



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

**DOCTORADO EN SENTIDOS, TEORÍAS Y PRÁCTICAS PARA LA
EDUCACIÓN**

Tesis doctoral:

**La transmisión en la enseñanza de la Historia Reciente. Herencias,
filiaciones y tra(d)iciones en profesores de historia**

Autor: Leonardo Tell

Directora: Dra. Evangelina Canciano

Santa Fe, julio de 2025

Dedicado a la memoria de mis padres. Tan distantes de los temas que aquí se tratan, y sin embargo, tan cercanos a la vez.

INDICE

<i>AGRADECIMIENTOS</i>	4
<i>INTRODUCCIÓN</i>	5
<i>CAPÍTULO 1: Perspectiva de análisis, configuración del objeto y su abordaje</i> .17	
1.1 Relación con el saber: el pequeño hombre obligado a aprender.....	17
1.2 Sociología Clínica: Aspiraciones imaginarias y trabajo sobre sí.....	27
1.3 Posicionamiento como construcción.....	32
1.4 Abordaje del objeto.....	39
<i>CAPÍTULO 2: Transmisión intergeneracional, legado y herederos</i>	48
<i>CAPÍTULO 3: Deber de memoria en la enseñanza de la Historia Reciente</i>	56
<i>CAPÍTULO 4: Relatos Singulares</i>	63
4.1 ¿Qué más, para que todo esto se apague?.....	63
4.2 Como un manual de historia vieja.....	67
4.3 ¿Qué ejemplo les estamos dando?.....	71
4.4. Para mí la docencia es una forma de militancia.....	73
4.5 ¿Para qué estudiamos todo esto?.....	77
4.6 Salir del maniqueísmo constante.....	80
4.7 Posicionamientos singulares y compartidos frente al deber de memoria....	84
<i>CAPÍTULO 5: Centralidad del Estado y olvidos memoriales</i>	93
<i>CAPÍTULO 6: Historia, memoria e identidad en la enseñanza de la historia reciente</i>	101
<i>CAPÍTULO 7: Deber de memoria y educación moral</i>	117
<i>CAPÍTULO 8: Formación política en la enseñanza de la historia reciente</i>	127

<i>CONCLUSIONES</i>	141
<i>EPÍLOGO</i>	151
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	159

AGRADECIMIENTOS

Si bien la escritura de la tesis es un acto individual, definitivamente es el resultado colectivo producto de la intervención de diferentes personas e instituciones sin las cuales no hubiera sido posible. A todas ellas, mi más profundo agradecimiento.

En primer término quiero agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral por la oportunidad brindada de esta instancia de formación.

Al cuerpo docente del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas para la Educación, especialmente a su directora, la Dra. Graciela Frigerio por la necesaria palabra estimulante en todo momento.

Un agradecimiento especial a mi directora de tesis, la Dra. Evangelina Canciano, en quien encontré el acompañamiento cálido y el sostén necesario en cada momento de realización de la tesis.

A mis compañeros del Doctorado, por hacer de cada encuentro un momento de reflexión y debate enriquecedor, particularmente a Bárbara Zanuttini.

Un agradecimiento muy particular a mis colegas profesoras y profesores de historia por la predisposición y por la generosidad con la que accedieron a la realización de las entrevistas sin las cuales esta investigación no sería posible. Las conclusiones a las que arriba esta investigación los exime a ellos de total responsabilidad.

Finalmente, a Cecilia, Camila y Santiago, mis amores siempre presentes que me contuvieron y me brindaron el imprescindible soporte emocional que necesitaba para sostener la investigación.

INTRODUCCIÓN

*Si la insatisfacción se queja por el mundo que tenemos
o por algo que la vida no nos da, la inconformidad
insiste como deseo que se suelta de lo existente. El deseo
llega de visita a las formas, las habita, atraviesa sus extensiones,
pero no quiere quedar atrapado en ella.*

Marcelo Percia

La presente investigación es hija de una insatisfacción, la de un profesor de historia que comenzó su escolarización en democracia y se formó en la década de 1990, que en relación a la historia reciente y su enseñanza se agencia en lo que podría llamarse la tradición de Memoria, Verdad y Justicia, bajo el convencimiento de que la lucha permanente por el ejercicio de los Derechos Humanos está indisolublemente ligada al fortalecimiento de la convivencia democrática. Una insatisfacción que emerge a partir de la distancia percibida y vivida entre la importancia atribuida a la historia reciente y las prácticas de su transmisión, propias y ajenas. En este sentido, la investigación se propone recorrer esa distancia, indagar en sus formas y las fuentes que la provocan, con el propósito de no quedar atrapado en ella. Para esa indagación fue necesario configurar un objeto: los posicionamientos de los profesores de historia frente al legado de deber de memoria.

En *La educación después de Auschwitz*, (1998) Adorno plantea una sentencia para quienes venimos después: el sentido de la educación está en evitar que se repita el horror. “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (p. 79). Si tomamos al caso argentino como objeto de nuestras reflexiones, desde la transición a la democracia podemos hablar de una exigencia similar en términos de *la educación después del Terrorismo de Estado*; en efecto, evitar que se repita aquella experiencia se convierte en el horizonte deseable de la educación en democracia. “En nuestro país, la educación en nuestros tiempos reedita, todos los 24 de marzo, un mandato inexorable: el de ser la garantía de que determinados acontecimientos no se repitan” (Serra, 2002, p. 83).

Atendiendo a la particularidad de esa exigencia dirigida a la enseñanza de la historia¹, la presente investigación tiene por objeto los modos en que las y los profesores de historia, pertenecientes a la generación nacida y escolarizada en democracia, y formada en el presente milenio, responden a ella. Es decir, profesores que se formaron y que desempeñan su tarea docente en momentos donde aquella exigencia se consagra como versión oficial, acompañada de amplios consensos sociales, donde la tradición de “Memoria, Verdad y Justicia” se sostiene desde las políticas públicas, entre ellas las educativas. Bajo la premisa de que los profesores de historia se encuentran especialmente concernidos en esta exigencia, nos preguntamos por los modos en que se posicionan frente al *deber de memoria*, en efecto, nos proponemos indagar en los posicionamientos sostenidos por profesores de historia frente a lo que les *viene dado* en relación a la transmisión de la historia reciente.²

Podemos decir que nos mueve la inquietud de preguntarnos si en la enseñanza de la historia reciente, a cuatro décadas del retorno democrático, y asumiendo como propio el deber de memoria, los posicionamientos dan cuenta de cierto apego o más bien de toma de distancia respecto del *legado de deber de memoria*, y a las formas de recordar por él establecidas.

Aquello que a los profesores de Historia les viene dado en relación a la enseñanza de la historia reciente como deber de memoria, no se reduce a un conjunto de saberes, sino que más bien los trasciende largamente; en efecto, puede ser visto como una heterogeneidad de relatos sociales sobre la dictadura, atravesado por un conjunto dinámico de mandatos y prescripciones, de ocultamientos deliberados y olvidos voluntarios, que dotan de sentido a esos relatos. A modo de álbum de familia portan una fuerte carga identitaria, donde los objetos de transmisión testifican no sólo lo vivido sino fundamentalmente la relación construida con el pasado vivido. Da Silva Catela plantea que los relatos:

¹ Las reformas acaecidas en la enseñanza de la historia desde la segunda mitad de la década de 1980 en algunas jurisdicciones y decididamente a nivel nacional a partir de la década de 1990 dan cuenta de esta particularidad. En Capítulo 2 se abordan en detalle.

² Por razones de simplicidad en la escritura y tendiente a facilitar la lectura utilizo el singular del masculino para referirme al conjunto de profesores y profesoras de historia que participaron de las entrevistas.

están presos de los limitados y arbitrarios significados que hoy somos capaces de refractarles; están a merced de una dialéctica incesante entre pasado y presente, es decir, una relación de tiempo que varía según momentos, individuos y grupos que orbitan en torno a ellos (2011, 99).

En este sentido, si nos preguntamos por las lecturas que los profesores de historia hacen del legado de deber de memoria debemos asumir que las mismas se sustentan en un posicionamiento, en tanto el legado es portador de una serie de ofertas de sentido (del saber y de su transmisión) frente a la cual la indiferencia parece no presentársele como una opción.

Si queremos ofrecer argumentos a favor de comprender lo que sucede en una clase de historia, los sentidos atribuidos por los sujetos a su acción no pueden quedar fuera del análisis, creemos que esos posicionamientos están en la base de los sentidos que confieren los profesores de historia a la enseñanza de la historia reciente; desde este lugar sostenemos que indagar en estos posicionamientos puede arrojar una luz diferente sobre un objeto crecientemente visitado como es la enseñanza de la historia reciente (González, 2017a).

Desde comienzos del milenio la transmisión de la historia reciente ha cobrado centralidad en la escuela secundaria y podemos decir que sus vinculaciones con el fortalecimiento de la democracia forman parte de las reflexiones fundamentales de las investigaciones al respecto; sólo a título ilustrativo podemos consignar: sus aportes a la construcción de identidades abiertas y plurales, a una sensibilidad atenta a las injusticias, las lecciones de humanidad o inhumanidad que legó (Finochio, 2007); asimismo, la escuela participa de diferentes maneras del desafío profundo de desarmar las condiciones que hicieron posible la experiencia de la última dictadura militar (Raggio, 2017).

Compartimos el objetivo de Levin (2017) de contribuir al desarrollo teórico y metodológico capaz de ofrecer no sólo respuestas distintas a las elaboradas en los marcos de las memorias sociales del Terrorismo de Estado, sino también, fundamentalmente, maneras diferentes de elaborar unas

respuestas que no pueden ser sino también distintas. En este sentido, esas maneras vienen dadas a partir de la consideración del profesor de historia como sujeto socioantropológico puesto a configurar un posicionamiento frente al deber de memoria que le viene como legado. La construcción del posicionamiento como objeto nos permite decir algo de lo que el profesor de historia pone en juego a la hora de enseñar historia reciente. Las formas particulares que adquiere la enseñanza de la historia reciente remiten directamente a las funciones y a los fundamentos que la enseñanza de la historia tiene para los docentes, es decir, al sentido que para ellos tiene enseñar ese conocimiento y que otros se lo apropien. Podemos decir que el sentido que tiene para los profesores de historia enseñar historia reciente forma parte de aquello enigmático que está presente en todo hecho educativo, sobre lo cual no podremos construir un saber; pero sí sabemos que está actuando, y este saber creemos que enriquece las perspectivas que construimos sobre lo que sí es objetivable.

Tomar a los posicionamientos como objeto es hacerlos pasar por la crítica histórica, que consiste fundamentalmente en vincularlos a sus condiciones intrínsecas de posibilidad, devolverle su carácter histórico y contingente. En este sentido, concebimos a los posicionamientos como producto de un entramado de memorias que tiene su propia historicidad, no solo en el sentido de que reclaman antecedentes, sino también, y en concomitancia con ello, en el sentido de que los profesores se presentan como formando parte de una genealogía, es decir, como herederos que configuran la propia herencia; no se trata de rastrear elementos de una memoria y encontrarlos en otra para así marcar una filiación que viene dada por el origen, sino más bien, dar cuenta del modo en que esos elementos encuentran sentidos nuevos en nuevas articulaciones.

Con saber histórico escolar se hace referencia al conjunto de contenidos de enseñanza transmitidos por la historia en tanto disciplina escolar, constituyen un saber específico y en diálogo (González, 2017) resultado de un proceso complejo que trasciende a la “transposición didáctica” entendida de manera lineal que tiene únicamente al saber sabio como fuente de referencia, donde intervienen otros agentes por fuera de quienes cultivan la disciplina, con intereses y lógicas diferentes. En este sentido, la escuela no es un lugar de

reproducción pasiva de un saber producido externamente, ni los profesores cumplen solamente el rol de intermediarios de ese saber, sino que más bien es un espacio de construcción. Atendiendo a esa complejidad, en la presente investigación ponemos el acento en los posicionamientos de los docentes frente al deber de memoria como instancias que hacen a la construcción del saber histórico escolar, posicionamientos en los cuales lo que se pone en juego son las articulaciones entre la gestión del pasado y la construcción de un presente común en la enseñanza de la historia reciente, y con ello las formas singulares de atender a los fines y fundamentos de la enseñanza de la historia reciente asociados al fortalecimiento de la democracia. ¿De qué dan cuenta los posicionamientos de los profesores de historia frente al legado de deber de memoria?

La tesis está estructurada en ocho capítulos, una conclusión y un epílogo. En el capítulo 1 se incluye la perspectiva de análisis, la definición del objeto de estudio y el modo de su abordaje. En este sentido, siguiendo lo planteado por Wallerstein (2004) podemos decir que una perspectiva de análisis permite construir un discurso plausible sobre una determinada realidad con cierta flexibilidad, sin el encorsetamiento y la clausura prematura que se puede desprender de una formulación teórica entendida como conjunto ordenado e interconectado de conceptos. La presente investigación se sustenta en la perspectiva de la relación con el saber en los términos que la sostiene Bernard Charlot (2008a; 2008b), y de manera complementaria en la Sociología Clínica practicada por Vincent de Gaulejac (2008; 2016; de Gaulejac y Rodríguez Márquez, 2006). Desde este lugar podemos pensar al profesor de historia en tanto sujeto socioantropológico que está enfrentado a la obligación de aprender, en este caso, a posicionarse frente al legado de deber de memoria, aprendizaje que está fuertemente anudado a su condición de sujeto deseante. Esta dimensión de sujeto deseante del profesor no tiene una existencia previa, sino que más bien el deseo es siempre deseo de algo, hay algo que moviliza, produce ese deseo y le da sentido a la práctica de enseñar historia reciente.

Asimismo, podemos decir que el legado comparte las características del proyecto parental. Este último se constituye en un elemento estructurante del proceso de constitución subjetiva de los individuos, en tanto es frente a los

deseos y proyecciones que anidan en él y que indican lo que es deseable, que el individuo se configura en tanto sujeto deseante. En este sentido, asumimos que en lo recibido por los profesores de historia anidan los deseos de la generación anterior en relación a la enseñanza de la historia reciente, a modo de aspiraciones imaginarias, de guiones posibles no exento de contradicciones.

Desde una perspectiva relacional, los posicionamientos de los profesores de historia se configuran en nuestro objeto de estudio como resultado de una tensión permanente entre las prescripciones y las subjetividades puestas en juego frente a ellas, y configuran la actualización individual de una memoria social flotante en torno a la historia reciente y su enseñanza que porta su propia carga de historicidad y contingencia. Dan cuenta de los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, como así también los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

En la construcción de los posicionamientos adquiere especial relevancia la noción de relato. En efecto, en el relato el sujeto se reafirma como existente; al narrar la historia de la cual es producto el relato cumple una función de historicidad en el que el sujeto integra su presente con su pasado y configura un devenir, donde pasado, presente y futuro están imbricados de modo dinámico. En la reescritura del pasado el futuro se configura como un devenir abierto, relativamente indeterminado, por lo que en el relato se monta un juego permanente de producción y reproducción, de herencia y creatividad. En este sentido, podemos decir que en el relato se ponen de manifiesto las maneras en que se posicionan los profesores como herederos en relación con la enseñanza de la historia reciente.

En cuanto al abordaje metodológico, decidimos realizar entrevistas individuales semiestructuradas como una instancia para crear una conversación en torno a la enseñanza de la historia reciente con profesores menores de 40 años, formados a inicios del presente milenio, con un recorrido en la docencia no menor a 5 años. Consideramos necesario que contaran con un tiempo de inserción en el ejercicio de la docencia bajo el supuesto de que ello permitiría dar cuenta no sólo de las marcas de formación que se evidencian fuertemente en los llamados docentes nóveles, sino también las de las decisiones que han tenido que tomar como docentes en relación a los temas de

conversación que nos convocan. Esta elección además, se sustenta en que no forman parte de una generación que da testimonio como testigo directo, sino más bien de las segundas generaciones que configuran sus memorias a partir del recuerdo que les fue transmitido, en el marco de una transmisión intergeneracional que se configura en cambiantes contextos políticos, culturales y memoriales que es necesario tener en cuenta para comprender la configuración de aquellas memorias. En este sentido, configuran una generación no sólo nacida y escolarizada en democracia, sino también formada como docentes en un contexto donde la historia reciente adquiere especial relevancia en las políticas públicas, tanto en la formación docente y en la historia escolar.

