacar las piezas léxicas con alto carga valorativa. Estos pueden ser afectivos si señalan una actitud emocional del Locutor o evaluativos.
- ¹⁵ En Zullo (2019) también se releva la ausencia como mecanismo de puesta discursiva de la memoria del 24 de Marzo, en particular, como un recurso multimodal en las producciones audiovisuales y en la página de Abuelas de Plaza de Mayo.

Referencias

- Amuchástegui, M. (2002). Los actos escolares con bandera: Genealogía de un ritual [Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés].
- Aristóteles. (2002). *Retórica*. Alianza. Trad. Alberto Bernabé.
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Editora da UNICAMP. Trads. Claudia Castellanos Pfeiffer, Gileade Pereira de Godoi, Luiz Francisco Dias, María Onice Payer, Mónica Zoppi-Fontana, Pedro de Souza, Rosangela Morello, y Suzzy Lagazzi-Rodriguez
- Benveniste, E. (1978). *Problemas de lingüística general tomo II*. Siglo XXI.
- Bernabé, A. (2002). "Introducción" en Aristóteles *Retórica*. Trad. Alberto Bernabé (pp. 7-41) Alianza.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. FCE.
- Bombara, P. (2021). Los libros "de entrada" al conocimiento de las ciencias, ¿necesariamente se dirigen a lxs niñxs? IV Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición (CAELE).
- Bottazzi, F. (2021). En búsqueda del enemigo: Las representaciones del escenario bélico de la Guerra de Malvinas en los nuevos libros de texto (2006 – en busca). *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 32. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10113>
- Bottazzi, F. (2022) Fechas Para Recordar: La Guerra de Malvinas En Las Nuevas Efemérides Digitales Del 2 de Abril (2020-2021). *Diablotexto Digital*, 11, 261-283. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.11.24324>.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Carretero, M., & 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 M. Carretero, A. Rosa Rivero, & M. F. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 169-196). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728212>
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Amorrortu Ediciones.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa. Trad. Delfina González Del Riego.
- Ducrot, O. (1982). *Decir a no decir: Principios de semántica lingüística*. Anagrama.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Hachette.
- Eliezer, M. (2006). La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis [Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés].
- Erviti, M. C., & Stengler, E. (2016). Online science videos: An exploratory study with major professional content providers in the United Kingdom. *Journal of Science Communication*, 15(6), A06. <https://doi.org/10.22323/2.15060206>
- García Negroni, M. M. (1998). La negación metalingüística, argumentación y escalaridad. *Signo & Seña*, 9, 228-252.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 9-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores y Social Science Research Council.
- Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). Educación y memoria: Entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin & F. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Siglo XXI de España.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1997). *La enunciación: De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Lorenz, F. G. (2006). El pasado reciente en la Argentina: Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa Rivero, & M. F. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-296). Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728220>
- Maingueneau, D. (2004). Situación de enunciación ¿"situación de enunciación" o «situación de comunicación»? *Discurso.org*, 3(5), 8 pp. Trad. Laura Miñones.
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational Influencers on Twitter. Analysis of Hashtags and Relationship Structure. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 29(68), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Méndez, L. (2015). *Las efemérides en el aula: Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Munilla Lacasa, M. L. (2013). Mayo en Buenos Aires: Fiestas cívicas y discurso simbólico en el período revolucionario, 1810-1816. En P. Ortemberg (Ed.), *El origen de las fiestas patrias: Hispanoamérica en la era de las independencias* (pp. 43-64). Prohistoria Ediciones.

