

**RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR ABORDER
L'HISTOIRE RÉCENTE ARGENTINE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN
FRANCE**

*Theoretical and methodological reflections to teach recent Argentinian history in
secondary education in France*

VALÉRIE GONZALEZ-BLED

AMERIBER- SIRENH, Université Bordeaux Montaigne, France

Email : valerie.gonzalez-bled@ac-bordeaux.fr

RÉSUMÉ

Les quarante dernières années de démocratie en Argentine ont donné lieu à de nombreux débats sur l'Histoire Récente et les mémoires associées à la période dictatoriale. Les clés narratives et interprétatives qui véhiculent les représentations sur ce passé représentent notamment un enjeu politique et, par conséquent, éducatif, au niveau national mais également dans une perspective transnationale. Si le travail de mémoire est traditionnellement associé à l'enseignement de l'Histoire dans l'enseignement secondaire, cet article entend mener une réflexion sur les possibilités de traitement du devoir de mémoire en classe d'Espagnol Langue Étrangère. À partir d'exemples issus de l'enseignement de l'Histoire Récente en Argentine et d'apports de la didactique des langues et cultures, nous présentons une analyse des supports proposés par les principaux éditeurs scolaires. Enfin nous soulevons des pistes didactiques pour un enseignement de la culture étrangère dans une perspective émancipatrice favorable à l'intercompréhension entre les sociétés géographiquement éloignées.

MOTS-CLÉ: Mémoire ; Didactique ; Espagnol ; Culture ; Histoire

ABSTRACT

The last forty years of democracy in Argentina have given rise to numerous debates on recent history and the memories associated with the dictatorial period. The narrative and interpretative keys that convey representations of this past represent a political and, consequently, educational issue, both nationally and transnationally. If memory work is traditionally associated with the history classes in secondary education, this article wants to reflect on the possibilities of dealing with the memory task in Spanish as a foreign language class. Based on examples from the teaching of Recent History in Argentina and contributions from the teaching of languages and cultures, we present an analysis of the materials offered by the main educational publishers. Finally, we raise didactic avenues for teaching foreign culture from an emancipatory perspective favorable to mutual understanding between geographically distant societies.

KEYWORDS: Memory ; Didactics ; Spanish ; Culture ; History.

Introduction

Quarante ans après le retour à la démocratie en Argentine, le souvenir de la dernière dictature et du terrorisme d'État est encore bien présent dans les salles de classe. Cependant, le discours qui accompagne la découverte de cette période historique est sujet à des tensions et invite, non seulement les enseignants, mais également les chercheurs de différents domaines, à mener une réflexion théorique et méthodologique sur la transmission de l'Histoire Récente¹⁷⁵.

Dans cet article, à partir des travaux menés en Argentine, nous souhaitons évaluer les enjeux que suppose l'enseignement de ce moment historique et plus particulièrement mener une réflexion sur l'enseignement de la période du terrorisme d'État en Argentine et du postérieur retour à la démocratie dans le cadre de l'enseignement secondaire en France. Le caractère théorique et méthodologique de ce travail correspond à un processus de construction didactique qui s'inscrit dans les études consacrées à la relation entre Histoire et Mémoire, mais reflète également l'engagement politique et éthique de l'activité de l'enseignant. En effet, en accord avec la perspective défendue par Puren (1999), nous considérons les implications épistémologiques, idéologiques et déontologiques sollicitées dans cette étude qui s'inscrit dans la recherche en didactique des langues et cultures.

Dans le champ des sciences de l'éducation et parmi les didactiques des disciplines, la didactique des langues et cultures a la particularité de porter sur l'acquisition d'un moyen de communication mais également sur des contenus qui la rapprochent de la didactique de l'histoire. Elle doit donc s'interroger fortement sur le quoi enseigner et comment enseigner (Heimberg, 2020) mais également comment transmettre, quel canal de communication utiliser ?

Dans un premier temps, nous rappelons le contexte de référence et présentons les conclusions des recherches menées dans des établissements d'enseignement secondaire dans la province de Buenos Aires. Dans un second temps, nous nous appuyons sur un corpus de manuels scolaires publiés en France à destination des élèves du cycle terminal de l'enseignement secondaire en classe d'Espagnol Langue Étrangère. Notre objectif est d'évaluer l'imaginaire induit par le matériel mis à disposition des élèves. Nous confronterons ces éléments aux préconisations du cadre légal de l'enseignement de l'Espagnol Langue Étrangère dans les établissements publics français pour conclure en apportant des pistes de traitement de l'enseignement de l'Histoire Récente argentine face aux questionnements que suppose ce cheminement à la lumière des défis politico-éthiques associés.

1. L'Histoire Récente argentine : un passé présent

¹⁷⁵ Roberto Pittaluga utilise le vocable « Histoire Récente » pour faire référence à la période historique comprise entre le début des années soixante et la fin de la dernière dictature, en 1983, marquée par la fracture provoquée par le coup d'Etat de 1976 et le terrorisme d'Etat qui l'accompagna. (Pittaluga, 2006). A ce propos, Cecilia González analyse les différentes délimitations chronologiques de ce moment historique dans la littérature académique et testimoniale qui, tout comme les diverses dénominations de la période reflètent des opérations de signification particulières. (González, 2013)

Malgré la distance temporelle qui nous sépare de la fin de la dernière dictature civico-militaire en Argentine (1976-1983), le traumatisme reste très présent dans la société. Les trente mille disparus dénoncés par les organismes de défense des Droits Humains, les quatre mille assassinés, les milliers de prisonniers et personnels congédiés, les dizaines de milliers d'exilés, tout cela représente le visage le plus connu du terrorisme d'État. Par conséquent, comme le souligne Luciano Alonso (2007), il s'agit sans aucun doute d'un traumatisme d'une large ampleur sociale, ou pour le moins, c'est le cas pour ceux qui le vécurent ainsi (Flier, 2011). Les jeunes Argentins d'aujourd'hui sont nés en démocratie. Par conséquent, pour les adolescents de l'époque actuelle, élèves du secondaire, les dictatures sont des choses du passé. Cependant, les recherches menées par Sandra Raggio démontrent que "cuando [los jóvenes] toman contacto con esta historia, las distancias supuestas por una medición cronológica del tiempo pierden su pretensión absoluta y se vuelven relativas."¹⁷⁶ (Raggio, 2014, p. 84).