Se realizaron diez entrevistas individuales a profesores de historia procurando conformar un abanico variado a partir de las procedencias de formación y trayectoria. A los efectos de la escritura final trabajamos con seis en profundidad dado que las restantes no aportan novedad en cuanto a las posibilidades de indagación de los posicionamientos; ese trabajo nos permitió crear una instancia de conversación a partir de la cual desplegamos una tarea de profundización de sus singularidades, desde las cuales generar una reflexión en torno a los posicionamientos.

En este sentido, la muestra quedó conformada por seis profesores de historia que se desempeñan en el nivel secundario de la ciudad de Santa Fe, en escuelas tanto de gestión privada como estatal, con distintas procedencias en cuanto a su formación; tres de ellos son varones y tres son mujeres, uno ejerce como profesor aunque es Licenciado, y los demás tienen el título de Profesor. Tres de ellos se desempeñan además en formación docente, tanto universitaria como no universitaria.

El guión de las entrevistas está conformado a partir de dos ejes; por un lado, su trayectoria escolar, su formación y su trabajo como docente en relación a la historia reciente y su enseñanza. Por otro lado, algunas situaciones puntuales y procesos acontecidos durante el período que fueron elegidos para ser tema de conversación en función de su significación en cuanto a la configuración del objeto de análisis: las políticas públicas de derechos humanos llevada adelante desde el año 2003, las propuestas de formación sobre enseñanza de la historia reciente de las cuales se nutren, el fallo de la

Suprema Corte del 2017 que otorgaba el beneficio del 2x1 a un represor condenado por delitos de Lesa Humanidad por el tiempo que estuvo procesado, el simulacro de Golpe de Estado llevado adelante en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata en el año 2015 en ocasión de conmemorarse un aniversario de La Noche de los Lápices. El supuesto que anima en la elección de estos acontecimientos es que en torno a ellos se tejen puentes de significación que podemos ver como indicios de los posicionamientos frente al legado de deber de memoria.

En el capítulo 2 nos concentramos en el legado de deber de memoria, y damos cuenta de la configuración del mismo en el marco de las disputas de memorias en relación a la última dictadura conformadas en el espacio social desde la transición a la democracia en adelante, donde las políticas de memoria adquieren un rol importante. La centralidad de los procesos de enjuiciamiento de los crímenes cometidos durante la dictadura hace de la imbricación entre justicia, derechos humanos y democracia el núcleo del legado de deber de memoria, donde esta última se configura como la antítesis del olvido, asociado a la impunidad de los crímenes. Sobre este clivaje se fueron sucediendo distintas narrativas dominantes del pasado dictatorial, desde la *teoría de los dos demonios* hasta el relato de *memoria verdad y justicia*, que dan cuenta de los variables niveles de consenso alrededor de cada una de ellas.

En el capítulo 3 abordamos la manera en que la historia escolar se configura en un destinatario particular de las políticas de memoria. Desde los inicios de la transición ha tenido el mandato político de contribuir a la construcción del orden democrático, donde la teoría de los dos demonios y la narrativa de la víctima inocente se convierten en memorias emblemáticas del campo escolar. Observamos que a partir de la reforma educativa implementada en la década de 1990 la enseñanza de la historia reciente adquiere una centralidad dominante y mantiene unas particulares relaciones con esas memorias emblemáticas. En este sentido, nos interesa detenernos en el análisis de la enseñanza de la historia reciente frente al solapamiento del componente controversial, como así también a la relación entre formación política y democracia que están presentes en esas memorias emblemáticas.

En este sentido, podemos decir que esas relaciones forman parte de la oferta de significaciones respecto de la historia reciente y su enseñanza, que actúan como una genealogía en la cual el profesor de historia puede agenciarse.

En el capítulo 4 nos abocamos a trabajar a partir de los decires de los entrevistados en torno a los temas propuestos de conversación, pretendemos configurar relatos singulares respecto de la enseñanza de la historia reciente. En este sentido, en un primer momento nos detenemos en cada una de las entrevistas para identificar en ellas los elementos que hacen a esa singularidad, para en un segundo momento dar cuenta de los componentes en común.

En la configuración de esos relatos, ordenamos el análisis en torno a las caracterizaciones que hacen del presente, tanto de la memoria social respecto de la dictadura, como así también en cuanto a la enseñanza de la historia reciente y a la relación de los alumnos con la historia reciente. En las caracterizaciones buscamos encontrar indicios que den cuenta de los diferentes modos singulares y a la vez compartidos que adoptan los posicionamientos frente al deber de memoria.

En el capítulo 5 abordamos el lugar del olvido en los posicionamientos a partir de su doble cualidad: por un lado, el olvido *de* la memoria, por otro lado el olvido *en* la memoria. En el primer sentido, observamos que queda en un cono de sombras las memorias sociales por fuera de las sostenidas desde el Estado; en el segundo sentido, el olvido aparece como la antítesis de la memoria. Exploramos las relaciones entre ambas en cuanto al sostenimiento del clivaje antagónico memoria-olvido, como así también la idea de un consenso generalizado en torno al fortalecimiento de la democracia fundamentado en el valor de la memoria y la lucha por los derechos humanos. Perspectivas

En el capítulo 6 damos cuenta del componente épico en la estructura narrativa de los posicionamientos, por el cual la enseñanza de la historia reciente se configura en una forma de narrativa de un pasado común desde donde se configuran algunas apreciaciones respecto de la relación memoria-olvido, la violencia y el conflicto en relación a la política.

En el capítulo 7 nos ocupamos de la educación moral como un elemento interviniente en los posicionamientos. En este sentido, la consideramos como

una pretendida formación de la subjetividad de los sujetos que se evidenciaría en los valores democráticos demostrados en las conductas. Desde este lugar, vinculamos el ideal de profesor de historia que se construye en torno a la educación moral, y los efectos que este ideal tiene en los posicionamientos.

En el capítulo 8, abordamos la relación entre formación ciudadana y fortalecimiento de la democracia que se desprende de las entrevistas a partir de las vinculaciones de una serie de conceptos circulantes como consenso, disenso, conflicto, comunidad política, lo político, espacio público. Nos preguntamos por cómo se piensa la enseñanza de la historia reciente en relación a la conformación de una comunidad política; por el modo en que se configura la noción de cultura política atendiendo a que ella da cuenta de una perspectiva que define la manera de entender el ejercicio del poder y su legitimación a partir de la articulación de aquellos conceptos. Sosteniendo la diferenciación entre lo político y la política, donde el primero no puede reducirse a las formas históricas que adquiere la segunda, nos preguntamos también por las formas de relación con lo político que se sostiene y propicia desde la enseñanza de la historia reciente.

La mirada sobre los estudiantes se transforma en un indicador privilegiado para dar cuenta de estas articulaciones; sostenemos que la manera de concebirlos tiene fuertes implicancias en tanto destinatarios de una enseñanza de la historia reciente vinculada a la conformación de una comunidad política, en tanto asigna lugares y define acciones esperadas. En este sentido, en las articulaciones entre la condición de sujeto de la educación y la de sujeto político de los estudiantes podemos encontrar algunas claves que nos permiten comprender la relación con lo político y la conformación de la comunidad política que se propicia.

En las conclusiones damos cuenta de los hallazgos a los que hemos arribado a lo largo de la investigación referidos a: el carácter traumático como marca distintiva del legado de deber de memoria, con sus derivaciones en cuanto a las formas de conferir significado al evento traumático; el consenso compartido respecto a los fines y fundamentos prescriptos en la enseñanza de la historia reciente asociado al fortalecimiento de la democracia; el andamiaje de sentidos temporales sobre el que se monta la relación pasado-presente en

el marco de ese consenso; y sus efectos en cuanto a la formación política en la enseñanza de la historia reciente.

Y por último, en el epílogo consignamos algunas reflexiones, a modo de inquietudes finales que se desprenden de las conclusiones a las que arribamos, que decidimos dejarlas por fuera de ellas atendiendo a que no están directamente vinculadas al objeto de investigación, y las sostenemos en articulación con una serie de escritos que nos permiten dotarlas de sentido. Estas reflexiones orbitan sobre el momento oportuno o inoportuno de formularse determinados interrogantes; sobre las formas adecuadas de recordar; sobre el sostenimiento de la relación pasado-presente-futuro en la enseñanza de la historia. Asimismo, también sobre la configuración de un dispositivo tendiente al despliegue de una razón pública; sobre cierta forma de vergüenza política asociada a la configuración de un proyecto común; y sobre la relación de los ciudadanos con el régimen político democrático.

Capítulo 1

PERSPECTIVA DE ANÁLISIS, CONFIGURACIÓN DEL OBJETO Y SU ABORDAJE

Si bien están fuertemente imbricadas, asumimos como propia una distinción planteada entre teoría y perspectiva de análisis en la medida en que la primera evoca a un conjunto de ideas coherentemente interconectadas que puede tender a constituirse también en un elemento de clausura, “anunciar que se llegó a la formulación de una teoría a menudo conduce a la finalización prematura de la actividad científica, y por ende puede resultar contraproducente” (Wallerstein, 2004, p. 74). Una perspectiva de análisis, aunque sin renunciar a la rigurosidad teórica, pretende hacer un uso de ella en la exploración de la realidad empírica de modo tal que no actúe como una limitante en su abordaje, sino más bien como lugares desde los cuales abrir a nuevas preguntas. El presente trabajo abreva en la perspectiva de la relación con el saber en los términos que la sostiene Bernard Charlot (2008a; 2008b), y de manera complementaria en la Sociología Clínica practicada por Vincent de Gaulejac a partir de un denominador común: la negativa a inscribirse en una postura idealista o determinista en relación al sujeto.

1.1 Relación con el saber: el pequeño hombre obligado a aprender

La noción de relación con el saber, si bien fue configurada para el abordaje de otros territorios (el llamado fracaso escolar), se transforma en uno de los lugares desde donde configurar los perfiles del objeto y construir cierta visibilidad del mismo.

Podemos decir que relación con el saber ejerce cierto poder de fascinación sobre quienes apelan a ella, al tiempo que no deja de ser una noción de contornos imprecisos y que da lugar a múltiples interpretaciones; siguiendo lo que plantea Beillerot (Zabala, 2008, p. 10) esta especie de encantamiento guarda relación con el efecto de objetivación que produce respecto de lo misterioso, lo enigmático que habita en todo acto educativo, sin por ello suprimir este carácter.

Con una ineludible raigambre en el psicoanálisis lacaniano (Vercelino, 2018), y al calor de las contradicciones evidenciadas entre la masificación de los sistemas escolares a partir de la segunda posguerra y los mecanismos de exclusión en su interior, desde la década de 1970 se ha venido conformando una comunidad académica internacional, fundamentalmente francoparlante, que desde diferentes campos disciplinares (educación, sociología, semiótica, psicología, psicoanálisis y antropología social) recurre a ella para abordar algunos problemas de la transmisión de saberes y su apropiación. Estos estudios tanto teóricos como empíricos se inscriben en tres grandes escuelas: la psicoanalítica, la sociológica y la didáctica.

La primera de ellas considera que la relación con el saber es portadora de toda la historia psíquica del sujeto y se la define como la disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber. Dicha disposición supone y condensa todo el conjunto de relaciones que el sujeto sostiene en relación al saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber. Desde este lugar, la centralidad de la investigación está puesta en el sujeto, el inconsciente, el deseo y su compromiso, en situaciones cargadas de significación, para investir o no determinados objetos de saber. En palabras de Beillerot:

Ningún estudio que tenga como noción central la relación con el saber podrá desentenderse del basamento psicoanalítico; aunque ese basamento no impide otros enfoques, sólo a partir de la teorización de la relación de objeto, el deseo y el deseo de saber, y luego de la inscripción social de éstos en las relaciones (que vinculan lo psicológico a lo social) será posible asumir el riesgo de hacer trabajar y evolucionar la noción; una evolución que no deberá olvidar algo esencial, bajo pena de hacerle perder su sentido: no hay sentido sino del deseo (1998, pp. 156-157).

Considerada a su vez como producto y como proceso, la relación con el saber involucra la historia de un sujeto, como así también sus fantasmas, los

mecanismos de defensa que moviliza, sus expectativas, su concepción de la vida, sus vínculos con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que va a mostrar a los demás. Dicha concepción remite a una posición psicoanalítica, donde el inconsciente y la pulsión cobran un lugar esencial.

Desde la sociología de la educación, la segunda corriente convierte a la relación con el saber en un tema de investigación empírica y, a diferencia de la escuela anterior, definen su posición teórico-metodológica desde una sociología del sujeto que asume una perspectiva antropológica; en este sentido, Charlot plantea:

La cuestión compete a la antropología. La perspectiva antropológica falta en Dubet, que plantea la socialización y la subjetivación pero olvida la hominización. Falta en el equipo de París X, que olvida que el sujeto y su deseo no son inteligibles más que a través de su condición humana. Es de aquí que hay que partir: de la condición de pequeño hombre. Esta condición hace de él un sujeto, ligado a otro, deseando, compartiendo un mundo con otros sujetos y transformando con ellos ese mundo. Esta condición que impone al pequeño hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado (2008a, p. 80).

Desde este lugar, el saber no tiene sentido en sí mismo, sino que más bien es la relación que cada estudiante establece con el saber lo que le da un sentido singular; y este estudiante no puede ser sino un sujeto social. Configurar entonces una definición de la relación con el saber requiere considerar el entramado de relaciones que atraviesan al estudiante en tanto sujeto social.

Finalmente, desde la década de 1990 se vienen desarrollando desde la didáctica estudios vinculados a la relación con los saberes, fundamentalmente en el campo de la matemática. Desde este lugar los análisis se concentran en las relaciones que un sujeto o una institución mantienen con un determinado objeto de conocimiento, de ahí que se hable de “saberes” en plural para

referirse a esos objetos de conocimiento. De las tres escuelas, podemos decir que es la que mayor relevancia otorga a la dimensión institucional de la relación con el saber, al sostener que la relación con el saber se construye y se modifica a partir de la relación que la institución mantenga con ese saber en tanto objeto de conocimiento (Vercellino, 2018). Desde este lugar entonces, podemos decir que el análisis de la relación institucional con el objeto de conocimiento adquiere relevancia en tanto condicionante de la relación con los saberes construida por los sujetos, las características de la relación con el saber llevan la marca de la influencia ejercida en un determinado sentido por la relación institucional con el objeto de conocimiento.

Desde nuestro lugar preferimos agenciarnos en la perspectiva sostenida por Charlot, en tanto nos parece pertinente para el abordaje de nuestro objeto de estudio. En un permanente trabajo de puesta en diálogo del discurso teórico con la evidencia empírica, el autor va construyendo paulatinamente la propia noción como herramienta de modo tal que le permita dar cuenta de una serie de fenómenos de manera más satisfactoria respecto a las formas habituales de abordarlos. En un trabajo empírico llevado adelante con alumnos de sectores populares, se identificaron los procesos a partir de los cuales los alumnos construyen la relación con el saber y las lógicas que organizan esos procesos.