- Narvaja de Arnoux, E. (1995). Los episodios nacionales: El proceso de construcción del relato patriótico ejemplar. *Revista Interamericana de Bibliografía*, 45(3), 305-326.
- Narvaja de Arnoux, de. (2006). *Análisis del discurso: Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos Editor.
- Nieto-Sandoval, A. G., & Ferré-Pavia, C. (2023). TikTok y cambio climático: Comunicar sin fuentes ni soluciones. *Revista de Comunicación*, 22(1) <https://doi.org/10.26441/RC22.1-2023-2994>
- Ortemberg, P. (Ed.). (2013). *El origen de las fiestas patrias: Hispanoamérica en la era de las independencias*. Prohistoria Ediciones.
- Pappier, V., y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela: Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clio & Asociados*, 12, 173-192. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10363/pr.10363.pdf
- Plantín, C. (2014) *Las buenas razones de las emociones*. Universidad Nacional de Moreno. Trad. Emilia Ghelfi.
- Raggio, S. (2012). ¿Historia o memoria en las aulas? En S. Raggio y S. Salvatori (Eds.), *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre. Propuestas para trabajar en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Salgado Andrade, E. (2019). *Los estudios del discurso en las Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México.
- Todorov, T. (2000 [1992]) *Los abusos de la memoria*. Paidós. Trad. Miguel Salazar.
- Tordesillas Colado, M. (2022). En torno a las voces del discurso y a la polifonía enunciativa. En M. M. García Negroni & M. Tordesillas Colado, *La enunciación en la lengua. Subjetividad, polifonía y dialogismo* (pp. 129-180). Ediciones Trea.
- Tosi, C. (2016). El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español. *Letras de hoje*, 51(1), 109-118. <http://dx.doi.org/10.15448/0101-3335.2016.1.21981>
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: Aproximaciones al caso argentino. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Tosi, C. (2023). Aprender lingüística a través de TikTok: Abordaje sobre los «recursos polifónicos multimodales» en la comunicación pública de las ciencias del lenguaje. *Oralia* 26(2), 177-206. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/9212/8015>
- Zelmanovich, P. (1994) Entre el mito y la historia en Zelmanovich, P., González, D., Gojman, S., & Finocchio, S. *Efemérides entre el mito y la historia: Sinfonía en cuatro movimientos*. (pp. 17-33) Paidós.
- Zullo, J. (2019). Identidad, memoria y poder. Cuando los nietos de las Abuelas hablan para los niños. *Rétor*, 9(2), 165-191. <https://www.aaretorica.org/revista/index.php/retor/article/view/53>

Corpus

- Fink, N. y Saá, P. (2020) *Guerreras de la independencia*. Liga de Antiprincesas 4. Editorial Chirimbote. Consulta 29 de enero de 2025. Disponible en: <https://dev.chirimbote.com.ar/multimedia/#libros-libres>
- González, D. (coord.), Segal, A., y Rosemberg, J. (2018) *Primero de Mayo: ¿lucha o celebración?. Actividades para alumnos*, serie Propuestas Didácticas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consulta 29 de enero de 2025, <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/materiales-didacticos-nivel-primario/8800/detalle/8320>
- Programa Educación y Memoria (6 de julio de 2023) *9 de julio: Día de la Declaración de la Independencia*. Educ.ar, recuperado el 29 de enero de 2025, <https://www.educ.ar/recursos/132481/9-de-julio-dia-de-la-declaracion-de-la-independencia?from=150033>
- Programa Educación y Memoria (22 de marzo de 2022) *24 de marzo: Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia*. Educ.ar. Recuperado el 29 de enero de 2025, <https://www.educ.ar/recursos/156310/24-de-marzo-dia-nacional-por-la-memoria-la-verdad-y-la-justi#:~:text=El%2024%20de%20marzo%2C%20D%C3%AD%20Nacional%20de%20la,la%20justicia%20en%20la%20recomposici%C3%B3n%20del%20lazo%20social%3F>
- Matarozzo, E. (2022) *24 de marzo: secuencias didácticas imprimibles del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, para primer y segundo ciclo*. Revista Billiken. Consulta 29 de enero de 2025. Disponible en <https://billiken.lat/educadores/24-de-marzo-secuencias-didacticas-imprimibles-del-dia-de-la-memoria-por-la-verdad-y-la-justicia-para-primer-y-segundo-ciclo/#:~:text=Billiken%20te%20acerca%20secuencias%20did%C3%A1cticas%20imprimibles%20sobre%20el,los%20requerimientos%20de%20los%20N%C3%BAcleos%20de%20Aprendizaje%20Prioritarios>.
- Matarozzo, E. (2022) *9 de Julio para docentes: secuencias didácticas sobre la Declaración de la Independencia para primer y segundo ciclo*. Revista Billiken, consulta 29 de enero de 2025. Disponible en <https://billiken.lat/educadores/9-de-julio-para-docentes-secuencias-didacticas-sobre-la-declaracion-de-la-independencia-para-primer-y-segundo-ciclo/>
- Plomer, P. [@pupinaplomer] (2024) *Este es un fragmento de un documental la TV holandesa que se filmó en nuestro país durante el Mundial 78*. [Video y texto] Instagram. <https://www.instagram.com/reel/C44fCUQNR1r/?igsh=en12eDNnc3c4aGdv>
- Plomer, P. [@pupinaplomer] (2024) *¿Cómo repensar nuestra independencia como mujeres? Un poco por acá va “Historia y Mujeres”*. [Video y texto] Instagram. <https://www.instagram.com/reel/C9NA-UltFWK/?igsh=dnNocWx1M3FiNjA5>