Dans l'étude citée, nous remarquons la similitude soulignée entre le contexte du terrorisme d'État en Argentine et la Shoa. Dans les deux cas, la disparition forcée de personnes de façon massive, systématique et planifiée n'a pas permis d'entrer dans une phase réparatrice de deuil mais, bien au contraire, laisse une blessure impossible de refermer. En outre, le fait que la génération des victimes soit encore vivante contribue à ce que ce passé soit encore présent. Leurs témoignages non seulement transmettent les faits d'hier, mais ils questionnent aussi l'actualité et mettent également en lumière le passé qui ne passe pas. De nombreux chercheurs soulignent le poids des récits testimoniaux face aux travaux publiés par les historiens (Sarlo, 2005), ainsi que le poids de la parole des familles et des survivants dont la pertinence a gagné en crédibilité face à l'interprétation des faits que les militaires avaient essayé d'imposer (Jelin, 2010). Il convient également de considérer le potentiel de signification du présent par rapport à l'expérience évoquée. En effet, l'annulation en 2003 par le Congrès National des lois d'amnistie sanctionnées entre 1986 et 1987 a permis que des centaines d'affaires judiciaires contre des répresseurs ayant agi pendant le régime dictatorial soient réouvertes. En outre, la situation socio-économique en Argentine, marquée par des niveaux d'inégalité et de pauvreté élevés, fruits des politiques néolibérales des années quatre-vingt-dix trouve ses origines dans une dynamique économique établie dans les années de la dictature¹⁷⁷. De surcroît, la violence institutionnelle des forces de sécurité argentine qui affecte les secteurs les plus pauvres du pays s'inscrit dans la continuité des pratiques inhumaines appliquées

¹⁷⁶ "quand [les jeunes] prennent contact avec cette histoire, les distances induites par la mesure chronologique du temps perdent leur prétention absolue et deviennent relatives." (je traduis)

¹⁷⁷ Sur ce sujet, voir, par exemple : Wainer, Andrés, & Schorr, Martín. (2022). La desindustrialización argentina en el largo ciclo neoliberal (1976-2001): una aproximación a la trayectoria de las clases y fracciones de clase. *América Latina en la historia económica*, 29(2), e1287. Epub 15 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.18232/20073496.1287> ; Gómez Lende, Sebastián; Neoliberalismo y acumulación por desposesión en Argentina (períodos 1976-1983, 1989-2002 y 2016-2019); Universidad Central de Venezuela. Centro de Estudios del Desarrollo ; Cuadernos del Cendes ; 37 ; 103; 4-2020; 91-126

pendant le terrorisme d'Etat. Raggio signale que "desde el inicio de la democracia cerca de 2500 jóvenes fueron asesinados en los que se han dado en llamar 'casos de gatillo fácil'¹⁷⁸". Elle rappelle que "hay desaparecidos en democracia"¹⁷⁹ et évoque le cas, en 2007, de Jorge Julio López, alors qu'il était témoin dans une affaire de délits de lèse humanité.

Face aux trois dimensions évoquées _persistence du crime, présence des protagonistes et prolongement du passé dans le présent _ il convient de s'interroger sur les répercussions et les défis soulevés dans l'enseignement d'un passé encore très présent.

1.1. L'Histoire Récente dans l'enseignement secondaire

Indiscutablement, depuis la transition démocratique, le pouvoir politique a investi l'école de la responsabilité de contribuer au processus de construction de la démocratie, sous l'intitulé du « devoir de mémoire ». Dans un premier temps, la clé de la nouvelle forme de cohabitation consistait à se différencier de la période dictatoriale. Au niveau discursif, une vision particulière du passé guidait l'action de l'État : « la théorie des deux démons » selon laquelle tant les dirigeants militaires que les responsables guérilleros étaient responsables du cycle de violences qui s'était ouvert dans les années soixante-dix. En somme, "no se prescribió la enseñanza del pasado sino las normas cuyo cumplimiento garantizaría dejarlo atrás"¹⁸⁰ (Raggio, 2014, p. 87).

Dans les années quatre-vingt-dix, les lois d'amnistie ont mis fin aux processus judiciaires. En outre, le pays est entré dans un cycle de réformes structurelles dictées par le néolibéralisme gouvernant qui conduisit à la crise socioéconomique, politique et institutionnelle de 2001. Les problématiques soulevées par le passé récent passèrent à un second plan face aux problèmes du présent. De plus, à cette période, le système éducatif argentin connut de grandes transformations dans le cadre des politiques néolibérales du gouvernement de Carlos Menem¹⁸¹. Ainsi, la modification radicale des contenus curriculaires suppose une diminution du volume horaire consacré à l'Histoire au profit d'un volume plus conséquent pour les sciences sociales et l'étude de l'époque plus récente. Cet état de fait impliqua une plus grande présence de la dictature dans les programmes. Ces évolutions se reflètent dans la production éditoriale : le terrorisme d'État est apparu de façon plus récurrente dans les manuels scolaires. Parallèlement, à partir de la moitié des années quatre-vingt-dix, la dictature est revenue sur le devant de la scène publique à travers une sorte de « boom de la

¹⁷⁸ "depuis le début de la démocratie près de 2500 jeunes ont été assassinés dans ce qui a été appelé des 'cas de gâchette facile' " (je traduis)

¹⁷⁹ "en démocratie, des gens disparaissent" (je traduis)

¹⁸⁰ "il n'y eut pas de prescriptions sur l'enseignement du passé sinon des normes qui garantissaient de le laisser dans le passé " (je traduis)

¹⁸¹ Pour plus d'informations sur le contenu des réformes qui ont affecté le système éducatif argentin, voir: Puiggrós, A. (2003), ¿Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente?, Buenos Aires: Galerna.

mémoire ». Ce phénomène prit forme à travers la production éditoriale mais également dans les émissions télévisées sous la forme de tables rondes au cours desquelles experts et témoins ou victimes échangeaient. De même, en 1998, le président Menem signa un décret incluant le 24 mars (jour du coup d'État) dans le calendrier scolaire au niveau national. En 2002, une loi nationale désigna ce jour "Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia", et celle-ci fait partie des contenus curriculaires dictés par la *Ley de Educación Nacional* de 2006¹⁸².

Au-delà des nuances dans les modalités de prescription, nous pouvons considérer que, de la part de l'État, les mémoires de la dictature ont été associées à la légitimation de l'ordre démocratique. Cette dynamique répond à la volonté de clore cette période et, par conséquent, l'évocation du passé acquiert une fonction d'exemple de ce qui ne doit plus jamais se reproduire¹⁸³. Cependant, comme le démontre Sandra Raggio, la représentation d'une rupture radicale entre le passé et le présent, induite par les prescriptions curriculaires entre en conflit avec une réalité dans laquelle l'expérience de la dictature est loin de faire partie de l'Histoire.

En effet, alors que sous la dictature, l'école était un agent de contrôle et d'imposition de la discipline à la société, au retour à la démocratie, elle s'est employée à former des citoyens démocratiques et à enseigner les droits humains. Il convient de rappeler que le corps enseignant reflétait la même hétérogénéité, en ce qui concerne la relation à l'ancien régime, que la société argentine. Par conséquent, des professeurs ayant collaboré par conviction avec le gouvernement militaire ont pu se retrouver dans une même mission de diffusion des valeurs démocratiques, aux côtés de fonctionnaires victimes du terrorisme d'État, parfois congédiés par les autorités militaires de l'époque puis, ultérieurement réintégrés dans leur poste de travail. Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur le discours mis en place par chaque acteur face à ses élèves. Les jeunes apprenants reçoivent également cet enseignement à la lumière d'un imaginaire construit par leurs propres mémoires personnelles, familiales, communautaires.