El llamado fracaso escolar y su entendimiento en términos de carencias y de homologación de posiciones sociales derivadas de la teoría de la reproducción formulada por Bourdieu y Passeron se constituyen en el blanco de su crítica desde un primer momento. Esta perspectiva, que se erigió contra el discurso que hablaba de la escuela como instancia de promoción de ascenso social, denunciando la reproducción de las desigualdades sociales al interior de ella, termina construyendo un efecto de verdad y actuando como una fuerte instancia de legitimación de prácticas, discursos y políticas orientadas a los excluidos. En efecto, atentos a las carencias constitutivas de los alumnos, la obtención de logros escolares por parte de estos demanda de toda una serie de prácticas de atención a la diversidad en términos de políticas compensatorias que pueden ser vistas como formas devaluadas, acordes a las carencias, de los saberes puestos a disposición. Desde ese lugar, las carencias socioculturales, que no pueden existir como tales si no es en el marco de una relación, se cosifican y se transforman en un atributo de los sujetos. Este

tránsito, al tiempo que paralizante es tranquilizador, desde el momento en que ese atributo es pensado en términos de fatalidad o flagelo; en efecto, si las carencias en términos de aprendizajes aparecen al final de las actividades propuestas, la operación habitual consiste en "[...] retroproyectarla al principio de la actividad: el alumno que ha fracasado carece de recursos iniciales, intelectuales y culturales, que habrían permitido al aprendizaje (y al maestro...) ser eficaz" (Charlot, 2008a, p. 46). Pensando los condicionamientos en determinaciones, desde este lugar se termina por negar la posibilidad a los alumnos de emprender su propio proceso de subjetivación, lo cual, en última instancia, esconde un profundo desprecio por esos alumnos y sus familias, "[...] es la mirada que los dominantes tienen sobre los dominados, es efecto de la dominación en el espacio de la denominación y en el campo de la teoría" (Charlot, 2008a, p. 50). En efecto, explicar aquello que se llama fracaso escolar en términos de carencias es, sencillamente, negarse a la propia explicación en tanto no dice nada respecto del alumno que efectivamente no logra determinados resultados esperados, sino que más bien habla de lo que supuestamente se sabe del alumno exitoso. Es en función de ese supuesto saber que se mide la carencia del otro, de quien fracasa; pero éste último y sus actividades nunca llegan a ocupar el centro de las preocupaciones. Para poder comprender lo que sucede se debe explicar lo que acontece, y esto no se puede hacer a partir de lo que no existe.

La pertenencia de todo sujeto a un grupo no define por sí misma la relación con el saber construida por este, en la medida en que, sin desdeñar la importancia de la posición social, lo sustantivo está en el modo en que el sujeto interpreta esa posición, el sentido que este le confiere a la misma.³ La evidencia empírica muestra que, con todas las razones sociológicas para fracasar, un número relativamente numeroso aunque minoritario, tenía éxito escolar, un dato que va a contrapelo de las interpretaciones que establecen una relación causal entre condiciones sociales y desempeños escolares. Esas excepciones generan una inconformidad frente a este modo de comprender el fenómeno, y es esa inconformidad la que impulsa a la construcción de una

³ Profundizando la crítica en este punto, Charlot pone en tensión los mismos términos en los cuales Bourdieu concibe la posición social, cuando con ella se refiere a la categoría socioprofesional del padre, oscureciendo en el análisis otros elementos, en principio, no menos importantes. Charlot: 2008 a, 34 y ss

noción teórica que permita comprenderlo en términos más satisfactorios. En este sentido, el autor plantea:

Es exacto que ciertos niños no alcanzan a adquirir ciertos saberes. Es exacto que frecuentemente no tienen las bases necesarias para apropiárselos. Es exacto que frecuentemente pertenecen a familias de sectores populares. No son estos hechos los que pongo en cuestión, sino la forma en que son teorizados en términos de carencias, de handicaps y de origen, sin plantear la cuestión del sentido de la escuela para las familias populares y sus niños ni de la pertinencia de las prácticas de las instituciones escolares y de los mismos docentes frente a estos niños (2008a, pp. 47- 48).

Desde este lugar, poner en tensión la forma en que son teorizadas las condiciones socioeconómicas, no se traduce en señalar aquello que sí pueden aprender en esas condiciones, a modo de equilibrar la balanza; sino que más bien de lo que se trata es de comprender cómo se construye una situación de alumno, el fracaso o el logro escolar de un alumno es el resultado de una situación producida, y en ella tienen lugar los sentidos atribuidos por el alumno a esa práctica de aprender. Es en función de comprender esa práctica que el autor construye la noción de relación con el saber haciendo alusión a:

el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación (2008a, p. 131).

Podemos ver que alrededor de la noción de relación con el saber se configura una determinada conceptualización del sujeto. En efecto, entendiendo a la relación con el saber como una relación al mismo tiempo social, epistémica e identitaria, ese sujeto no es reductible de manera abstracta, acabada y transparente a la condición de alumno, sino que más bien es un ser indisolublemente social, humano y singular:

El sujeto se apropia lo social bajo una forma específica, comprendiendo su posición, sus intereses, las normas y los roles que se les proponen o imponen. El sujeto no es una distancia respecto de lo social, es un ser singular que se apropia lo social bajo una forma específica, transmutada en representaciones, comportamientos, aspiraciones, prácticas, etc. (2008a, p. 71)

La problemática del sujeto es entonces socioantropológica, en tanto el mismo se configura como tal a partir de la relación con el saber que construye, que no puede ser más que una relación situada. Desde este lugar, el sujeto no es equivalente al psiquismo de posición que se desprende en la teoría de la reproducción (en tanto se constituye a partir de la interiorización de posiciones sociales); tampoco es el resultado de un proceso de subjetivación en oposición a la socialización donde “es más o menos un sujeto según el proceso de subjetivación haya logrado imponer su lógica más o menos al proceso de socialización” (Charlot, 2008a, p. 68); como así tampoco es el sujeto de deseo. Aunque la cuestión del deseo está presente, el mismo no es pensado en términos de pulsión que luego se inscribe en el espacio de las relaciones sociales.⁴

El sujeto del que hablamos está atrapado en lo social desde un primer momento, sólo se constituye como tal en su relación con el otro, se constituye de manera singular a partir de lo que la sociedad le ofrece e impone. En este

⁴ En este punto Charlot plantea que sus diferencias con Beillerot, antes que en términos contradictorios son más bien complementarias donde cada uno pone énfasis en diferentes puntos para el análisis. Charlot, 2018, p. 11

sentido, siguiendo lo planteado por el autor podemos hablar de la existencia de un universal: nacer es entrar inacabado a un mundo que ya está ahí; aquello que constituye al ser humano en lo que tiene de específico, no es entonces algo que está en su naturaleza en tanto ser viviente, sino que más bien es lo producido por la especie humana a lo largo de la historia; "la condición humana (...) es la entrada en un mundo donde lo humano existe bajo la forma de otros hombres y de todo lo que la especie humana construyó precedentemente" (Charlot, 2008a, p. 85). Pero esa apropiación no puede ser sino de aquello que está disponible en un lugar y momento determinado; y la forma de apropiarse es absolutamente singular. Es esta condición antropológica la que hace del sujeto un ser indisolublemente social y singular, y de la educación un proceso de humanización al tiempo que de socialización y singularización. En efecto, sometidos a la obligación de aprender, en un mismo movimiento nos volvemos miembros de una comunidad, entramos al mundo de lo humano (en tanto lo humano es el mundo social y nos humanizamos en el seno de relaciones sociales), y esa entrada es de un modo singular, único.

El carácter constitutivamente inacabado del hombre lo constituye como sujeto y mantiene la dinámica del deseo, inacabamiento que es la fuente de la humanización permanente. En él se conjugan la problemática psicoanalítica del deseo y la problemática sociológica de la posición social del sujeto y su carga de historicidad, "[...] y la historia del sujeto es también la de las formas de actividad y del tipo de objetos susceptibles de satisfacer el deseo, de producir placer, de dar sentido" (Charlot, 2008b, p. 37).

Estrechamente vinculado a la dimensión deseante del sujeto adquiere centralidad la noción de movilización. En efecto, si sostenemos que "El éxito en la escuela no es un asunto de capital, sino de trabajo, más precisamente de actividades, de prácticas" (Charlot, 2008b, p. 38), con ello no nos estamos refiriendo a cualquier práctica ni actividad, sino más bien a una en la que el sujeto se movilice, y para que se movilice "es necesario que la situación presente sentido para él" (Charlot, 2008b, p. 38). La movilización remite entonces a la dinámica interna del sujeto en la cual se ponen recursos en movimiento motivado por buenas razones, por móviles que lo comprometen en una actividad; el sentido de la actividad remite, en parte, a esta dinámica interna de la movilización. Las actividades son el conjunto de acciones llevadas

adelante para lograr un fin, motivadas por buenas razones, en tanto “constituyen el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad” (Charlot, 2008b, p. 90).

En este sentido, aprender es apropiarse de una parte del mundo y participar en su construcción, en un proceso nunca completamente acabado que llamamos educación: “La educación es una producción de sí por sí pero esta autoproducción no es posible sino a través de la mediación del otro y con su asistencia” (Charlot, 2008a, p. 87). En este proceso el deseo actúa como la fuerza que lo sostiene, y esa fuerza no puede sino estar dirigida “el niño no puede construirse más que porque el otro y el mundo son humanos, y por lo tanto deseables” (Charlot, 2008a, p. 88). Tomarse el trabajo de aprender demanda estar movilizado por buenas razones, es decir, debe haber un deseo que impulse la movilización, ese objeto de deseo puede adoptar distintas formas, que dependen de la compleja red social, singular, consciente e inconsciente con el mundo, con los demás y consigo mismo. “Siempre, aprender es entrar en tales relaciones, que pueden generar placer o sufrimiento, amor propio o autodesprecio, entusiasmo o rebelión” (Charlot, 2021, p. 15).

Si aprender es entrar en el mundo de lo humano compartido con otros, en el triple proceso de humanización, socialización y singularización que supone la educación, esa entrada no puede ser más que construyéndose como heredero al tiempo que constructor del mundo de lo humano, podemos decir que “[...] es también *heredar y desarrollar marcos de interpretación del mundo*, internalizar normas, regular sus deseos, construir formas relacionales y afectivas intersubjetivas y subjetivas” (Charlot, 2021, p. 16. destacado mío).

Dentro de lo que denomina la relación epistémica con el saber, Charlot identifica tres figuras de aprender que, aunque fuertemente imbricadas no son equivalentes. Siguiendo lo planteado por el autor, podemos decir que aprender no se identifica solamente con la adquisición de un saber en el sentido estricto del término, en tanto contenido intelectual; sino que existen otras formas de aprender que no consisten en apropiarse de un contenido de pensamiento. En efecto, aprender puede ser también adquirir el dominio de un objeto o de una actividad, como así también aprender a entrar en formas de relaciones. En la primera figura, aprender es entrar en relación con objetos-saberes, en los

cuales el saber está incorporado: libros, obras de arte, etc. En la segunda figura es entrar en relación con objetos que es necesario aprender a utilizar, como así también entrar en relación con actividades a dominar: leer, nadar, tocar música, etc. En la tercera figura, aprender es apropiarse de formas y dispositivos relacionales.

En este momento nos resulta importante señalar que cada figura del aprender demanda operaciones diferentes. Si aprender es entrar en relación con un saber-objeto, ella consiste en apropiarse de un saber que no se posee, “Aprender es pasar de la no posesión a la posesión a la posesión, de la identificación de un saber virtual a su apropiación real” (Charlot, 2008a, p. 112) mediados por personas que ya lo poseen.

En la segunda figura, aprender ya no se trata de pasar de la no posesión a la posesión de un objeto, sino más bien de dominar una actividad. En este caso, en tanto que aprender es la actividad misma, su producto no es aquí separable de la actividad y no se puede autonomizar bajo la forma de un saber-objeto que pudiera ser nombrado sin referencia a la actividad, y si es inseparable, ese dominio se inscribe en el cuerpo. “El sujeto epistémico es entonces el sujeto encarnado en un cuerpo (...) que constituye un lugar de apropiación del mundo” (Charlot, 2008a, p. 113). Esto no impide, sin embargo adoptar una actitud reflexiva y designar la actividad de tal manera que adopte formas aparentes de saber-objeto, en un enunciado que verse sobre la actividad. “Sin embargo, aprender los enunciados no es equivalente a aprender la actividad misma” (Charlot, 2008a, p. 114), en tanto nos estamos refiriendo a dos relaciones epistemológicas diferentes.

En la tercer figura, al igual que en la anterior, no se trata de poseer un saber-objeto, sino de un dominio, en este caso, del dominio de una relación. Aprender es aprender a relacionarse, consigo mismo y con los demás, es volverse capaz de regular estas relaciones. El sujeto epistémico en este caso es “[...] el sujeto como sistema de conductas relacionales, como conjunto de procesos psíquicos puestos en práctica, en las relaciones con los otros y consigo mismo” (Charlot, 2008a, p. 115).

Llegados a este punto, sostenemos que pensar históricamente, antes que un saber objeto, un saber en tanto posesión, es el dominio de una práctica. En efecto, pensar históricamente no es saber de historia, es una práctica de

vinculación de categorías temporales que tiene al saber histórico como su vehículo. Es inescindible de ese saber histórico, pero no es su equivalente. En tanto práctica, en el pensar históricamente no hay una separación entre el saber (saber pensar históricamente) y cierto dominio de una práctica (práctica de pensar históricamente), en tanto en esta figura de aprender el saber es la propia práctica. Pensar históricamente entonces como un saber que es inmanente a su propia práctica. Esta práctica es llevada adelante por enseñantes/docentes que, en tanto sujetos socioantropológicos, son pensados en esta investigación como sujetos sociales e históricos, cuya práctica no es sin sentido y que está anudada por tanto a la condición de sujeto deseante en relación a la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje, por tanto remite al por qué y el para qué enseñar Historia Reciente.

1.2 Sociología Clínica: aspiraciones imaginarias y trabajo sobre sí

Hacemos propias las palabras de De Gaulejac cuando sostiene que “cada individuo es producto de una historia de la cual busca convertirse en sujeto” (2016, p. 21) y plantea que la cuestión del sujeto debe ser pensada en el cruce de un doble movimiento donde intervienen, por un lado, el conjunto de factores sociohistóricos, y por otro “el conjunto de factores intrapsíquicos que determinan sus capacidades de acción sobre su existencia y sobre el contexto social en el que se inscribe” (De Gaulejac, 2016, p. 227). Los primeros no actúan solamente a modo de marco dentro del cual se despliegan los individuos, sino que más bien son un componente fundamental que influye en la psicología de éste y en sus conflictos psíquicos. Se trata de pensar ese doble movimiento que atienda a los factores sociohistóricos y al aparato psíquico del individuo para poder comprender sus articulaciones. En función de esa comprensión, la singularidad de la sociología clínica radica principalmente en:

La introducción del procedimiento clínico, que lleva a ponerse a la escucha de la vivencia, a considerar que la exploración de la subjetividad, consciente e inconsciente,

es necesaria para el conocimiento de los fenómenos sociales, que el investigador está involucrado en sus objetos de investigación y que la sociología tiene por objeto la exploración de la dimensión existencial de las relaciones sociales (De Gaulejac, 2008, p. 12).

Para el autor, la genealogía se transforma en el punto privilegiado donde se articula este doble movimiento de determinación y trabajo del sujeto, en el cruce entre el proyecto parental y la novela familiar:

El orden genealógico inscribe a cada individuo dentro de un linaje, es decir, de una descendencia organizada y estructurada en la cual él va a ocupar lugares sucesivos que les son asignados por adelantado (...) Esta asignación le permite singularizarse sin perderse en la ilusión de haberse engendrado a sí mismo (De Gaulejac, 2016, p. 103).

Como expresión de los factores sociohistóricos, el autor otorga un lugar privilegiado al proyecto parental, del cual nos interesa retener algunas de sus características en tanto constituye aquella historia de la cual somos producto. El proyecto parental está constituido por los deseos que los padres depositan sobre el niño imaginario, el niño ideal con el cual identifican a su hijo y proyectan en él todas las cualidades; estas aspiraciones imaginarias hacen que el individuo esté habitado, aún antes de nacer por las aspiraciones de sus padres en cuanto a su devenir. Lo podemos considerar como un guión familiar atravesado por contradicciones que rigen las relaciones entre padres e hijos; en efecto, por el lado de los padres habita la contradicción “entre el deseo de que el niño viva de modo tal de encarnar su propio narcisismo, y su deseo de matar esa representación, dado que esta representa su propia alienación” (De Gaulejac, 2016, p. 82), y por el lado de los hijos la contradicción entre “el deseo de realizar los deseos del ideal del Yo, deseos de omnipotencia, de volverse único, perfecto, indispensable...y la toma de conciencia de su incapacidad, de sus límites y de su dependencia radical” (De Gaulejac, 2016, p. 82). En tanto

guion familiar, encarna aspiraciones que están inscriptas socialmente y no deja de ser a su vez un proyecto social; en este sentido, podemos decir que esas inscripciones determinan los contornos y la naturaleza de los guiones posibles que habitan el proyecto parental en tanto modelo aspiracional, “las proyecciones imaginarias alrededor del niño ideal se apoyan en la realidad de las posiciones objetivas, de las estrategias económicas y de las aspiraciones sociofamiliares” (De Gaulejac, 2016, pp. 83-84).

Llegados a este punto podemos decir que el proyecto parental se constituye en un elemento estructurante del proceso de constitución subjetiva de los individuos, en tanto es frente a los deseos y proyecciones que anidan en él y que indican lo que es deseable, que el individuo se configura en tanto sujeto deseante:

Para nacer uno mismo al mundo del deseo, para decir Yo, para conquistar una forma de autonomía, el sujeto debe liberarse de esas proyecciones extrañas que, al mismo tiempo, lo fundan y lo alientan (...) para poder acceder a la existencia, el sujeto debe hacer el duelo de la representación de la plenitud y del gozo que representa ese niño ideal” (De Gaulejac, 2016, pp. 80-81).

Este trabajo en el cual el individuo se constituye en sujeto deseante está anudado a la idea de existencia; en efecto, existencia, deseo y subjetivación constituyen un único movimiento en el cual el individuo intenta convertirse en sujeto de su historia. Resulta necesario retener que si necesita “[...] desprenderse de la historia de ese niño para escribir su propia historia” (De Gaulejac, 2016, p. 81), no debemos entender por ello que la historia que escribe es de su exclusiva autoría, sino que por el contrario “[...] la autonomía se construye en una búsqueda permanente del sujeto por “ser sí mismo” con respecto al conjunto de identificaciones, mensajes, discursos y transmisiones que lo constituyen” (De Gaulejac, 2016, p. 88). Y es justamente en el trabajo sobre sí mismo donde se teje la trama de los procesos de transmisión, donde se despliega el trabajo del sujeto de producir la herencia recibida, de elegir renovarla, donde pueden verse los ajustes entre la identidad prescripta, la

deseada y la adquirida; en efecto, esa trama es un proceso dialéctico entre producción y reproducción, entre la búsqueda de singularidad y la de inscribirse en el marco de una descendencia en un proceso dialéctico de identificación y desidentificación:

Es el registro socio-psíquico lo que permite comprender, más allá de las subjetividades individuales, eso que es del orden de las pasiones (amorosas, políticas, ideológicas), de las creencias, de los odios, de los miedos, de la violencia, de las angustias en la vida social (De Gaulejac y Rodríguez Marquez, 2006, p. 28).

En relación al carácter disperso del saber de la pedagogía de la formación, Gabriela Diker plantea la diferenciación entre lo sabido, lo no sabido pero que es posible de ser sabido, y lo que nunca llegaremos a saber en la investigación educativa, y sostiene que no se trata de formular un programa de investigación que avance de modo indefinido sobre lo que no sabemos con pretensiones de superar esa dispersión y formular un saber estabilizado, coherente y sistemático, sino más bien de reconocer que "no es algo que tenemos que superar sino más bien su nota característica, (...) que estamos frente a un saber por definición, y no por defecto, disperso" (Diker, 2015). En la medida en que aquello que era presentado como un problema es reconocido como un dato de la realidad cambian las formas en que son presentados los temas de investigación; en este sentido, ganamos en reconocer que los efectos de la práctica docente nunca pueden ser capturados del todo "mucho menos los efectos de formación, que finalmente cada sujeto realiza sobre sí" (Diker, 2015).

Desde la perspectiva de la relación con el saber podemos mirar lo sabido sobre la enseñanza de la historia reciente de modo tal que nos permita producir un saber que cabalgue entre lo no sabido y aquello que no llegaremos a saber, un saber que reconoce la presencia de éste último. En efecto, desde este lugar podemos pensar al profesor de historia en tanto sujeto socioantropológico que está enfrentado a la obligación de aprender, en este

caso, a posicionarse frente al legado de deber de memoria. Un sujeto que, antes que estar tomado por el rol de enseñante, en su práctica de enseñar historia ocupa un lugar; es decir que su práctica de enseñar historia reciente da cuenta de una serie de posicionamientos: frente a la disciplina, frente a la escuela, frente a los estudiantes, frente a la enseñanza escolarizada en general y de la Historia en particular; posicionamientos que no pueden sino estar fuertemente anudados a la condición de sujeto deseante del profesor.

Esta dimensión de sujeto deseante del profesor no tiene una existencia previa, a modo de basamento psicoanalítico que luego se inscribe en las relaciones sociales, sino que más bien el deseo es siempre deseo de algo, hay algo que provoca, produce ese deseo y le da sentido a la práctica de enseñar historia. Si el deseo no es un deseo *per se*, tampoco el sujeto es una entidad anterior a lo social.

Si el deseo es siempre deseo de algo, ese lugar está ocupado en este caso por la disciplina, por el conocimiento, pero también porque otros se apropien de ese conocimiento. Las formas particulares que adquiere la enseñanza de la historia reciente remiten directamente a las funciones y a los fundamentos que la enseñanza de la Historia tiene para los docentes, remiten al por qué y el para qué enseñar Historia Reciente; es decir, al sentido que para ellos tiene enseñar ese conocimiento y que otros se lo apropien.

La relación con el saber nos advierte de la presencia de lo enigmático en todo hecho educativo en tanto nos permite reconocer que el sentido que los sujetos atribuyen a la acción forma parte del mismo, al tiempo que nos señala que ese sentido, como tal, es inasible. En efecto, podemos decir que el sentido que para los profesores de historia tiene enseñar historia reciente forma parte de aquello sobre lo cual no podremos construir un saber; pero sí sabemos que está actuando, y este saber creemos que enriquece las perspectivas que construimos sobre lo que sí es objetivable. Creemos que el nuevo saber producido puede decirnos algo respecto de lo que no llegaremos a saber, no para que forme parte del mismo, sino más bien para señalar la fuerza de su presencia.

Desde este lugar, el horizonte posible de aquello por saber en relación a la enseñanza de la historia reciente está conformado por los posicionamientos de los profesores de historia frente al legado de deber de memoria. Asimismo,

podemos decir que ese legado comparte las características del proyecto parental, en tanto en lo recibido por los profesores de Historia anidan los deseos de la generación anterior en relación a la enseñanza de la Historia Reciente, a modo de aspiraciones imaginarias, de guiones posibles no exento de contradicciones.

El cruce de estas dos perspectivas me permite ampliar el espectro de aquello que se pone en juego, y por tanto de los elementos a tener en cuenta en función de comprender los posicionamientos de los profesores de historia frente al deber de memoria. “El análisis de la reproducción y del cambio social nos confronta permanentemente, a la irrupción del amor, del odio, de la angustia y del deseo como elementos estructurantes de las relaciones sociales” (De Gaulejac y Rodríguez Marquez, 2006, p. 28).

1.3 Posicionamiento como construcción

Los procesos de configuración de memorias sociales suponen un proceso activo de construcción simbólica de sentidos sobre el pasado, que “[...] se elaboran y construyen en función de los problemas y las cuestiones que atañen a un sujeto y a una sociedad” (Levin, 2007, p. 160). En este sentido, podemos decir que “el espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política (...) es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos)” (Jelin, 2002, p. 6) en tanto intervienen una diversidad de actores sociales en la construcción de diferentes narrativas sobre el pasado. Respecto de estas diferentes narrativas, Levin (2007) plantea:

Éstas tienen, a su vez, un gran impacto en los mecanismos de creación identitaria de esos grupos, así como en el terreno de la acción política en la medida en que esos grupos llevan adelante reivindicaciones y demandas específicas en relación con ese pasado. En otros términos, el campo de la memoria social es un terreno de luchas simbólicas (y no sólo simbólicas) por los sentidos del pasado (p.162).

Raimundo Cuesta señala que antes que el repositorio de recuerdos individuales, la memoria es una construcción colectiva, “[...] de modo que el recuerdo individual vendría a actualizar y hacer presente una memoria social flotante, existente en el conjunto de los lazos intersubjetivos que anudan la vida de la comunidad” (Cuesta, 2014, p. 32), que como todo componente de la realidad social tiene una dimensión histórica que hace que no se configure de una vez y para siempre sino que más bien constituya “un flujo constante de representaciones, omisiones y materializaciones que forjan un texto móvil y dinámico” (Cuesta, 2014, p. 34).

Los procesos de construcción de memorias son operaciones donde la configuración identitaria se pone fuertemente en juego en tanto se anuda la relación que los individuos y los grupos mantienen con su pasado a cada momento, vinculado a la necesidad de legitimar, honrar, condenar, constituyéndose en un fuerte sustrato de identidad de los grupos (Lvovich y Bisquert, 2008), donde se configuran lazos de pertenencia y relaciones de diferenciación (Da Silva Catela, 2011), los cuales se encargan de “deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca” (Calveiro, 2013, p. 11). En este sentido, las memorias se configuran en el cruce y forman parte de relaciones de poder, en tanto en ella está actuando la conformación de un futuro deseable.

La noción de posicionamiento remite a las formas asumidas de ocupar un lugar, a las maneras de habitar, encarnar, de residir en él. Desde una perspectiva relacional, da cuenta de la construcción de significaciones por parte de los sujetos, pero alejada de miradas binarias que la abordan como la manifestación apriorística de la subjetividad o como el mero reflejo de diferentes tipos de determinaciones, son concebidas más bien como el resultado del cruce entre un conjunto de disposiciones múltiples y contextos específicos de acción (Lahire, 2017). Desde este lugar, los posicionamientos docentes aluden específicamente “a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4); dan cuenta de una tensión constitutiva del oficio entre las prescripciones y las subjetividades puestas en juego frente a ellas. En efecto, en tanto oficio de lo humano supone de manera ineludible una relación con la cultura, un trabajo simbólico y modos en que nos incorporamos al mundo social, por lo que esa

tensión no está predefinida sino que por el contrario porta una carga de historicidad y de contingencia.

Llegados a este punto, siguiendo lo planteado por Southwell (2020), podemos decir que:

la posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar que han sido construidos históricamente y son reocupados y recreados, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella, colectiva e individualmente (pp. 47-48).

Los posicionamientos de los profesores de historia frente al legado de deber de memoria forman parte de los procesos de configuración de memorias colectivas en torno a la historia reciente y su enseñanza, son la actualización individual de una memoria social flotante, donde se pone en juego la configuración identitaria del docente, en un proceso de identificación y desidentificación.

El trabajo de investigación sobre los posicionamientos docentes apunta a tratar de encontrar, a partir de la singularidad de los enunciados, modos particulares de significación frente al conjunto de ofertas de sentido de la enseñanza de la historia reciente, como así también ciertas regularidades.

Llegados a este punto, podemos decir que los profesores de historia se encuentran enfrentados a la obligación de aprender a posicionarse frente al legado de deber de memoria, un aprendizaje donde se encuentran imbricadas más de una figura del aprender. Asimismo, en función de dilucidar los posicionamientos, resulta necesario poner de relieve la particularidad del objeto frente al cual se conforman. En efecto, el legado de deber de memoria es portador de una marca que remite a una particularidad que de diferentes maneras se ha señalado como propia de la historia reciente: el carácter traumático del Terrorismo de Estado, que diferencia a la última dictadura cívico-

militar del conjunto de dictaduras del siglo XX, y hace que los acontecimientos de esa dictadura sean el objeto privilegiado para una enseñanza de la historia que tiene por excelencia el fortalecimiento de la democracia entre sus fines y fundamentos. En efecto, como señalan Franco y Levin (2007):

La historia de la historia reciente es hija del dolor (...) En el Cono Sur latinoamericano, fue la experiencia de las últimas dictaduras militares, que impusieron modalidades inéditas en Estados criminales y terroristas, el punto de ruptura que ha promovido los estudios sobre el pasado cercano (p. 15).

El Terrorismo de Estado puede ser visto como una experiencia que forma parte de la larga trama de relaciones de poder que se tejen en la cultura política argentina a lo largo del siglo XX, donde el actor militar ocupa un lugar preponderante; sin embargo no puede ser reducido a un elemento más de esa continuidad, sino que más bien el arraigo profundo en la sociedad de la que emerge es condición necesaria para que irrumpa en su carácter extraordinario. “Ni más de lo mismo, ni un monstruo que la sociedad engendró de manera incomprensible. Es un hijo legítimo pero incómodo que muestra una cara desagradable y exhibe las vergüenzas de la familia en tono desafiante” (Calveiro, 2006, p. 13).

La naturaleza de su poder se despliega en el campo de concentración, “esa creación periférica y medular al mismo tiempo” (Calveiro, 2006, p. 13), donde la desaparición de personas se transforma en la modalidad represiva por excelencia, en torno a la cual gira el ejercicio del poder en su conjunto:

Los campos de concentración, ese secreto a voces que todos temen, muchos desconocen y unos cuantos niegan, sólo es posible *cuando el intento totalizador del Estado encuentra su expresión molecular*, se sumerge profundamente en la sociedad, permeándola y nutriéndose de ella (Calveiro, 2006, p. 28. Destacado de la autora)

El secreto que supone la figura del desaparecido necesariamente tiene que ser un secreto a voces: “Secretos que se deben saber; lo que es preciso decir como si no se dijera, pero que todos conocen” (Calveiro, 2006, p. 79). En este sentido, la figura del desaparecido, como ausencia presente, condensa la marca terrorífica del Terrorismo de Estado: el intento de borrar todo rastro del crimen al ocultar el destino de las víctimas no persigue como efecto la ignorancia del propio crimen, sino más bien la demostración del poder de borrarlo:

La falta de conocimiento sobre el paradero de las personas queridas está considerado como uno de los daños buscados que de hecho se perpetúa a lo largo de las generaciones e interviene en las construcciones genealógicas y los procesos identitarios (Levin, 2016, p. 154).

La efectividad de esa demostración alimenta el carácter traumático de la experiencia del Terrorismo de Estado.