Cet état de fait nous invite à penser la relation entre histoire et mémoire. Bien que la mémoire soit un ensemble de souvenirs individuels et de représentations collectives du passé et que l'Histoire, quant à elle, soit un discours critique sur le passé, il convient de rappeler avec Hugo Vezzetti que "las intervenciones sobre la memoria no se inscriben sobre una *tabula rasa* y enfrentan relatos ya armados, estereotipos y leyendas que son la sustancia misma de la resistencia a las potencias disruptivas de la *verdad histórica*: el motor de una rememoración capaz de cambiar a los sujetos implicados¹⁸⁴" (Vezzetti, 1999, p. 40). Dans ce contexte, nous comprenons

¹⁸² Ley n°26-206 consultable en ligne : <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

¹⁸³ "Nunca más" est le nom donné au rapport émis par la CONADEP, Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, créée en 1983, à la demande du Président Alfonsín, afin d'enquêter sur les violations des Droits Humains durant la période du Terrorisme d'Etat.

¹⁸⁴ « Les interventions sur la mémoire ne s'inscrivent pas sur une *tabula rasa* et confrontent des récits déjà construits, des stéréotypes et des légendes qui sont la matière même de la résistance aux

que la communauté éducative s'est confrontée au défi de révéler une *vérité historique* qui remet en question ou interroge un ensemble hétérogène de représentations et, parfois même ses propres représentations. Le défi que représente la transmission du passé récent aux nouvelles générations soulève des interrogations sur les processus d'élaboration de la mémoire sociale.

1.2. Expériences pédagogiques menées dans la province de Buenos Aires

L'expérience menée par la province de Buenos Aires dans le cadre de la transmission du passé récent apporte une attention particulière à la place des nouvelles générations de telle façon que les jeunes puissent se l'approprier et qu'ils soient capables d'interpeller leur propre subjectivité et leur expérience générationnelle.

En 2002, la Comisión Provincial por la Memoria¹⁸⁵ a lancé le programme *Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro*. Ce programme se construit sur l'idée que l'école ne doit pas se concentrer exclusivement sur la transmission d'un héritage mais également sur l'appropriation des expériences passées. Le projet consiste à enquêter durant tout un cycle scolaire, sur le passé récent de la communauté dans laquelle s'intègre l'école, et dans le cadre d'un axe d'étude assez large désigné sous le terme de « autoritarisme et démocratie ». "No fue sólo una propuesta novedosa para enseñar historia, sino sobre todo una intervención política para promover un trabajo sobre el pasado que lograra ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones"¹⁸⁶ (Raggio, 2014, p. 94). Les applications concrètes du projet offrent de nombreux exemples de parcours qui traduisent souvent les conséquences actuelles des décisions et des faits vécus à l'échelle locale durant la dictature. Cette situation contribue spécifiquement à un questionnement de la pensée dominante : de cette façon, le passé prend sens dans le présent et génère de nouveaux horizons d'attente.

En accord avec les travaux de François Hartog, nous pouvons considérer que cette méthode s'inscrit dans le régime d'historicité promu par les sociétés occidentales actuelles et marquées par le présentisme (Hartog, 2012). En effet, en privilégiant une approche locale, l'expérience est liée à un travail identitaire, qui s'oppose ou se distancie de l'échelle "nationale", traditionnellement marquée par le caractère public des querelles. Le défi politique et idéologique de ce processus apparaît clairement si nous prenons en compte le fait que les récits publics répondent fréquemment à l'impératif du « politiquement correct ». S'il semble bien que les discours de

puissances disruptives de la *vérité historique* : le moteur d'une remémoration capable de changer les individus impliqués. » (je traduis)

¹⁸⁵ Pour plus d'informations sur la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, organisme public indépendant des gouvernements, voir : www.comisionporlamemoria.org.

¹⁸⁶ "Ce n'était pas seulement une proposition innovante pour enseigner l'Histoire, mais surtout une intervention politique pour promouvoir un travail sur le passé qui permette d'élargir le cadre de la mémoire sociale, en incorporant les questions (et les réponses) des nouvelles générations."

condamnation de la dictature se soient consolidés de façon hégémonique, ils ne sont cependant pas univoques. De plus, l'actualité argentine se charge de nous rappeler au quotidien que pour les nouvelles générations, l'héritage de la dictature n'est peut-être pas aussi clair et irréductible que les discours publics hégémoniques laissent transparaître¹⁸⁷.

Au niveau local, en opposition aux mémoires officielles qui commémorent ce passé pour mieux le répudier, des récits selon lesquels la dictature fut une époque « où tout était mieux », persistent et circulent encore. Face à ces mémoires "d'en bas" qui entrent en conflit avec les mémoires "d'en haut", la stratégie rhétorique consiste à raconter depuis un point de vue personnel, à partir de l'expérience personnelle. Le cadre de signification est donné à posteriori à partir des sens disponibles dans l'imaginaire social (Raggio, 2014, p. 98). Dans ce cas, l'enjeu consiste à accompagner l'élève afin qu'il problématise une situation globale à partir de l'observation empirique de l'expérience historique proche. Alors que les élèves réalisent les opérations historiographiques indispensables à l'intelligibilité de leur environnement, "se constituyen en agentes activos de los procesos de crítica y reformulación de las memorias de las que son tributarios, tanto de las de 'arriba' como de las de 'abajo'¹⁸⁸" (Raggio, 2014, p. 99).

Au terme de cette présentation sur les défis qui se présentent dans le contexte argentin sur l'enseignement de l'Histoire Récente dans le cadre scolaire, et sur la portée des initiatives proposées dans la province de Buenos Aires à partir de 2002, plusieurs points retiennent notre attention. D'une part, il s'agit de pallier les difficultés que peuvent provoquer la distance temporelle pour les adolescents, ainsi que les confrontations idéologiques que peut soulever le traitement de ce thème. D'autre part, l'enjeu consiste à se saisir de ces difficultés, au service de la construction d'une mémoire collective qui contribue à la formation d'une société informée et surtout critique de son propre passé, ce qui inclut, la prise de conscience des conséquences de celui-ci dans le présent.

2. L'Histoire Récente argentine dans l'enseignement de l'Espagnol Langue Etrangère dans les classes du secondaire en France

Nous aborderons maintenant le traitement du passé récent argentin dans les cours d'Espagnol Langue Etrangère en France. Nous nous intéressons aux textes réglementaires qui définissent les enseignements ainsi qu'aux préconisations d'application.