Pese a una serie de debates planteados desde la historiografía⁵ en cuanto a la pertinencia de la utilización de la noción de trauma, desde nuestro lugar creemos que resulta necesario asumir el carácter traumático que porta no solamente el pasado sino también su legado, “se puede hablar (...) de traumatismos colectivos, de heridas de memorias colectivas” (Ricoeur, 2020, p. 107). No recurrimos a dicha noción como un recurso meramente descriptivo para adjetivar una experiencia histórica disruptiva como el Terrorismo de Estado, sino que más bien, y sin anular esta condición, ponemos el acento en el carácter traumático presente en “los procesos de subjetivación de la experiencia social del Terrorismo de Estado” (Levin, 2016, p. 150) en cuyo marco se configura el legado de deber de memoria frente al cual se posicionan

⁵ Los términos de los debates son muy variados, desde la insuficiencia de la centralidad del carácter traumático que deja fuera otras dimensiones de la realidad del período (Alonso, 2018); hasta la incompatibilidad de la temporalidad traumática y la temporalidad histórica (Mudrovic, 2005). Asimismo, los acercamientos y desavenencias entre la Historia y el Psicoanálisis en el siglo XX tienen un largo recorrido que excede la historiografía argentina, desde el cual los debates planteados cobran sentido. Para una indagación de estas intersecciones Acha (2007), Acha y Vallejo (2010).

los profesores de historia. En efecto, su utilización no sólo permite dar cuenta de la experiencia límite que significó el Terrorismo de Estado como fenómeno desaparecedor, con sus efectos tanto inmediatos como a más largo plazo para la sociedad en su conjunto, sino también de su arraigo en los esquemas interpretativos de aquella experiencia, “presos ellos mismos de los efectos de sentido del fenómeno que pretenden aprehender” (Levin, 2016, p. 151). Podemos hablar de unos efectos de sentido que siguen inscribiéndose en las tramas representacionales (Sanfelippo, 12, p. 33).

Esta presencia obedece a que “el Terrorismo de Estado ha producido un hiato en el discurso de la historia que obstaculiza el desprendimiento entre pasado y presente, y determina de un modo peculiar las relaciones entre la historia y la memoria” (Levin, 2016, p. 150); un modo en el cual “esas memorias intervienen en los marcos de comprensión y significación del pasado cercano elaborados por el historiador, portador él mismo de memorias vivas sobre éste” (Levin, 2016, p. 151). Interrumpe la cadena de significación subyacente al tiempo cronológico, “que produce como efecto un tiempo indiscernible entre pasado y presente, que no termina de pasar” (Levin, 2016, p. 153). Lo traumático no es fechable, no pertenece a un único marco espacio temporal, “no se observa como positividad pero se repite, se hereda y se transmite” (Levin, 2016, p. 253). Su presencia la podemos advertir aún en aquellos que no sufrieron directamente el evento traumático, y puede ser entendida a partir de la convivencia de dos sentidos de semantización inconciliables: los sentidos ligados a una dimensión prospectiva, orientados al futuro, y otros sentidos propios de un tiempo vuelto hacia atrás, que avanza de espaldas al futuro petrificado por el horror (Levin, 2020, p. 326). Es por ello que lo traumático no se puede inscribir en el orden cronológico del tiempo.

A su vez, la figura del desaparecido renueva el dislocamiento de “la i-realización de ese pasaje entre la vida y la muerte, y por tanto de la imposibilidad estructural de establecer la diferencia entre pasado y presente” (Levin, 2016, p. 154). La desaparición de personas convierte a las víctimas en difuntos insepultos, que impide a las siguientes generaciones producir ese rito de pasaje entre la vida y la muerte que las convierte en antepasado. Para que un tiempo pueda ser llamado presente, tiene que poder relacionarse con el

pasado en tanto otro tiempo, de modo tal que en él habiten las marcas de aquel tiempo pretérito. En este sentido, podemos decir que:

Se trataría, más bien, de algo análogo a la *escritura* de la historia: por un lado, la pérdida de lo que en ese pasado aún se conservaba vivo; por el otro, la inscripción de algo ausente, para hacerlo presente, pero sin confundirlo con *el presente* (Sanfelippo, 2012, p. 33).

Asimismo, en el impacto de la revelación de una realidad sabida y silenciada nace el carácter traumático de la subjetivación de la experiencia del Terrorismo de Estado. La revelación muestra lo ominoso y lo vergonzante que habita en el hecho de que lo que se revela era una realidad sabida y silenciada, y lo traumático deriva del impacto de esa revelación sobre las estructuras de negación con las cuales la sociedad se había tenido que acomodar a vivir en el terror. Lo vergonzante está en que la revelación da cuenta de que vivir bajo el terror supuso en algún punto dejar de verlo como tal.

Si sostenemos que lo traumático no se reduce a una adjetivación atribuible al evento, estamos en condiciones de evitar alojarlo en el registro de lo trágico que hace del trauma un puro elemento externo que como una catástrofe se cierne con su potencia arrolladora sobre la sociedad en su conjunto, sino que más bien, nos permite concebirlo en términos relacionales y desvincularlo de toda estrategia de victimización. Lo traumático deviene de una relación entre el evento y la semantización de la experiencia. En este sentido, como plantea Sanfelippo (2010):

no habría acontecimiento o elemento que sería traumático en sí mismo; ni tampoco sistema predispuesto especialmente para el trauma (...) El trauma señala un borde. Ocurre en el *límite* de lo que un sistema puede tolerar, tramitar y representar: ni absolutamente externo ni absolutamente interno; pero estrictamente *relacional* (p. 129).

Llegados a este punto, asumiendo la imposibilidad de realización del corte transversal entre pasado y presente que impone la temporalidad traumática, podemos preguntarnos si esa imposibilidad se impone también a los posicionamientos, imposición que se manifestaría en concebir al presente de los mismos formando parte de ese “pasado que no pasa”. En este sentido, podemos decir que la posibilidad de eludir esa imposición está presente en los posicionamientos como potencialidad, y que asumir el carácter traumático de la semantización de la experiencia del Terrorismo de Estado de la cual el legado de deber de memoria forma parte, es un paso en su exploración. Nos permite pensar las complejidades de las temporalidades presentes en el legado de deber de memoria y en la construcción de los posicionamientos frente a él. En ese movimiento advertimos que el olvido deliberado de ese carácter traumático no lo hace menos perturbador, inquietante e incómodo sino que por el contrario, en el ocultamiento renueva sus cualidades: la mimesis con quienes sufrieron la experiencia del Terrorismo de Estado, y decretar la ruptura o separación con aquel pasado son posturas paralizantes e inhibitoras que obstaculizan procesos de subjetivación de la experiencia del Terrorismo de Estado donde lo traumático deje de surtir efecto, y se pueda configurar en “un recuerdo del pasado en lugar de ser una suerte de olvido que se hace presente en los síntomas” (Sanfelippo, 2012, p. 30).

1.4 Abordaje del objeto

Es dable remarcar que los posicionamientos pivotean en torno a la configuración de un relato, el cual no es conmemoración, sino que más bien es la forma en la cual el sujeto se afirma como existente:

el contar una (la propia) historia no será entonces simplemente un intento de atrapar la referencialidad de algo ‘sucedido’, acuñado como huella en la memoria, sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un ‘ahora’ que cobra sentido un

pasado, correlación siempre diferente –y diferida- sujeta a los avatares de la enunciación (Arfuch, 2005, p. 25).

En efecto, al convertirse en sujeto no sólo ya “hace” la historia, sino que fundamentalmente narra aquella historia de la cual es producto, por lo que el relato es constituyente del proceso de búsqueda de afirmación de la existencia. “La forma en que los sujetos humanos se entienden a sí mismos (...) está en relación a una inevitable anterioridad vivida o imaginada, pero constitutiva de su identidad” (Brauer, 2010, p. 105). En efecto, el relato puede ser entendido como un trabajo de reescritura de su historia, como una herramienta de historicidad, en el que el sujeto integra su presente con su pasado y configura un devenir, donde el pasado se refiere antes que a lo ocurrido, a lo que adviene: “Existe un estrecho vínculo entre la capacidad del individuo para integrar su historia y las posibilidades de invertir en su porvenir (De Goulejac, 2013, p. 41).

El relato construye una distancia entre la vida tal como se desarrolla y la vida como es contada, en la cual “[...] hay una inversión entre la historia tal como se la cuenta en un relato y la historia en tanto sucesión de acontecimientos y situaciones” (De Goulejac, 2016, p. 21). En él, el orden construido por la temporalidad cronológica se desvanece y se funden el pasado, el presente y el futuro; en efecto, lo que el sujeto vive lo lleva a reescribir, a reelaborar de una manera diferente lo ya vivido, en el relato no cuenta lo vivido sino que más bien lo revive de una manera diferente, en él no es el pasado lo que cambia, “[...] sino la relación que el sujeto mantiene con su historia” (De Goulejac, 2016, p. 21). El pasado, que en el tiempo cronológico es algo ya dado y por tanto configurado como totalidad, en el tiempo psíquico viene siendo, está en permanente reescritura, es un pasado abierto. En el relato el pasado de la persona nunca termina de escribirse, de ahí la reversibilidad temporal. Llegados a este punto, podemos decir que el relato tiene para el sujeto una primordial función de historicidad en el sentido de que en el mismo están imbricados de modo dinámico pasado, presente y futuro; ser producto de una historia abre la posibilidad de hacer una historia en el sentido de historicidad, y cuando realiza esta operación el individuo se convierte en sujeto de ella. La historicidad enlaza de este modo a la historia como

determinación con el futuro, en tanto es la producción de un relato en el que se configura un devenir. En este sentido, el futuro como devenir no está asignado de una vez y para siempre sino que es necesariamente abierto, relativamente indeterminado, indeterminación que hace que la historicidad como relato se monte en el juego de producción y reproducción, de herencia y creatividad. Y de esta característica emana también la posibilidad de encontrarles sentidos nuevos, fundamentalmente, de configurar un posicionamiento que permita cambiar la relación que mantiene con su historia. En este sentido, podemos decir que en tanto pasadores, el relato es un lugar de manifestación/expresión de las maneras en que se posicionan los profesores como herederos en relación con la enseñanza de la Historia Reciente. Y, al mismo tiempo, es en tanto pasadores que se vuelven herederos. Es decir, cuando pasan se vuelven herederos de lo recibido; reciben, pero es al pasar que lo heredan. Asimismo, en tanto sujeto socioantropológico, el relato, antes que la historia singular de un destino único es en realidad la singularización de una historia colectiva; en efecto, los posicionamientos de los profesores de historia frente al legado de deber de memoria son vistos como repertorios de acción aprendidos en una historia colectiva compartida.

En cuanto al modo de indagación de los posicionamientos de los profesores de Historia, desde la perspectiva que asumimos en este trabajo, decidimos crear / generar una serie de condiciones que hagan posible la emergencia de lo que llamamos relatos de profesores de historia que en algún punto de sus trayectorias como docentes se encontraron en la situación de enseñar Historia Reciente a estudiantes de escuelas secundarias.

Las condiciones de emergencia de esos relatos son:

- Crear un guion a propósito del cual conversar en torno a la enseñanza de la Historia Reciente con profesores de Historia que enseñan en escuelas secundarias.
- Invitar a los profesores a una instancia de entrevista, individual, semiestructurada

- Transcribir textualmente el audio grabado de las entrevistas
- Y disponerse a pensar cómo ese texto deviene en lo que llamamos relato de profesores de Historia en el contexto de la presente investigación. Pensar ese devenir implica advertir, en primer lugar el acto de lectura de quien construye esa palabra en tanto relato.

Decidimos que sean profesores menores a 40 años en tanto dan cuenta de una generación nacida y escolarizada en democracia, una generación de profesores que practica la enseñanza de la historia reciente sin ser contemporánea a los acontecimientos, para quienes el pasado traumático les fue transmitido; esta condición nos hace suponer que en el acto de recordar el ejercicio de memoria-olvido se configura de una manera particular, diferente de la configurada por quienes de alguna manera fueron contemporáneos a los acontecimientos.

La muestra está conformada por seis profesores de historia, con trayectorias formativas universitarias y terciarias, tanto de la ciudad de Santa Fe como del interior de la provincia, que se desempeñan en el nivel secundario en las ciudades de Santa Fe; uno lo hace sólo en Escuela de Gestión Privada (confesional), el resto en Escuelas Públicas de Gestión Estatal, tanto en EESO⁶ como EETP⁷ y EEMPA⁸. Por fuera del nivel secundario tres de ellos se desempeñan a su vez en Formación Docente, tanto universitaria como no universitaria.

Las entrevistas no son tomadas como casos ilustrativos que sostengan una determinada proposición sobre la enseñanza de la historia reciente, tampoco son la fuente de una metodología de análisis de caso, sino que más bien constituyen, en el marco del cruce de perspectivas en que sostenemos la investigación, las singularidades que nos permiten lo que se ha dado en llamar “pensar por caso” (Rodríguez, 2019) como modo de producir un saber. Con ello nos referimos “[...] principalmente a *un modo de pensar (...)* un modo de llevar

⁶ Escuela de Educación Secundaria Orientada, de 5 años de duración que otorga el título de Bachiller en diferentes orientaciones

⁷ Escuela Educación Técnico Profesional, de 6 años de duración que otorga en título de Técnico en diferentes terminalidades

⁸ Escuela de Enseñanza Media para Adultos, de 3 años de duración

adelante un modelo de atención (Rodríguez, 2019, p. 119). Ello supone un trabajo de exploración y profundización de las particularidades de una singularidad, que no apunta a arribar a conclusiones del caso único, sino más bien a construir a partir de él una reflexión capaz de conmover un campo de saber, una manera de comprender. En este sentido, las singularidades devienen en caso en la medida en que nos dan a pensar de manera diferente a las habituales una determinada problemática, al tiempo que un modo de configuración de un objeto, podemos decir que “[...] rompe el hilo de la generalización para provocar una reflexión” (Rodríguez, 2019, p. 124, destacado de la autora).

Se trata de abordar los posicionamientos de modo tal que nos permita preservar la significación singular a la vez que configurar un relato tendiente a abrir un paréntesis en lo ya dicho y lo ya sabido en torno a la enseñanza de la historia reciente y su relación con el fortalecimiento de la democracia; en efecto, las singularidades devenidas en caso se tornan pertinentes en la discusión de algunos sentidos construidos desde los cuales se piensa a la enseñanza de la historia reciente y su relación con la formación democrática.

El guion de las entrevistas apunta a generar una conversación en torno a algunos pasajes puntuales tanto de su trayectoria vital como así también de su escolarización, su formación y su carrera docente. En este sentido, se traen temas como:

- la elección de la carrera
- la enseñanza de la Historia Reciente en su etapa de estudiante secundario
- las políticas públicas de derechos humanos llevadas adelante desde el año 2003
- las propuestas de formación sobre enseñanza de la Historia Reciente ofrecidas en el marco de esas políticas
- el fallo de la Suprema Corte del 2017 que otorgaba el beneficio del 2x1 a un condenado por delitos de Lesa Humanidad por el tiempo que estuvo procesado

- el simulacro de Golpe de Estado llevado adelante en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata en el año 2015 en ocasión del aniversario de La Noche de los Lápices

Decidimos proponer estos temas de conversación bajo la premisa de que se pueden tejer puentes de significación entre los intereses puestos en juego por los entrevistados a la hora de enseñar Historia Reciente, con los puntos en los que ponen énfasis, aquello que quieren evitar y las preocupaciones que los habitan, y los supuestos que animan la elección de los temas de conversación; en efecto, suponemos que portan un carácter controversial, que tocan algo del consenso generalizado que puede resultar revelador.

Dado que buscábamos que la conversación se produjera en un tono que propicie que al otro le resulte interesante preguntarse, resulta primordial que el entrevistado no levante barreras ni nos diga lo que supuestamente queremos escuchar; en este sentido, captar esa apertura, esos momentos donde el entrevistado baja la guardia necesita de una escucha atenta y a la vez tangencial (De Goulejac, 2016). En este sentido, el entramado producido en los decires de los entrevistados demanda una manera de sostener la escucha y la mirada que nos permita estar atentos a las vinculaciones de los distintos registros que emergen de él. Sostenemos que el sujeto nunca tiene un comportamiento unidimensional y unívoco y, por lo tanto, necesitamos captar la polisemia de su historia, para poder entender mejor las múltiples determinaciones que guían la trama que está construyendo. La escucha no obedece a un plan preestablecido o a la búsqueda de elementos precisos, sino más bien a una actitud profunda de quien escucha, escucha flotante no exenta de sutileza y agudeza. Una escucha que no proponga una lectura unívoca, sino que acompañe en la exploración para producir un relato, en tanto involucra lo que dicen los entrevistados y las operaciones que vuelven a esos decires textos a ser leídos, interpelados e interpelantes.