¹⁸⁷ Une simple consultation de la presse argentine relate de nombreux exemples de négationnisme. Nous proposons ici un exemple qui illustre ces contrastes entre le discours officiel et les mémoires « d'en bas » : <https://www.pagina12.com.ar/556627-negacionismo-lo-que-antes-queda-ba-en-la-ronda-de-mate-hoy-es>

¹⁸⁸ "(les élèves) se positionnent activement dans les processus de critique et reformulation des mémoires dont ils sont tributaires, tant celles d' 'en haut' que celles d' 'en bas'". (Je traduis)

2.1. Prescriptions institutionnelles et enjeux sociétaux

Il convient de rappeler, avant tout, que si cette discipline revêt une forte composante linguistique, puisqu'elle prétend mener les élèves à une certaine autonomie à l'heure de communiquer en espagnol, elle comprend également un apport culturel sur les aires géographiques hispanophones. Cette perspective pluriculturelle précisée dans les textes de références du CECRL¹⁸⁹ prône le développement de l'intercompréhension entre les individus de zones géographiques et culturelles différentes. L'objectif est de sensibiliser les étudiants à la culture de l'autre selon l'idée que « les langues et les cultures ne se limitent pas à un espace mental isolé. » (CECRL, 2018, p. 164)

Par conséquent, bien que pour les enseignants et l'institution prescriptive, la pertinence d'aborder le passé récent argentin ne fasse pas débat, de nombreuses questions subsistent lorsqu'il s'agit de le mettre en pratique. Celles-ci sont d'ordre didactique et pédagogique : l'enseignant évalue comment il peut mener l'élève à acquérir les connaissances contextuelles et à mobiliser les compétences linguistiques pour pouvoir entrer dans la situation d'apprentissage. De plus, et en lien avec ces problématiques, sont soulevés des questionnements d'ordre politico-éthique ou déontologiques et idéologiques pour utiliser les catégories proposées par Puren (1999). En effet, comme nous l'avons signalé, l'étude de cette période historique en classe d'Espagnol Langue Étrangère ouvre un questionnement sur la didactique des langues et cultures en cela qu'elle participe à la construction d'une mémoire collective. Il convient de préciser la nature de la mémoire qui entre en jeu dans ce processus. Assman (2010) propose de diviser la mémoire collective selon trois critères : l'extension temporelle et géographique, l'extension du groupe affecté et la volatilité ou stabilité de la mémoire. Ainsi, elle distingue une mémoire sociale, une mémoire politique et une mémoire culturelle. La différence entre les premières réside, principalement, dans le fait que la mémoire sociale est incarnée à travers une génération alors que la mémoire politique doit être incarnée à travers une communication transgénérationnelle. Elle se construit, certes, à partir des lieux de mémoire mais elle se renforce également grâce à l'éducation et les diverses actions que celle-ci promeut. Les recherches sur les mémoires ouvrent une réflexion sur le rôle de la mémoire dans la formation des identités nationales et l'action politique. Ces travaux permettent, certes, de savoir comment se construisent les mémoires mais également comment elles entrent en jeu et sont utilisées au cours de ces processus. Pour terminer, l'auteure insiste sur le fait que la construction de la mémoire contribue à la construction des identités, mais, bien qu'elle soit envisagée comme une mémoire à long terme, elle est constamment questionnée et c'est, certainement, ce qui la maintient en vivante.

En effet, au moment d'aborder ce thème, nous pouvons rencontrer des résistances de différentes natures ou un intérêt variable de la part des élèves. Les

¹⁸⁹ CECRL. Cadre Commun de Référence pour les Langues. Page consulté en juillet 2023 : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

raisons peuvent en être la distance temporelle ou géographique. L'enjeu est alors, en ayant à l'esprit l'exemple de la province de Buenos Aires, de rapprocher l'objet d'étude du public scolaire français et d'arriver à créer une empathie ou à sensibiliser les élèves à cette réalité qui leur semble étrangère.

De plus, nous rappelons en accord avec les recherches en didactique de l'histoire, la centralité de ces contenus comme ressources réflexives qui permettent d'approfondir la compréhension des sociétés passées et présentes, et, en particulier, des relations de domination.

Panorama de la proposition éditoriale

Dans un premier temps, nous présentons les supports proposés dans des manuels scolaires publiés par les principaux éditeurs de l'enseignement secondaire et évaluons la possibilité d'induire une identification à partir des activités réalisables en classe¹⁹⁰.

Tableau 1

Tableau synoptique du corpus initial élaboré à partir de manuels scolaires.

Editeur/Titre/ niveau	Axe	Contenu
Bordas Buena Onda/ 1 ^{ère}	Territoire/ Mémoire	Dossier sur l'Espagne : période dictatoriale et Loi de Mémoire Historique
Bordas Buena Onda / terminale (term)		Double page d'introduction : photographie d'une visite scolaire du monument aux victimes du Terrorisme d'Etat à Buenos Aires Deux double page sur l'Espagne et le Chili.
Hatier Dilo en voz alta/ term Inclus dans 2 dossiers	Art/ Pouvoir	Page composée de: <i>Carta de Rodolfo Walsh</i> , 24/03/1977 et Cartel "día de lxs periodistas" 2019 <i>Carta a mi nieta</i> , de María Isabel Chorobik de Mariani, avec paragraphe de contextualisation sur l'autrice
Belin En contacto/ 1 ^{ère}	Territoire/ mémoire	Dossier sur l'Espagne Support de la tâche finale : Carte du Plan Cóndor.

¹⁹⁰ Nous envisageons ici des pistes didactiques possibles, hormis les conditions pratiques réelles de la classe d'Espagnol Langue Étrangère, en ce qui concerne le volume horaire et les conditions matérielles.

Nathan Lánzate/ term	Territoire et mémoire	Dossier: "Sin odio, ni olvido" Introduction : ligne chronologique avec photographies et explications pour Espagne, Chili et Argentine. Doubles pages: - La desmemoria española; La justicia argentina; (Figure 1); La memoria de los lugares (Chile)
Hatier Vía libre/ term	Territoire et mémoire	Titre de la séquence "Vivir con el pasado" Problématique proposée: "¿Amnesia y amnistía son compatibles en las sociedades hispánicas actuales?" Illustration : Photographie d'une manifestation sur la Plaza de Mayo de Buenos Aires, nov. 2019. Double page 2/ Espagne Double page 3/ Argentine : Recherche et identification des enfants disparus (Figure 2) Double page 4/ Espagne et Argentine. Titre: "Hacer justicia y perdonar"
Hatier Vía libre /1 ^{ère}	Territoire et mémoire	Dossier en deux parties: <ul style="list-style-type: none"> - Classe inversée: s'informer sur le coup d'Etat du 24/03/1976 o Las Madres de la Plaza de Mayo o Ley de impunidad - Photographie de manifestation commémorative de l'anniversaire du coup d'Etat en 2018 - Dessin de Eneko, dessinateur vénézuélien, résidant en Espagne - Interview a Graciela Montes en <i>Página 12</i> (Figure 3)