En la presente investigación sostenemos un doble recaudo en relación al espacio biográfico⁹ como horizonte de inteligibilidad: por un lado, de no quedar

⁹ No son pocas las disciplinas que apelan a “El espacio biográfico”, “giro subjetivo”, “preeminencia del yo”, como maneras diferentes de nombrar y de caracterizar desde la investigación social cierto aire de

atrapado en la lógica de producción del relato propia del entrevistado, y por otro lado, de no pretender desde la investigación dotar de inteligibilidad histórica a los acontecimientos narrados por los sujetos. Si el relato es entendido como un trabajo de reescritura de su historia, como una herramienta de historicidad, en el que el sujeto integra su presente con su pasado y configura un devenir, donde el pasado se refiere antes que a lo ocurrido, a lo que adviene, nuestro trabajo no se trata de uno tendiente a volver a armar una serie de relaciones temporales presente ya en el relato. Asimismo, si estamos de acuerdo en que hay una relación indisoluble en las personas entre tener una historia y hacer una historia (Rancière, 2017), el investigador escribe sobre esos seres hablantes que tienen a la historicidad como una de sus cualidades, antes que sobre entelequias.

Si el relato construye una distancia entre lo vivido y lo narrado, el trabajo de escritura en esta investigación es a su vez una distancia respecto de lo narrado en las entrevistas, y es en ella donde emerge la verdad de la investigación como una construcción propia. En efecto, nuestro trabajo consiste en leer las entrevistas de manera tal que constituya una instancia de construcción de un discurso propio respecto de ellas; en ese sentido es una lectura que está ligada a la cuestión de la verdad de una manera particular, en tanto la verdad que emerge no está orientada a volver a armar con restos disponibles una serie de relaciones originaria, sino más bien a configurarse como un opaco mundo a desentrañar en su actualidad¹⁰ que habita la falla entre el sentido y lo real, “[...] en el espacio preciso de la inadecuación o *(des)adecuación*, que debemos entender como conjunción y disyunción entre las palabras y las cosas, el sentido y la pulsión, lo simbólico y lo real” (Danelinck, 2010, p. 191).

Nos abocamos a leer los relatos producidos donde estos se transforman en indicios a partir de los cuales construir un camino de interpretación. Gadamer plantea a la lectura, aquella que no se reduce a pasar rápidamente por los textos sumando información, asociada a la comprensión. Si la lectura

época donde una esfera pública emocional adquiere preeminencia en desmedro de la cultura pública y las identificaciones compartidas, con las inevitables consecuencias en cuanto al lugar de la política en las sociedades contemporáneas. Arfuch, 2018

¹⁰ Expresión acuñada por Omar Acha en *Freud y el problema de la historia*. Prometeo. 2007

está en relación al funcionamiento combinado del oír y el ver, en ella habita la capacidad de comprender. “Obviamente, cuando hablamos de oír y ver en relación al leer (...) lo que importa es que hay que oír lo que dice el escrito. Tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender” (Gadamer, 1998, p. 71). Esta capacidad el autor la vincula a lo repentino del cambio brusco, a ese instante donde la comprensión lo es de la totalidad, donde el tiempo queda detenido y se transforma en un presente propio. “En el momento en que ‘lo tenemos’ aparece, por así decir, la totalidad” (Gadamer, 1998, p. 79). Podemos decir que ese instante de comprensión emerge, en el cruce de lo que se viene leyendo y de las anticipaciones propias de la disposición de quien lee; no es azaroso, pero no está predeterminado, que demanda estar atentos, estar presentes, demanda cierto modo de disposición a la escucha y a la lectura. “Leer es dejar que le hablen a uno” (Gadamer, 1998, p. 69), en ese oír lo que dice lo escrito está la capacidad de comprender lo que se lee, podríamos decir en la resonancia que produce en nosotros lo leído. “De lo que se trata es pues, de volver a convertir lo escrito en lenguaje y del oír asociado a esa reconversión” (Gadamer, 1998, p. 71), y en esa reconversión emerge una nueva realidad de sentido y sonido. Podemos decir que leer es ese punto en el cual se conectan el signo mudo de la escritura y la audibilidad de todo lenguaje.

Por último, debo dejar en claro que un interés pretencioso motiva la presente investigación, como es el de interrumpir la separación de lugares entre quienes escriben y aquellos sobre los cuales se escribe, entre quienes construyen un saber y quienes en ese mismo movimiento quedan enmudecidos. Una pretensión que no se sustenta solamente en identificarme como profesor de historia puesto a reflexionar sobre la práctica de enseñanza de la historia reciente, sino fundamentalmente en concebir al saber producido como un producto colectivo, el resultado de una coproducción entre los decires de los colegas entrevistados y mis propias intervenciones. En este sentido, las entrevistas no son una fuente para producir un saber propio aunque porte mi marca personal, no tienen una existencia previa a la producción de saber, sino que más bien son el inicio que dan lugar a un saber colectivo. Esto último no sólo pretende hacer justicia con el carácter colectivo de toda producción de saber, sino que también corre en paralelo con la configuración del objeto de estudio de esta investigación: los posicionamientos no se deducen del legado

de deber de memoria, no son el resultado de una relación causa-efecto, sino que más bien son contruidos por los profesores frente a él. La potencia de esa construcción también pretendemos dar a ver, como en un movimiento interminable, en un saber que tenga a ella misma como objeto. La presente investigación no va a la búsqueda de resultados programados, sino que más bien pretende generar saberes a partir de una forma de indagación que cobre sentido para los propios actores involucrados, en este sentido es también una invitación a continuar en ese movimiento.

Capítulo 2

TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL, LEGADO Y HEREDEROS

Alejado de toda tradición que la concibe como un proceso lineal y mecánico reducido a una mera repetición irreflexiva, concebimos a la transmisión como un ejercicio de cultura (Frigerio, 2012) en el cual "el 'transmisor' es un pasador que a su vez recibió" (Cornu, 2012, p. 28); como fragmento, tanto en lo que se ofrece como en lo que se significa por lo que puede ser entendida como "una propuesta de rasgos parciales sobre los que se lleva a cabo la posibilidad identificatoria, propia a la siempre inconclusa producción de identidad" (Frigerio, 2012, p. 12). En este sentido, no podemos dejar de pensarla de manera asociada a la noción de transferencia, entendida como "el proceso que actualiza deseos inconscientes en el marco de una relación, (...) permite sentir, erróneamente, que algo nos está singularmente dirigido, (...) genera la ocasión de una elaboración cuando una regla garantiza un trabajo que no reniegue de ella" (Frigerio, 2003, p. 111). Podemos decir que no hay transmisión sin transferencia en la medida en que ésta trabaja propiciando filiaciones posibles donde quien transmite pone a disposición un deseo que lo atraviesa en un doble sentido: deseo puesto en el objeto de transferencia, y deseo porque, a partir de ese acto, el heredero encuentre el suyo propio. El objeto de transferencia actúa a modo de objeto transicional en el cual habita la posibilidad de conciliar una oferta de sentido con una significación asignada, entre la herencia y los herederos infieles, entre oferta y hallazgo (Frigerio, 2003, p. 114).

Esa oferta es la genealogía en la cual el heredero se agencia, pero una inscripción que no significa lo mismo, sino más bien la diferencia que se construye a partir de ella. "[...] y es allí en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos" (Hassoun, 1996, p. 17); constituye esa necesaria ilusión de continuidad al tiempo que de diferenciación para que el lazo social tenga lugar, donde su eficacia se juega "en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten" (Diker, 2012, p. 228). En este sentido, Hassoun (1996) plantea:

ese 'padre' que posibilita la discontinuidad será el mismo que permite que las separaciones no sean desgarradoras. Será entonces aquel que para transmitir se separa de su hijo creando esa *distancia óptima* que no excluye conflictos ni sufrimientos, pero que permite que la transmisión se efectúe (p. 172).

Llegados a este punto podemos decir que el heredero se constituye en un intérprete del legado, y es en la interpretación donde se fabrica la herencia como resultado de la intervención activa de legadores y legatarios: “De hecho, ese *hacer heredante va contra* la naturaleza cuya modalidad consiste en la repetición mecánica de lo mismo, por tanto en la in-diferencia” (Sperling, 2018, p. 46. destacado de la autora). Es la diferencia la que habilita el lugar propio de cada alteridad, una discontinuidad que torna imperioso “*fabricar* una continuidad, siempre vacilante, siempre inconsistente, siempre en riesgo” (Sperling, 2018, p. 47). La herencia, lejos de ser algo definido claramente, es intrincada, repleta de pliegues y contornos rugosos; es promesa y es riesgo porque en ese salto entre generaciones se entretajan lo conocido y lo inédito, la recepción y la creación, Hassoun (1996) plantea:

Desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que verdaderamente contaba para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron o gozaron por un ideal ¿no es acaso lo que podemos llamar una transmisión lograda? (p. 18).

Si partimos de la doble cualidad propia del heredero, que se constituye en un mismo movimiento en tanto receptor y pasador, podemos decir que aquello que llamamos herencia en relación con la enseñanza de la historia reciente, más que un conjunto de prescripciones que les viene dada, es el resultado de la reconfiguración emprendida a partir del propio trabajo del heredero. En efecto, en tanto pasador, el heredero realiza una lectura producto

de la cual reconfigura a la propia herencia, en este sentido, esta última ya no es aquello que viene dado. Para mantener a la herencia asociada al trabajo creativo del heredero, reservamos para la idea de legado el lugar de aquello que les viene dado, aquello que podemos identificar como anterior al trabajo del heredero.

El legado que le viene dado al profesor de Historia en relación a la enseñanza de la historia reciente es un mandato que trasciende largamente los límites de la enseñanza: evitar que la experiencia del terror se repita. La excepcionalidad argentina en el conjunto de democracias posdictatoriales de los países del cono sur viene dada, antes que por una transición pactada con el poder militar, por la centralidad de los procesos de enjuiciamiento de los crímenes cometidos donde se anuda de manera integrada democracia, derechos humanos y justicia. Esta integración se constituye en una nueva fuente de legitimidad del poder, el 10 de diciembre de 1983, en su mensaje inaugural a la Asamblea Legislativa el nuevo presidente lo decía de este modo:

La manera de restañar esas heridas no puede girar en torno a venganzas o resentimientos [...] Pero la democracia tampoco podría edificarse sobre la claudicación, actuando como si aquí no hubiera ocurrido nada. Se propiciará la anulación de la ley de amnistía dictada por el gobierno militar y se pondrá en manos de la justicia la importante tarea de evitar la impunidad de los culpables. (Mensaje a la Asamblea Legislativa, 10 de diciembre de 1983, en Alfonsín, Raúl, *Discursos Presidenciales (del 10 de diciembre de 1983 al 23 de marzo de 1984)*, Secretaría de Información Pública, Buenos Aires, 1984, en Galente, 2019, p. 38)

La relación entre democracia, derechos humanos y justicia era una existencia a construir, y en esa construcción la memoria se presenta como la antítesis del olvido, asociado a la impunidad; una antítesis que es el correlato del clivaje democracia - dictadura.

No son pocas las reflexiones en torno a los procesos de construcción de memorias como categoría teórica y como construcción social¹¹, en este momento sin embargo, nos referimos a ella como un modo de representación del pasado en el cual se configuran lazos de pertenencia y relaciones de diferenciación (Da Silva Catela, 2011), en una operación donde se anuda la relación que los individuos y los grupos mantienen con su pasado a cada momento, vinculado a la necesidad de legitimar, honrar, condenar, constituyéndose en un fuerte sustrato de identidad de los grupos (Lvovich y Bisquert, 2008), es decir, la configuración identitaria de los grupos se pone fuertemente en juego en los procesos de construcción de memorias. Esta operación no se produce de manera unívoca sino que más bien “lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca” (Calveiro, 2013, p. 11), y está sujeta a la concurrencia de una multiplicidad de instancias políticas, sociales y culturales que hacen a las condiciones de su recepción y legitimidad.

Como plantea Todorov (2000), la memoria se ha revestido de prestigio a los ojos de los enemigos de los totalitarismos, en la medida en que estos últimos tuvieron al control de la información y al ocultamiento de las atrocidades cometidas entre sus mayores prioridades; dar cuenta de lo sucedido, se convierte así en un imperativo, máxime cuando el testimonio es fuente de verdad para sostener los procesos de enjuiciamiento. Los relatos del horror fueron traídos a escena, donde el ejercicio de restitución de la palabra despojada se configura en clave de testimonio.

Con este imperativo como marca de origen se fueron sucediendo distintas narrativas dominantes del pasado dictatorial, en tanto distintos momentos en los cuales se configuran niveles variables de consensos alrededor de cada una de ellas. A riesgo de ser esquemático, podemos hablar de un primer relato construido durante los propios momentos de la dictadura. En efecto, frente al discurso oficial que justificaba la acción terrorista en términos de “guerra sucia” frente al “vacío de poder” en el gobierno anterior se opone, sostenido por los organismos de derechos humanos en relativo

¹¹ Para un panorama posible de las reflexiones dedicadas al tema ver Jelin, 2002

aislamiento, un discurso de denuncia de las violaciones cometidas a los derechos humanos. Desde este lugar, no se habla de “excesos” en la lucha contra subversivos apátridas, sino más bien de una represión clandestina y sistemática denunciando la existencia de centros clandestinos de represión.

La derrota de la Guerra de Malvinas y el descalabro económico reinante, fueron las señales para “el estallido masivo y generalizado de un clima opositor” (Franco, 2018, p. 156), donde paulatinamente las denuncias a las violaciones a los Derechos Humanos y “el problema de los desaparecidos” encuentran cierta predisposición a ser escuchados en un espacio social más amplio y adquieren relevancia propia, “a la vez se comenzaban a borrar de las memorias los diversos grados y modos de apoyo que distintos sectores civiles habían dado al régimen militar” (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 25). El carácter público que adoptan los crímenes de la dictadura en los estados judiciales contribuye a horadar la narrativa de la guerra sucia al quedarse sin fundamentos empíricos y éticos para amplios sectores de la sociedad (Legarralde y Southwell, 2015).

En esta memoria funda gran parte de su legitimidad el nuevo gobierno que, en un proceso no exento de tensiones con los propios organismos de derechos humanos, lleva adelante una serie de políticas que apuntan en ese sentido, como la derogación de la Ley de Pacificación Nacional, dictada por el poder militar, la creación de la Conadep (Comisión Nacional de Desaparición de Personas) encargadas de recabar información sobre la represión clandestina, el Juicio a las Juntas. En estos momentos se configura la “teoría de los dos demonios” como uno de los enunciados de mayor pregnancia referidos a la dictadura.

Si bien las variables que la conforman pueden ser rastreadas con anterioridad a la propia dictadura (Franco, 2012), el conjunto de enunciados que la conforma adquiere voz institucional en la medida en que es tomada como propio por la política estatal, enunciados que podemos identificar de la siguiente manera:

—la existencia de dos violencias enfrentadas: las guerrillas de izquierda y las Fuerzas Armadas actuando en nombre del Estado;

- la relación de acción/reacción entre las guerrillas y la represión estatal, es decir, la responsabilidad causal de la izquierda en el inicio de la violencia;
- la equiparación entre ambas violencias a partir de relaciones que van desde la equiparación de responsabilidades históricas hasta la equiparación por simetría de fuerzas y/o de métodos;
- la situación de exterioridad de la sociedad en ese conflicto, que es presentada como ajena, inocente o víctima de esa violencia (Franco, 2014, p. 24)

Como sostiene Lvovich esta memoria se construyó una versión “confortable” en la cual “la dictadura fue presentada en muchos discursos a la manera de un ejército de ocupación, como un mal que vino de afuera y se instaló a través de la represión y el terror sobre una población unánimemente oprimida e inocente” (2007, p. 116).