Le programme prescriptif se décline en huit axes communs à toutes les langues étrangères enseignées au cours du dernier cycle du secondaire. Le Conseil Supérieur des programmes présente ainsi le huitième axe qui s'intitule "Territoire et mémoire" :

Comment s'est construit et se transmet l'héritage collectif dans une aire géographique donnée ? Les espaces régionaux, nationaux et transnationaux offrent des repères marquants (dates, périodes, lieux, événements, espaces saisis dans leur évolution temporelle, figures emblématiques, personnages historiques, etc.) et permettent de s'interroger sur la manière dont se construit et se transmet un héritage collectif. Les commémorations traduisent un besoin d'élaborer et d'exprimer des mémoires individuelles et collectives. La multiplication des lieux de mémoire pose la question de la relation complexe entre histoire et mémoires. La mémoire d'un individu ou d'un peuple trouve son reflet dans le patrimoine ; héritage dont l'évolution dans le temps témoigne de la relation que chaque peuple entretient avec son passé et, par extension, la manière dont il se projette dans l'avenir. A travers la notion d'héritage, les histoires individuelles se confondent avec le destin collectif ; ces points de

rencontre et de tension entre les histoires personnelles et l'histoire sont à l'origine de nombreux récits (du témoignage au roman historique)¹⁹¹

Les contenus en lien avec la dictature entrent majoritairement dans cet axe¹⁹². Cette perspective invite à la construction d'une mémoire collective adossée à des lieux et des récits commémoratifs. La lecture de notre corpus révèle à travers les titres choisis par les éditeurs en tête de dossiers ou pour introduire les fragments de documents authentiques, une forte charge prescriptive par rapport à la réception attendue par les apprenants. En effet, les formulations telles que "hacer justicia y perdonar"¹⁹³, "no se debe olvidar"¹⁹⁴ ou "curando las heridas"¹⁹⁵ évoquent un ordre dans une perspective parfois même assez dichotomique comme dans "sin odio ni olvido"¹⁹⁶, pour lequel le récepteur n'est pas clairement identifié. L'étudiant peut le recevoir tant comme un objectif associé à la découverte des supports que comme une forme de slogan adopté par la population. De plus, les problématiques suggérées ("¿Amnesia y amnistía son compatibles en las sociedades hispánicas actuales?" ou "¿Cómo enfrentan las sociedades hispánicas las heridas históricas?"¹⁹⁷) nous invitent à nous interroger sur les imaginaires induits chez les élèves. Ainsi, non seulement les notions comme l'amnésie ou l'amnistie nécessitent des explications, mais les références contextuelles provoquent une mise à distance entre la réalité quotidienne des étudiants et le thème de réflexion proposé. Le fait de reléguer les événements vers un passé et des populations d'une aire culturelle étrangère peut compliquer l'identification lors du traitement de cette page culturelle et, surtout, devenir un obstacle à la construction d'une mémoire collective. Nous reviendrons donc sur ce processus.

Pour commencer, il convient de noter la réunion fréquente, opérée par plusieurs éditeurs de l'Espagne, l'Argentine et du Chili dans une même thématique. Il

¹⁹¹ Source: Conseil Supérieur des Programmes, consulté en ligne en juin 2023 : <https://eduscol.education.fr/document/35882/download>

¹⁹² Nous trouvons quelques documents thématiquement isolés inclus dans des dossiers associés au l'axe "Art et pouvoir" mais cette situation est moins fréquente. Pour cette raison, nous nous concentrons sur l'axe 8. Cependant, nous ajoutons la définition de l'axe intitulé "Arte y Poder" car elle peut enrichir la réflexion sur les tâches qui peuvent être proposées aux apprenants dans le cadre de la découverte de l'Histoire Récente : « Comment le rapport entre art et pouvoir définit-il les caractéristiques de chaque aire géographique étudiée à différentes époques ? Le pouvoir s'est toujours appuyé sur l'art et les artistes pour être célébré, légitimé ou renforcé. Lorsque l'artiste dépend du pouvoir politique ou économique, son œuvre peut-elle prendre la forme d'une contestation de celui-ci ? Le rapport entre art et pouvoir donne lieu à diverses interrogations : l'art est-il au service du pouvoir ? Le pouvoir sert-il l'art ? L'art peut-il être un contre-pouvoir ? L'art est-il une forme d'expression politique ? Peut-on concilier liberté de création et contraintes diverses ? »

¹⁹³ « rendre justice et pardonner »

¹⁹⁴ « il ne faut pas oublier »

¹⁹⁵ « des blessures en guérison »

¹⁹⁶ « sans haine ni oubli »

¹⁹⁷ « Amnésie et amnistie sont-elles compatibles dans les sociétés hispaniques actuelles ? » ou « Comment les sociétés hispaniques affrontent les blessures de l'Histoire ? »

nous semble que cette sélection répond à deux logiques distinctes, voire opposées en ce qui concerne la découverte de l'Histoire et la construction de la mémoire. C'est-à-dire que, d'un point de vue historiographique, et face à un public adolescent en phase de découverte tant de la situation géographique que des événements historiques, le fait d'aborder simultanément ces trois zones, peut conduire à des confusions ou à de grandes simplifications dans la représentation mentale des élèves. Certes, le cours d'Espagnol Langue Etrangère dans les conditions matérielles présentées, ne peut avoir la prétention de former des spécialistes. Cependant, il convient de se demander comment le processus d'identification peut dépasser les distances temporelles et géographiques, ainsi que le risque de la construction de clichés, si les élèves ne conservent qu'une représentation partielle des éléments présentés. En revanche, si nous nous concentrons sur l'axe de l'étude historiographique, en abordant simultanément les dictatures du Chili et de l'Argentine entre autres, s'ouvre la possibilité pour les élèves de comprendre ce que fut le "Plan Cóndor" (cf/ proposition : Belin, *En contacto*, 1^{ère}). Dans ce cas, cette perspective offre la possibilité de construire la mémoire des peuples opprimés face à des puissances extérieures. Il faut alors être conscient qu'aborder l'hégémonie étasunienne et ses ingérences dans des états souverains peut ouvrir un questionnement sur la situation politique actuelle. De même, sous cet angle d'approche, la réunion des aires géographiques (Amérique latine et Espagne) prend plus de sens parce que, comme nous le verrons, il est possible de mettre l'accent sur les liens créés entre des citoyens qui ont vécu des expériences similaires et le processus d'identification des apprenants se forge à partir des récits réunis par la micro-histoire¹⁹⁸. À l'échelle nationale, un tel traitement questionne la relation entre la société civile et l'État, mais également l'intégration de l'individu dans le groupe et la constitution du peuple. C'est pourquoi, si nous ne pouvons pas apporter une réponse définitive sur la pertinence de la réunion dans un même objet d'étude des dictatures du monde hispanophone et de ses conséquences, il nous semble, en revanche, que l'approche historique ne peut avoir de sens pour les élèves que si elle est construite à la lumière de l'actualité de cette même période.