Podemos pensar esta memoria como la posible en función de contribuir a la estabilidad del régimen político en ciernes, en la medida en que la violencia como tal, asociada a los dos demonios, no tendría lugar en ella, y por el contrario sería el régimen en el cual la sociedad ajena a la violencia puede desplegarse y resolver sus conflictos dentro del marco de la legalidad. Pero también es una memoria donde la sociedad como sujeto de enunciación no sólo “clausuró un debate necesario sobre los consensos, conformidades y complicidades en torno a la dictadura (...); en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil” (González, 2019, p. 109), desalentando avanzar en explicaciones más complejas acerca de las condiciones que hicieron posible la instauración de la dictadura cívico-militar, sino que también dejó en un cono de sombras la complejidad política, ideológica y cultural que conformaron las actitudes sociales frente a la retirada del poder dictatorial (Franco, 2017). Son los “olvidos” con los que nace la democracia, sustentada en una memoria que se circunscribió a sostener el imperativo ético como base de la tríada democracia-derechos humanos-justicia.

A partir de la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, sancionada en 1986 y 1987 respectivamente, y más particularmente por los

Indultos decretados por el presidente Menem en 1989 y 1990 se configura un escenario en el cual la teoría de la reconciliación nacional se transforma en la memoria oficial. Esta política de memoria se basa en el supuesto de que la reconciliación es condición necesaria para finalmente emprender, en unidad, el camino del progreso. En este sentido, en un movimiento no sólo se equipara la violencia de todo signo, sino que al mismo tiempo insta a ambos terrorismos a que “cada uno, humildemente, reconozca en el otro aciertos y errores. Sólo así, el odio y la venganza, no la necesidad de impartir justicia, serán superados, abriendo las puertas al ‘mutuo perdón’ y a la ‘unidad nacional’”¹² (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 52).

En oposición a estas políticas, para mediados de la década toma forma el llamado “boom de memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008); en efecto, al calor del surgimiento de nuevos organismos de Derechos Humanos (HIJOS) y de una serie de confesiones que dieron detalles de la sistematicidad de la desaparición de personas (los llamados “vuelos de la muerte”) se configura un “consenso progresista” en torno a la defensa de los derechos humanos con un marcado “vigor opositor, un sentido de crítica política concerniente a la impunidad de los crímenes de lesa humanidad durante los años setenta y se expandió hacia un activismo social y político reciente” (Acha, 2017, p. 7). El establecimiento de una relación en términos antagónicos entre memoria y olvido forma parte de los cimientos de ese consenso, donde la lucha por la memoria asociada a la búsqueda de justicia, se emprende contra el olvido como sinónimo de impunidad de los crímenes bajo el discurso del mutuo perdón; una lucha en la cual si bien se sostiene la continuidad de la relación entre memoria y justicia, al mismo tiempo vuelve sobre sus pasos en cuanto a la consideración del desaparecido como “víctima inocente” y recupera en cambio su condición de militante político.

En la búsqueda de reconstruir la alicaída legitimidad política tras la crisis del año 2001, el Estado encuentra en las organizaciones de derechos humanos unos puntales para esa reconstrucción: “Mundialmente conocidas (...), las Madres, así como las Abuelas y posteriormente los Hijos de personas

¹² La reconciliación no es un elemento nuevo, ya formaba parte de los fundamentos de los procesos de enjuiciamiento, lo nuevo es que no está asociada a la justicia como condición necesaria para ella, sino que ésta, entendida como odio y venganza, se convierte en un impedimento de aquella. Bonnin, 2015

desaparecidas, fueron convocadas inesperadamente por una clase política que hasta entonces había prestado escasa atención a sus reivindicaciones” (Acha, 2017, p. 5). En franca oposición a la teoría de la reconciliación nacional, se despliegan una serie de políticas de memoria que engarzan en gran parte con la narrativa configurada a mediados de la década de 1990. La anulación de las leyes de impunidad, la reapertura de los juicios por violaciones a los Derechos Humanos y la transformación de la ESMA en espacio de memoria y de promoción de los derechos humanos marcan el inicio de la configuración de una memoria en la cual se refuerza la singularidad de la democracia argentina como inescindible de los procesos judiciales, una singularidad iniciada en la transición y retomada luego del paréntesis de la década de 1990.

Capítulo 3

DEBER DE MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

Las políticas de memoria llevadas adelante por el Estado, escolares y no escolares, han estado indisolublemente ligadas a la legitimación del orden democrático, y si bien el campo educativo mantiene cierta autonomía relativa (González, 2019), ha sido tempranamente destinatario de políticas de memoria con incidencia en el ámbito educativo¹³ (Legarralde, 2020). En efecto, las prescripciones oficiales, curriculares o no, constituyen uno de los momentos en los cuales se definen algunos sentidos de la transmisión de la historia reciente; esto no debe obturar sin embargo, el reconocimiento de que en la escuela circulan relatos con sentidos diferentes y a veces contradictorios provenientes de diferentes campos disciplinares, de las didácticas, de la propuesta editorial, como así también de producciones o artefactos culturales que ingresan a la escuela.

Como denominador común podemos señalar que “[...] la escuela ha tenido desde la transición el mandato político de contribuir al proceso de construcción de la democracia” (Raggio, 2014, p. 86), y se constituye en un pilar fundamental del orden político en ciernes al tener la función de formar a las nuevas generaciones para la construcción de un orden democrático en base a la tríada democracia -derechos humanos- justicia. En este sentido, a comienzos de la transición en el campo educativo “la ‘teoría de los dos demonios’ y la ‘narrativa de la víctima inocente’ (...) se convirtieron en dos modos emblemáticos de narrar la represión” (Legarralde y Southwell, 2015, p. 137). En términos de prescripciones curriculares para la escuela secundaria ese mandato se manifiesta en modificaciones del espacio Educación Cívica, no así en Historia que continúa con las prescripciones emanadas desde la dictadura.¹⁴ “No se prescribió la enseñanza del pasado sino de las normas cuyo

¹³ Para diferenciarlas de las políticas de memoria en general, el autor se refiere con ello tanto a las políticas curriculares de memoria, como a aquellas que pretenden incidir en las prácticas escolares de un modo más difuso.

¹⁴ La historia escolar cimentaba una perspectiva civilizatoria, occidental y cristiana de la nacionalidad argentina, donde la “delincuencia subversiva marxista” no tenía lugar. Ver González, 2019. p. 107 y ss.

cumplimiento garantizaría dejarlo atrás” (Raggio, 2014, p. 87). En este marco, podemos encontrar experiencias tendientes a la vinculación de la transmisión de la historia escolar con la prescripción de la formación de la ciudadanía democrática, como en el caso de las reformas introducidas desde la segunda mitad de la década de 1980 en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires. La importancia relativa de esta provincia estriba en que ella aglutina a la mayoría del sistema educativo nacional, con lo cual las tendencias a nivel nacional en cuanto a políticas públicas difícilmente puedan prescindir de ella.

Más allá de los matices que podemos encontrar en los sistemas educativos provinciales y en las normativas emanadas desde los inicios de la transición en cuanto a las prescripciones en la formación para la ciudadanía democrática (Raggio, 2014; Alonso, 2020), podemos decir que las reformas educativas de la década de 1990 consagran definitivamente ese mandato político en la enseñanza de la Historia. A partir del contexto abierto por la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y profundizado luego por la Ley Nacional de Educación del año 2006 se establece un corte significativo en la enseñanza de la Historia (De Amézola, 2008; González, 2014a). El señalamiento de esta continuidad no ignora las diferencias entre ambas legislaciones, mientras en la primera se apunta a favorecer la “consolidación de la democracia”, en la segunda se apunta a “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva” (González, 2014b. p. 59 y ss).

Concebimos a la Historia como una disciplina escolar¹⁵ en tanto instancia creativa de conocimiento, como un tiempo y un lugar donde se configura un proceso de construcción de saberes y significados sobre el pasado dentro de la escuela, que aunque referenciados en los saberes académicos no son un derivado de ellos (González, 2011), sino que más bien beben en fuentes de distintas procedencias, “en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia” (Pla, 2012, p. 166). El saber histórico escolar es un producto propio de la disciplina pero en diálogo con otros saberes, con objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de

¹⁵ Las disciplinas escolares entendidas como creaciones de y para la escuela, que tienen un carácter dinámico y son espacios de lucha de poder. Ver González, 2018. p. 23 y ss

transmisión específicos, pero también comunes; en este sentido, González (2017b) sostiene:

son saberes específicos y situados, en diálogo con los saberes académicos, pero también cercanos a los desafíos de la divulgación. Son saberes que combinan conocimientos y valores. Donde confluyen herramientas intelectuales y emocionales. Donde dialogan y se combinan saberes de muy diversas procedencias. Donde impactan variables temporales y contextuales. Donde se entreteje algo nuevo y singular en una trama en la que participan objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores (pp. 54-55).

Llegados a este punto, podemos decir que esa construcción se sustenta en un código disciplinar entendido como el conjunto de ideas y suposiciones que legitiman la presencia de la disciplina escolar, conformado por “[...] las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, valiosos y legítimos” (Cuesta, 1997 p. 20. Citado en González, 2014a, p. 254). Desde su conformación como disciplina escolar la Historia dio forma a un código disciplinar que se configuró con algunas características: una función moralizante y civilizatoria de la disciplina, en base a una historia lineal y cronológica, con el memorismo como fundamental forma de estudio y distintas mutaciones de nacionalismo como interés principal con un enfoque patriótico donde el relato épico ocupa un lugar destacado (González: 2014b).

Estas lógicas del código disciplinar, podemos decir que se modifican a partir de la década de 1990, en este sentido:

A inicios del siglo XXI es posible advertir un nuevo código –aún en construcción– más flexible, complejo y cambiante, en el que cobran relevancia sentidos plurales

y multiculturales, a la vez que individuales-subjetivos, para fomentar lo crítico y democrático; en los que se destacan conceptos y procesos en diferentes dimensiones, escalas y perspectivas; y en los que crecen prácticas más explicativas e interpretativas que reclaman mayor protagonismo de los estudiantes (González, 2018, p. 80).

Estos cambios no dejan de convivir con una serie de continuidades entre los que podemos destacar la consideración de la Historia como disciplina fundamental en el logro de objetivos tanto cognitivos como identitarios. En este sentido:

la enseñanza de la historia tiene como objetivo principal la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; la construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina; la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; y la comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social (González, 2014a, p. 257).

Por lo antedicho podemos decir que sobre la enseñanza de la historia reciente pesa el imperativo de ser útil y significativo en la contribución a la consolidación del régimen democrático, que adquiere un carácter de deber moral en la medida en que la valorización de los principios de convivencia democrática necesita de la transmisión del pasado dictatorial. El legado en relación con la enseñanza de la historia reciente adopta la forma de un deber de memoria donde el profesor de Historia está particularmente convocado a sostener un compromiso con el orden político en ciernes.

En una perspectiva de largo plazo, aunque no exenta de solapamientos contradictorios, en este mandato podemos identificar una serie de rasgos fuertemente imbricados que revisten particular importancia; por un lado, la centralidad de los procesos de enjuiciamiento y la relación memoria-olvido sostenida en términos antagónicos. Que la memoria se traslade a los estrados judiciales constituye el núcleo duro de la fuente de legitimidad del orden político democrático, dejar atrás la dictadura demandaba la urgente tarea de construir un orden que signifique su contrario, basado en el Estado de Derecho donde el enjuiciamiento de los crímenes cometidos era una condición *sine qua non*. Al propio tiempo, los vaivenes de las políticas estatales respecto a los enjuiciamientos ayudan a soldar una relación de sinonimia entre justicia y memoria, al tiempo que en términos excluyentes entre memoria y olvido, toda vez que se asocia este último a la impunidad como consecuencia de la falta de justicia. En los inicios de la transición democrática esa relación se sostenía fundamentalmente en la figura del desaparecido y en dar testimonio del horror. En la década de 1990, al sostener el Estado una política de memoria que no se basa en la justicia sino más bien en el perdón y la reconciliación, el deber de memoria se reconfigura en oposición a esa política claramente identificada con la impunidad asociada al olvido.

Llegados a este punto, nos detenemos en dos rasgos del deber de memoria en la escuela que nos resultan cruciales. Por un lado, la preeminencia de “la ‘narrativa del Nunca más’” (González, 2014a, p. 75), una narrativa sostenida fundamentalmente en el discurso humanitario de defensa de los derechos humanos que impone un imperativo ético, donde la figura de la víctima adquiere un lugar relevante.

En tanto fuente de testimonio en que se sustentan los procesos judiciales, la víctima cobra centralidad en esta narrativa a condición de oscurecer sus identidades políticas; en efecto, las organizaciones armadas con su accionar provocaron la respuesta represiva del Estado, que es responsable no sólo de la represión ilegal sobre ellas, sino también sobre víctimas inocentes, las cuales ocupan el centro de la escena. Esta narrativa cuenta con algunos dispositivos culturales que sostienen su circulación, en este sentido, *La*

Noche de los Lápices, fundamentalmente en su versión fílmica¹⁶ aparece ocupando este lugar con una impronta importante convirtiéndose en una “representación emblemática de la represión”. En este sentido, Raggio (2017) plantea:

se ha constituido en ejemplo de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado “mito de la inocencia” o “la víctima inocente”. Da cuenta de un modo de narrar a las personas desaparecidas durante la última dictadura militar como “inocentes”, entendiéndolo como la falta de culpabilidad por los “hechos de subversión o terrorismo” por los que, supuestamente, fueron secuestradas por el régimen militar (p. 28).

Es a partir de esta inocencia que se desmiente el argumento sostenido por la teoría de la guerra sucia, que sostenía una guerra contra la subversión. Pero a poco de andar esta contradicción se desvanece, en tanto comparten el núcleo duro de la argumentación que sostiene que aquellas víctimas de la represión ilegal que no eran inocentes de actos de terrorismo bien desaparecidas estaban, marcar la inocencia de algunas víctimas es establecer unas diferencias con otras no inocentes, y compartir esa diferenciación no es nada incompatible con entender la represión ilegal sobre víctimas inocentes como excesos.

Al propio tiempo, al oscurecer la condición política de las víctimas, la juventud y el idealismo se configuran en rasgos de identidad sobresalientes, como si ellas no fueran características compartidas con las víctimas “no inocentes”. Las políticas de conmemoración del 16 de septiembre redundan en este impulso al reforzar la condición de estudiantes secundarios de las víctimas.¹⁷ La diferencia está en que juventud e idealismo se lo resalta

¹⁶ El libro *La Noche de los Lápices* de María Seoane y Hector Ruiz Núñez se publica en 1986, y en el mismo año su versión fílmica dirigida por Héctor Olivera.

¹⁷ En el año 1988 en la provincia de Buenos Aires se instituyó el 16 de septiembre como el “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”, con el fin de promover en las escuelas secundarias “la reflexión y

desanclado de prácticas políticas concretas, como si exaltar estas características como cualidades ahistóricas y, por tanto, descontextualizadas permitieran estar del lado de la víctima donde la inocencia es a condición de anular su condición de sujeto político. Es de suponer que en esta despolitización habita una de las razones de la rápida extensión y permanencia de esta narrativa en el ámbito escolar, no sólo porque propicia una rápida identificación por parte de los estudiantes, sino también porque se adecua y encuadra con la politización esperada de los jóvenes y adolescentes destinatarios de esa narrativa. La fuerte preeminencia de esta narrativa en el ámbito escolar habla de la relación con la política y la democracia que se sostiene en ese entonces en la educación escolarizada.

El segundo de los rasgos que queremos señalar obedece al solapamiento del componente controversial del objeto de transmisión. En este sentido, ya hemos dado cuenta de que la enseñanza de la historia reciente ocupa un lugar primordial a partir de la década de 1990, pero como señalan algunos autores (Legarralde, 2020; De Amézola, 2008) su presencia tiene un sesgo fuertemente institucionalista que se traslada al tratamiento de los derechos humanos.