Dans le but d'approfondir notre étude sur les imaginaires induits par les supports proposés dans les manuels du secondaire en France, nous nous concentrons sur les trois derniers dossiers présentés dans le tableau synoptique. Le premier de « Hatier terminale » propose une double page consacrée au processus d'identification des enfants et petits-enfants de disparus. Au préalable, une page d'introduction présente une photo d'une manifestation sur la Place de Mai de Buenos Aires en 2019 sur laquelle apparaît un drapeau de l'Argentine sur lequel est écrit "Prohibido olvidar. Son 30 000."¹⁹⁹ Ce document peut donc déclencher la prise de parole pour apporter des éléments contextuels généraux. La double page sur laquelle nous nous concentrons, se compose d'un article extrait d'un journal local, qui informe sur les étapes qui ont conduit à la création de la Banque Nationale des Données Génétiques

¹⁹⁸ Sur la micro-histoire, voir: Ginzburg C, 1994

¹⁹⁹ « Interdit d'oublier. Ils sont 30 000 »

en 1987. Les deux autres documents complètent cette approche informative sur la science au service de la lutte pour le droit à l'identité. Par conséquent, ces supports présentent une grande valeur informative pour comprendre la participation de disciplines apparemment éloignées les unes des autres et invite à une approche transversale avec des disciplines scientifiques. Cependant, la possibilité d'identification des élèves avec les tâches proposées semble faible.

En revanche, les deux dossiers suivants invitent à un plus grand investissement des apprenants. Celui de « Hatier 1ère » propose un parcours qui débute par une classe inversée dans laquelle les élèves peuvent rechercher les éléments contextuels indispensables à la réception des éléments authentiques proposés. Le premier, composé d'une photographie prise à Buenos Aires en 2018 au cours d'une commémoration de l'anniversaire du coup d'État civico-militaire du 24 mars 1976 et d'une interview *in situ*, invite à une réflexion sur les principaux acteurs de la construction de la mémoire. Au-delà de la responsabilité de l'État dans le "nunca más al terrorismo de Estado", l'interlocutrice réaffirme le rôle prépondérant des citoyens : militants et nouvelles générations doivent endosser la responsabilité de transmettre leur expérience et de se souvenir des victimes. Pour conclure, les élèves doivent également se poser cette question et se demander qui sont les principaux responsables de la perpétuation de la mémoire. Le document suivant est une interview publiée dans *Página 12*, au cours de laquelle Graciela Montes commente la réédition de son œuvre pour enfants, *El golpe*²⁰⁰. L'autrice insiste sur la connaissance pour garantir la liberté et la force pour les individus et la société. À nouveau, les élèves sont invités à commenter cette opinion. Nous pouvons supposer, et l'expérience nous le confirme, que les étudiants formulent assez rapidement l'idée qu'un peuple doit connaître son passé pour ne pas répéter ses erreurs. Cependant, cette affirmation, loin d'apporter des réponses, soulèvent d'autres interrogations : Que doivent savoir les individus ? Dans quelle mesure ont-ils la capacité, et la conscience de celle-ci, pour intervenir dans l'avenir de leur pays (ou peut-être de leur milieu dont l'étendue reste à définir) de telle façon que ne se répètent pas ces faits qui sont également à préciser ?

Selon l'article, l'autrice raconte ces événements selon "un relato preciso, contundente, que abarca las condiciones sociales y políticas en que se gestó ese golpe de Estado (...).²⁰¹" (*P.12*, 23/03/2006). Nous comprenons ici que la condamnation morale du Terrorisme d'État n'est pas suffisante pour garantir que les faits ne se reproduisent pas. Il est attendu des nouvelles générations une compréhension du contexte sociopolitique de l'époque, ainsi qu'un regard critique sur le contexte actuel pour pouvoir agir sur le futur. Ainsi, participer au processus de construction d'une mémoire politique est en soi un geste militant. Cela ne requiert pas seulement de recevoir des connaissances mais également de les intégrer de telle façon que l'identification éthique se manifeste.

²⁰⁰ Montes Graciela, *El golpe y los chicos*, ed. La Página, Bs As, 1996

²⁰¹ « un récit précis, fort, qui traduit les conditions sociales et politiques dans lesquelles ce coup d'État s'est déroulé. » (je traduis)

De même, le dossier proposé par *Lánzate* incorpore un fragment de roman qui interpelle la société civile dans son ensemble. En effet, dans *Doble fondo*, l'écrivaine argentine Elsa Osorio raconte, sous le genre de la non-fiction, la réception par la société civile du témoignage d'Alfredo Scilingo, soldat argentin qui participa aux vols de la mort. Le récit laisse transparaître le profond mépris que la narratrice ressent pour le personnage. Cet extrait est présenté parallèlement à l'affiche du documentaire *Desde el otro lado del charco*. Les élèves peuvent ainsi découvrir les revendications des victimes de la dictature en Espagne et en Argentine et prendre connaissance des liens qui existent dans la lutte pour la justice dans chacun des deux pays. Il nous semble cependant que ce fragment agit comme une interpellation du lecteur sur leur responsabilité comme citoyen lorsqu'il reçoit le témoignage, à travers l'industrie télévisée, de celui que la narratrice appelle "asesino del montón"²⁰². Alors, à nouveau, de nouvelles problématiques sont soulevées : Que signifie savoir ce qui s'est passé à cette époque ? et que peut faire un citoyen de cette information ?

À la page suivante, est publiée une photographie des Abuelas de la Plaza de Mayo et de manifestants durant la marche annuelle de 2019 en mémoire aux disparus de la dictature. De nombreuses protagonistes sont en fauteuil roulant et l'âge avancé des militantes est flagrant. Cette image est impactante car elle met en exergue l'urgence de répondre aux demandes de ces femmes ou, pour le moins, d'assurer la transmission de leur héritage tant du point de vue du témoignage que des revendications.

Par conséquent, si ce dossier apparaît comme un point de départ pour la découverte du contexte culturel, nous réaffirmons qu'une analyse plus profonde s'impose pour conduire les élèves à prendre conscience du rôle des citoyens dans la défense de certaines causes face aux autorités, voire, à s'identifier comme potentiel citoyen engagé.

2.2. Propositions didactiques

En somme, la didactique des langues et cultures, au même titre que la didactique de l'histoire vise à mettre à distance toute vision fataliste et déterministe de l'évolution humaine et de l'Histoire. Pour arriver à ces fins, l'enseignant ne perdra pas de vue les deux niveaux requis pour adopter une posture progressiste en matière d'éducation et de scolarisation inspirée des réflexions de Gramsci pour qui :

l'école unitaire ou de formation humaniste (ce terme d'humanisme étant entendu au sens large et non seulement dans un sens traditionnel) ou de culture générale, devrait se proposer d'insérer les jeunes dans l'activité sociale après les avoir conduits à un certain niveau de maturité et de capacité pour la création intellectuelle et pratique, et d'autonomie dans l'orientation et l'initiative (Gramsci, 2014, p. 293)

²⁰² « un banal assassin »

À ce propos, s'il nous semble indispensable de discerner, dans la démarche didactique, l'instruction et les savoirs, de l'éducation et la formation personnelle, ces deux composantes ne sauraient être enfermées dans une succession chronologique. Dans ce sens, la démarche pédagogique, mise en œuvre et choix pragmatiques, réunit les deux niveaux évoqués. Ainsi, l'acquisition des savoirs ne peut être associée à un positionnement passif car cette dimension disciplinaire permet une appropriation des contenus comme premier pas pour rentrer dans une phase d'émancipation, c'est-à-dire d'appropriation créatrice. Sur le principe de la classe inversée, la recherche d'informations et de savoirs contextuels peut être menée par l'apprenant, guidée par l'enseignant et validée par le groupe.

Les lieux de mémoire offrent également des ressources en ligne qui permettent de compenser la distance historique et géographique que nous évoquions en début d'article. Ces supports vont favoriser l'autonomisation des démarches mises en place par les apprenants et ouvrir des perspectives de sociabilisation.

Parmi les nombreuses ressources disponibles, nous pouvons citer les parcours virtuels à travers les anciens centres clandestins de détention tels que celui de la Perla²⁰³ à Córdoba, qui offre la possibilité aux apprenants d'être actifs dans leur découverte. Cependant dans une perspective émancipatrice, nous chercherons également à mettre en place une démarche créative dans le processus de formation. La phase de création a pour objectif de mettre l'apprenant, instruit d'un savoir, en position de l'analyser et de le verbaliser afin de le rendre intelligible à un tiers. Cette phase de médiation est également une porte d'entrée à la sociabilisation sous la forme de la confrontation de points de vue ou de ressentis. Notons à ce propos que l'analyse, la verbalisation et la transmission évoluent en spirale et permettent à l'apprenant de faire évoluer leurs représentations.

La page institutionnelle de *l'Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex ESMA* diffuse des contenus et des activités de manière virtuelle et notamment des cartes postales intitulées « Vida y Militancia²⁰⁴ ». Ces supports offrent de nombreuses opportunités didactiques. Ainsi les apprenants peuvent accéder à la micro-histoire à travers les récits de vie des victimes de la dictature. Ce canal d'entrée favorise une identification empathique tout en soulevant des questionnements liés aux références contextuelles évoquées. Les élèves doivent donc mettre en place un travail de recherche pour pallier ces lacunes : les recherches en partie identiques pourront faire l'objet d'une mutualisation voire confrontation des données. Enfin pour la phase de création, de nombreuses pistes de restitutions sont envisageables afin d'inciter à la construction d'une mémoire collective. Une restitution en classe des portraits de victimes découverts en ligne sous une forme expositive ou sous forme de témoignages favorise une projection personnelle et les échanges sur les émotions éventuellement ressenties au cours de ces découvertes. La

²⁰³ Nous remercions Myrna Insua (chercheuse UPEC) de nous avoir fait découvrir ces ressources, il y a quelques années. Consultables en ligne : <https://espaciomemoria.ar/memoriaencasa/derechos-en-casa/>

²⁰⁴ <https://espaciomemoria.ar/memoriaencasa/vida-y-militancia/>

diffusion des productions finales à un public local, camarades d'autres classes par exemple, sera peut-être plus propice à la construction d'une posture de médiateur ou passeur de mémoire. Enfin, le retour vers des publics victimes (exilés ou échanges à distance) inscrit davantage la démarche dans l'hommage mémoriel. Nous pourrions également envisager une restitution sous forme d'échange avec des adolescents argentins : cette expérience pourrait alors révéler la multiplicité des mémoires en présence et ouvrir au débat.

Conclusion

Dans cette approche, nous avons souhaité mettre en lumière quelques pistes de travail pour aborder l'Histoire Récente argentine en classe d'Espagnol Langue Etrangère en France. Il convient de prendre en compte, le fait que les élèves ne découvrent pas la matière proposée dans une mémoire vierge. Au contraire, une confrontation entre ses représentations et préjugés se produit. L'élève interpelle le contenu à partir des sens donnés par son imaginaire social, fruit de ses expériences de vie et de la mémoire sociale élaborée dans sa communauté. À travers les supports présentés, nous avons voulu démontrer l'importance et la pertinence de la construction de la mémoire politique. Au-delà de l'accès à une connaissance, une classe de langue et culture est le lieu idoine pour aider l'élève à se réaliser en tant que citoyen. C'est alors que se révèlent les défis de la construction d'une mémoire politique et l'enseignant peut saisir l'opportunité d'accompagner les élèves dans une prise de conscience quant à sa responsabilité et à la place qu'ils occupent dans la société. En somme, le "devoir de mémoire" plus qu'un regard vers le passé doit impulser une dynamique constructive qui mène à un compromis éclairé de la part des adolescents.

Références bibliographiques

- Assmann, A. (2010). Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past, in Karin Tilmans, Frank van Vree, Jay Winter (eds.). *Performing the Past. Memory, History, and Identity in Modern Europe*. Amsterdam University Press. cap. 2. (pp. 35-50)
- CECRL Cadre commun de référence pour les Langues. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. (consulté en juillet 2023)
- Flier, P. (2011). Presentación a las conferencias de Enzo Traverso. *Aletheia*, 1(2). <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv01n02a16> (consulté le 3 avril 2024)
- Flier, P. comp. (2014). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones;

52). <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/30> (consulté le 3 avril 2024)

Ginzburg C. (1994). Microhistoria : dos o tres cosas que sé de ella. in *Manuscripts*, 12, 13-42.

<https://www.raco.cat/index.php/Manuscripts/article/download/23233/92461> (Consulté en ligne en juin 2023)

González, C. (2013). *Figuras de la militancia. "Los 70" contados por la literatura y el cine argentino contemporáneos*. [HDR, Université Paris 8]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01541853/>

Hartog F. (2012). *Régime d'historicité : Présentismes et expériences du temps*. Le Seuil.

Heimberg, C. (2020). Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'Ailleurs*. 2, 98–114.

Pittaluga R. (2006). Écritures du passé récent argentin : entre histoire et mémoire ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, (81). (pp. 99-104).

Puren, Ch. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie . *Les langues modernes*, (3). (pp. 26-41).

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo XXI.

Anexes

Figure 1

Nathan Terminale 1



1. Solidaridad por la justicia

Muriel, una joven periodista francesa, investiga un asesinato.

Pedí al archivo del periódico que me consiguieran el vídeo de una entrevista en la televisión española a un marino argentino que participó en los vuelos de la muerte. [...] Las palabras del tal Alfredo Scilingo, el marino arrepentido, me produjeron escalofríos. Él no era un oficial de inteligencia, ni uno de esos temibles torturadores, cumplía funciones de mantenimiento en la ESMA, la Escuela de Mecánica de la Armada, un campo de detención clandestino donde torturaron y mataron miles de personas. [...] Así Scilingo como todos los otros, participó en dos vuelos de la muerte. En el primero, un Skyway de prefectura, tiraron a trece personas al mar y en el segundo, un biplano de la Armada, a diecisiete. [...] Aunque parece que esos vuelos, grabados con fuego en su memoria, lo llevarán a las pesadillas y al alcohol.

En Argentina se lo contó al periodista Horacio Verbitsky, que escribió el libro *El vuelo*. Y asombrosamente, nadie lo mató. Pero como una estrella de rock, Scilingo recibió invitaciones de todos lados para hablar de los vuelos de la muerte. La que no le convino fue la de la televisión española, porque el juez español Baltasar Garzón, que tiene a su cargo el proceso contra el genocidio argentino, pidió entrevistarlo antes. Si le dices a un juez que tiraste al mar a treinta personas vivas, asesinadas, no te vas después a un lujoso hotel a seguir dando entrevistas, sino a la cárcel de Carabanchel, donde aún está, a la espera de ser juzgado.

Hay algo dramático y a la vez repugnante en Scilingo. Yo creo que está arrepentido, pero al mismo tiempo se lo va poniendo. Él era un oficial



Figure 2

Hatier Terminale

Curando las heridas

Investigación y búsqueda

La lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo por recuperar a sus nietos sentó precedentes de todo tipo. Además de todos los logros judiciales, [...] se obtuvieron logros para toda la humanidad. Uno de ellos fue de gran importancia en el campo de la ciencia, y tiene que ver con el "índice de abuelidad". [...] Pese a que en la información que recopilaban¹ encontraban datos sustanciales, por esto que una de ellas logra identificar a su nieto o nieta y hubiera estado convencida de eso, debían de obtener alguna prueba que resultase irrefutable jurídica y científicamente para demostrar (y demostrar) que esos niños eran quienes creían que eran.

En aquel momento, una mañana de 1979, apareció una noticia en el diario [...]. En Estados Unidos, un hombre se realizaría un análisis de sangre para demostrar su paternidad. ¿Podría hacerse una prueba similar para abuelos y nietos? [...]

El descubrimiento que alcanzaron los expertos genéticos fue que, como cada padre a su turno había heredado un par de su madre y otro par de su padre, los alelos del nieto serían entonces copias de sus abuelos. Entonces, con la comparación de los genes de dos o más individuos de esa generación, se establecería con exactitud la existencia o no del parentesco².

La eficacia del análisis resultaba de un 99,9% para comprobar³ la filiación entre un abuelo y su nieto, con lo cual las abuelas habían encontrado en sus propios cuerpos la llave para recuperar a sus nietos y hacer tambalear ese plan sistemático del Gobierno que implicaba el robo de bebés. [...]

A mediados de la década de 1980, tras la eficacia demostrada con el "índice de abuelidad", se impulsó la creación de un banco para almacenar sus perfiles genéticos, garantizando de esa forma la identificación de sus nietos aún cuando ellos ya no estuvieran vivos.

Fue así que el Congreso de la Nación en 1987 creó por ley el Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG), encargado de almacenar y resolver la filiación de hijos, nietos y hijos apropiados⁴ durante la última dictadura militar.

Ahí se encuentran almacenadas todas las muestras de los familiares que buscan a los niños desaparecidos por el terrorismo de Estado, y de todas las personas que sospechan⁵ ser hijos de desaparecidos [...]

BRUNO AUGER, mayo 2018

1. búsqueda 2. comprobación 3. identificación 4. confirmación 5. investigación

Figure 3
Hatier première

No se debe olvidar



Buenos Aires. Plaza de Mayo 2018. NUNCA MÁS. Conmemoración del ochenta aniversario del golpe cívico-militar del 24 de marzo 1976.

A partir del audio:

1. Di dónde pasa la entrevista y en qué ocasión se hace.
2. ¿Qué papel debe desempeñar el estado para responder al "Nunca más un terrorismo de Estado" pintado en los muros?
3. Aprende y memoriza la voz usada para el periódico. Según la mujer, ¿quién juega un rol fundamental al respecto?
4. Contesta tú también a esta pregunta y comparte tu opinión (¿sí/no).

doc. 2

Para que los niños también sepan

doc. 4

Al cumplirse el 30º aniversario del golpe de estado del 24 de marzo de 1976, el diario Página/12 entregó a sus lectores la cuarta edición [...] de El golpe de Graciela Montes [...]. La obra, dirigida a los niños, describe los sucesos que se desmenuaron en nuestro país a partir del golpe militar en 1976 y sus consecuencias hasta la actualidad.

A continuación transcribimos la entrevista con Graciela Montes que mantuvo la periodista Karina Micheletto [...].

"Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras personas creen que recordar es bueno, que hay cosas malas y tristes que, si no van a volver a suceder, es precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria."

Con estas palabras, la escritora Graciela Montes comienza a narrar El golpe. El suyo es un relato preciso, contundente, que abreva las condiciones sociales y políticas en que se gestó ese golpe de Estado, [...] los centros clandestinos de detención, las torturas y desapariciones de personas, [...], las Madres de Plaza de Mayo [...].

—Por qué decidió asumir usted esta tarea?

—La propuesta de Página/12 respondió a una necesidad personal: me pareció que la generación que sigue tenía que tener un relato de lo que pasó. Yo lo conté como lo viví. Yo no soy historiadora, pero sí tengo bastantes charlas con los chicos sobre este tema. Fue difícil, porque es una historia muy triste y a uno le traen recuerdos tremendos. Pero sentí que era parte de mi deber. [...]

—¿Cómo trabajó los conceptos de memoria y reconstrucción del pasado en relación con los más chicos?

— [...] Les conté a los chicos lo que pasó con la misma sencillez con que se lo contaba a mis hijos, que nacieron en ese tiempo. De una manera muy directa, no como una historiadora, pero sí con conocimientos históricos. Es un trato muy directo, de persona a persona: no soy maternalista ni paternalista con los chicos. [...]

—¿Qué les responde a los que le dicen que su texto es demasiado duro para los chicos?

—Respeto las posiciones, pero creo que los chicos están sometidos a la historia y a la crueldad de la historia. De lo que tendríamos que protegerlos es de que no vivan estas cosas, no de que no sepan. El conocimiento siempre es bueno, nos hace más libres y más fuertes. El no saber nunca nos protege, más bien nos condena.

KARINA MICHELETTI, Página 12, 23/03/2006



Trabajo de Leo Maraga

Memoria histórica

A partir del dibujo:

1. Analiza detenidamente el dibujo para explicar la división marcada por la separación y los dos verbos: recordar / olvidar. ¿Cuál es la meta de Enlío al crear así una dicotomía?
2. Argumenta en clase: ¿Es indispensable recordar los acontecimientos pasados para construir el futuro de un país?

Vocabulario

1. fu, fuerte, convincente
2. incluye
3. se preparó
4. terribles
5. la simplicidad