A la luz de estas apreciaciones podemos plantearnos una serie de interrogantes en función de pensar, tamizado por la cultura escolar, el trabajo de creación de la herencia por parte del profesor de Historia en tanto intérprete del legado. En este sentido, si el deber de memoria tiene un carácter moral podríamos preguntarnos por el estatuto de los olvidos inevitables que forman parte de él, como así también por las posibilidades de asumir el componente controversial que porta la enseñanza de la Historia Reciente. Asimismo, si en los procesos de enjuiciamiento podemos identificar una idea de futuro como el tiempo depositario de los logros de los objetivos que se impone el deber de memoria, podríamos preguntarnos por el modo en que se teje la relación pasado-presente-futuro en el trabajo de creación de la herencia en un presente histórico donde esos logros forman parte de él.

las actitudes favorables en torno del respeto absoluto a los estudiantes secundarios y a su defensa” (Raggio, 2014, p. 123).

Capítulo 4

RELATOS SINGULARES

En este apartado damos cuenta de una instancia de lectura de las entrevistas en la cual ponemos de relieve los modos singulares que adoptan los posicionamientos frente al deber de memoria. Para ello, las entrevistas no son leídas a partir del establecimiento de algunos elementos que funcionen como indicios de lectura, buscando en ellas identificar la presencia de estos elementos, sino que por el contrario, se busca rastrear, a modo de destellos de lectura, algunos elementos que adquieren sentido en el marco de un discurso que nos permitan configurar las singularidades de los posicionamientos frente al deber de memoria. En este sentido, pese a que las entrevistas giran en torno a una serie de temáticas comunes, podemos ver en cada una de ellas una serie de emergentes que las terminan configurando como relatos con identidad propia. Para dar cuenta de estas particularidades nos detendremos en cada una de las entrevistas en particular.

4.1 *¿Qué más para que todo esto se apague?*

La entrevistada es oriunda y formada en la ciudad de Santa Fe, culminó su escolaridad secundaria en el año 2006 en una escuela de gestión pública, y el Profesorado en Historia en el año 2016 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

Como un elemento dominante de la entrevista emerge la configuración de una identidad que podríamos llamar en términos de un “nosotros politizado”. En efecto, la politización aparece como un rasgo identitario, que en el relato se configura en el devenir de una continuidad desde la escolarización secundaria hasta la actualidad, *“por lo general hay una cosa que los que fuimos a Humanidades en esa escuela muchos terminamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias, es como una continuación (...) Me parece que esos recorridos, quizás yo hoy tomo conciencia (...) siempre estaban sonando en mi*

cabeza o alimentaban un poco el por qué de mis decisiones posteriores.” La politización en su escolaridad secundaria está fuertemente asociada a la historia reciente y a la última dictadura, donde destaca un fuerte compromiso institucional, “y toda esta cuestión que tenía la escuela de que siempre los más grandes te allanaban el camino, en el sentido de que ya había una participación de los más chicos en los espacios de toma de decisiones”. Señala como un momento crucial de esa politización el acto realizado en la escuela en conmemoración del 30 aniversario del Golpe de Estado, cuando cursaba su último año de escolaridad secundaria, “ahí es que yo tomo esta cuestión de movilizarme, sobre todo esta cuestión de lo que habían sido los años 60 y 70 en Argentina y empezar a pensar ese feriado... nadie salió siendo la misma persona de ese encuentro. Son esos encuentros necesarios para poder cambiar el filtro (...) antes era como ‘bueno, es feriado’, última dictadura y ahí quedaba.”

Es desde este lugar de politización que se interpretan las dificultades a las que se enfrenta en la enseñanza de la historia reciente. *“Siempre pasa con los contenidos de Historia que como vamos en orden cronológico, no llegás a dar, si llegás al 60 ¡qué suerte!”* Ante las dificultades trata de abordar los contenidos en otros espacios como Construcción de Ciudadanía y Participación, Construcción de Ciudadanía y Derechos, y Formación Ética y Ciudadana, *“siempre adaptado a los cursos, por ejemplo, con los más chiquitos en segundo año cuando se trabaja democracia ya al final de año, bueno, la oposición es la dictadura y como ejemplo la última dictadura en Argentina.”*

Estas dificultades derivadas del diseño curricular se vincula con la falta de información sobre el tema por parte de los estudiantes y sus familias *“la mayoría de los chicos dicen que ellos no tienen ni idea de eso, que sus padres no hablan, (...) hay poca información, como digo, me parece que tenemos que hacer un planteamiento para empezar a trabajar antes nosotros en las escuelas, nadie discute la Revolución de Mayo, bueno, llegará el momento que nadie discuta esto en tanto y en cuanto lo abordemos con el mismo énfasis.”*

En otro momento pone el acento en la enseñanza, *“Pero yo siempre creo que tiene que ver con que es un tema de cómo se enseña, si vos enseñás lo previo como si fuera guerrilla, van a haber actitudes reaccionarias, si vos explicas la movilización social como algo que es muy contextual, como algo*

que es hija de un contexto donde están triunfando las revoluciones en el resto del mundo, donde la democracia está siendo puesta en discusión, donde un montón de cosas, se entiende...lo posterior ¿se comprende lo que quiero decir?”

Junto a esta ignorancia identifica un cierto interés por parte de los estudiantes que lo asocia a la centralidad de lo trágico, *“Por ahí está esto de ‘¿y cuándo fue, y cómo pasó, y nadie decía nada?’ como que a los chicos les salen todas estas preguntas (...) capaz que tenés que recorrer las paredes frías de la ESMA para que te caiga la ficha de que estamos hablando de derechos humanos y de la vida de las personas y de una responsabilidad estatal; pero digamos, hay como determinado sentir.”*

Hace referencia al peronismo como tema controversial en las aulas a partir de discursos sociales o familiares que traen los alumnos; en este sentido, si bien plantea que *“más allá de que pueda ser parte aguas el peronismo y que pueda generar sentimientos a favor y en contra, la idea es enseñarlo”*.

Hay una particular predisposición a estar a la defensiva en relación a lo que considera un lugar de mayor preponderancia que tienen las familias en las escuelas, como una sensación de desamparo frente al avance indebido de la familia, *“(...) en la Dirección está la familia digo yo (...) tenés que salir a decir ‘hay bueno, lo que pasa es que me mal interpretaron’...tirás abajo todo tu yo, pero bueno.”* Esto la predispone en el modo de tratamiento de los temas, *“entonces le vas entrando como...vas planteando el tema un poquito más matizado hasta que cuando ves que ya no hay una oposición, profundizas.”*

En este sentido, podemos ver cómo frente a esa sensación se apoya en las normativas que rigen la enseñanza a modo de amparo, que sirven de resguardo para sostener su posicionamiento ético e ideológico *“si bien a los contenidos puedo ir como dosificándolos, no se discute. Ellos saben que en mi clase no se discute la democracia, el que la quiera discutir que la discuta en twitter, yo se los digo así, y enseguida les bajo todas las leyes si llegan a decir eso, como para resguardarme y no parezca que lo digo yo”*.

Este posicionamiento sostenido por las normativas lo ve parte de una discusión en torno a los discursos sociales que circulan en relación a los derechos humanos, es decir, sostener este posicionamiento es pararse en la vereda de la defensa de los derechos humanos, como en una trinchera, en una

disputa por los sentidos que identifica como de cierta derrota *“para mí estamos perdiendo, está perdiendo terreno la discusión que tiene que tener, está perdiendo terreno la defensa de los derechos humanos que hay que hacer, está perdiendo terreno el pedido de justicia que tenemos que continuar.”* Este sentimiento de derrota se intensifica a partir del año 2015, *“Me parece que estamos asistiendo a un momento social o de cambios en los gobiernos, sobre todo del 2015 para acá, donde la preocupación ya no es esa entonces (...) pero todo lo que uno hizo, sobre todo Familiares, (como decía hoy), sobrevivientes, todo eso; todo ese trabajo por encontrar su lugar social, porque la discusión esté, por la demanda, pasa esto, que la marcha se traslada a otro lugar porque justo viene el presidente de EEUU, es como vos decis ¿En serio, qué más para que todo esto se apague? (...) a veces siento que es muy fácil que se evapore lo que se consiguió, todo ese miedo, y creo que si no hay desde el Estado un compromiso por la defensa de los derechos humanos, se va al tacho”.* En este sentido, el fallo del 2x1 de Suprema Corte lo entiende como parte de este retroceso, *“siento que esa política fue claramente como una cachetada a todo el movimiento de derechos humanos. Fue una cosa de ‘Para mí ustedes son kirchneristas o una cosa así, y desde la justicia hacemos esto’(..) me parece que hay una clara intención política y querer contentar al sector más reaccionario, y si no contentás al sector más reaccionario, al sector que ignora, que desconoce este período o lo que implica para la memoria argentina, no le hace cosquillas, entonces tampoco sirve; y generás un malestar terrible, yo lo viví con indignación, pero me imagino ser madre, abuela, hijo, hija, militante...me parece que es nefasto.”*

Respecto del episodio de la escuela de La Plata, por un lado plantea la necesidad de decirles a los alumnos *“mirá así se vive esto, a partir de ahora esto no lo podés hacer y esto tampoco”*, pero al mismo tiempo da cuenta de la dificultad de vivenciar la violencia del golpe de estado y la dictadura, dificultad que asocia a la exhortación de respetar la sensibilidad de los estudiantes, *“viste que está esta cosa de que se los cuida un poco más, y hay como todo...no sé cómo explicarlo pero...puede estar bueno pero puede generar una reacción de ‘me hicieron pasar un mal momento.’* Esta consideración de los estudiantes es vista como parte de la injerencia de la familia en la escuela *“Estamos en un contexto donde la escuela está vigilada y me parece que las autoridades...*

hasta dónde legitiman las decisiones profesionales de los profesionales de la educación que en definitiva somos los y las docentes... estamos en un momento social donde es muy fácil deslegitimar o pensar esas acciones como que uno los está violentando a los pibes, y no tanto como un espacio de aprendizaje (...) Me parece que hay que preparar el terreno pero sí creo que puede ser un riesgo, yo no lo deslegitimo como práctica, sí digo por el contexto.”

4.2 Como un manual de una historia vieja

El entrevistado es oriundo y formado en la ciudad de Santa Fe, egresado de la carrera de Profesorado de Historia de la FHUC de la UNL en el año 2011. Se desempeña como docente en el nivel secundario, tanto en EESO, EETP y en una escuela de Artes de la ciudad de Santa Fe, como así también en nivel terciario y universitario.

En la entrevista se evidencia una continuidad que emerge en varios tramos, como es la dificultad para entablar relaciones, para socializar, *“lo que me pasaba es algo que me sucede y sucedía mucho, que feo que diga que me sucede, es que a mí me costaba mucho socializar (...) esa imposibilidad de poder relacionarme.”*

Durante su escolarización secundaria le atraían dos cosas: la música “y todo lo que tuviera que ver con lo social”. Esta última atracción la entiende como parte de una tradición familiar: *“Mi vieja profesora de Historia, mi viejo Abogado pero le gusta mucho todo lo social, la política, todo eso, a nivel familiar medio que mamé toda esa cuestión.”* De estas atracciones, podemos decir que la primera opción, la más vinculada a sus propios intereses, era la música, *“En el caso de música fue distinto. Durante 3°, 4° y 5° año yo vivía en una cochera: guitarra, guitarra y guitarra. No había duda de que yo iba a ir para ese lado! No tenía duda, mi grupo de amigos estaban todos en la música... mi vida era la música”*

Esa dificultad para establecer vínculos encuentra últimamente cierta superación, ya sea en la vinculación con los compañeros docentes como con los alumnos, *“Yo te diría que recién ahora después de la pandemia estoy*

dialogando más en la sala de profesores, durante mucho tiempo eso me costaba mucho... Frente a los chicos también estoy un poco más suelto pero sí, la inseguridad..."

La elección de la carrera la vivió como un mandato familiar, aunque no fuera formulado de manera explícita. *"Yo sí lo viví como que estaba siguiendo un mandato, en el sentido de que en mi familia somos todos docentes... Yo lo veo ahí medio como una...en algún punto es como que seguís las orientaciones, pero en algún punto es más fácil también. Bueno a mí me gustaba, la carrera de Historia si no te gusta no sé si te la aguantás (...) cuando yo les planteo de ir a Historia calculo que se habrán alegrado, pero no lo veo como una imposición...la Historia en sí, sí me imagino que...me parece que no pude ver una gran variedad, no fui sensible quizás a una variedad de cosas que podría haber estudiado o hacer."*

Respecto a la enseñanza de la última dictadura, en su escolaridad no fue un tema que haya estado presente, *"Yo no me acuerdo, sí me acuerdo que pude haber tenido conversaciones con mis amigos de la escuela sobre eso...pero la verdad a nivel contenidos en la escuela, qué se daba y qué no se daba."* De la misma manera tampoco recuerda actividades alusivas llevadas adelante a nivel institucional. Las inquietudes respecto del tema no pasaban ni sentía que eran alimentadas desde la escuela ni desde la materia Historia.

Hoy como docente, a diferencia de su tiempo de estudiante, dice trabajar estos temas, si bien la pandemia significó un corte importante. *"Sí, siempre trato de hablar esta...esta cuestión. Pero el año pasado no, salvo en Formación Ética de segundo año pero viste que la virtualidad... ya te digo, los últimos dos años no lo trabajé"*. En cuanto a la predisposición de sus alumnos en relación a estos temas plantea, sin aseverarlo tajantemente, que hay un distanciamiento, cierta desimplicancia, que lo explica en parte por el propio distanciamiento cronológico *"A mí me da la impresión que no tienen la cercanía que teníamos nosotros con ese tema, nosotros...yo tenía esa cercanía, bueno, claramente era más cercano al mismo acontecimiento."*

Plantea que desde 2002 el Estado llevó adelante una política de derechos humanos, tomando como propias banderas de los organismos de derechos humanos, en base a la cual se configuró un consenso, *"una mirada de lo que fue la dictadura, de que los milicos tenían que estar en cana. Me*

parece que llegó a haber un consenso, no digo un consenso social, pero sí que no era...que era difícil salir con un discurso negacionista.” Asimismo, sostiene que hoy “ese consenso no está tan claro, me parece que hay varias cosas que lo pusieron en crisis” entre las cuales plantea la política estatal en sentido contrario desde 2016, y que en el caso de los compañeros docentes “había una minoría intensa” que planteaba abiertamente un discurso negacionista, que acompaña una política estatal de derechos humanos en sentido contrario al gobierno anterior. En esa disputa enmarca el fallo del 2x1 de la Suprema Corte y la movilización popular producida luego “A mí me parece que cuando pasó lo del 2x1 también me parece que fue un momento (...) ya había como un consenso bastante fuerte de que eso no.”

Ve el giro en la política estatal acompañada por toda una “*cuestión reaccionaria*” en la que se involucran situaciones del presente como la desaparición de Maldonado, que quedó encorsetada en kirchnerismo-antikirchnerismo, como así también el movimiento feminista y fundamentalmente el debate abierto alrededor de la ley de interrupción legal del embarazo. En ese contexto no ve que su preocupación por encontrar las formas adecuadas sea compartida por la docencia en general, sino que las actividades que se realizan resultan ineficaces. En efecto, en relación a las formas en que se vienen trabajando estos temas en el aula, “*es como que da la impresión...los chicos ven todo lejano, da la impresión que para los pibes es lo mismo el 25 de mayo de 1810 que la última dictadura, es como un manual de una historia vieja, media muerta, y bueno ¿qué hacer con eso? No sé, me da la impresión que no alcanza con la perorata de un discurso medio moralista...qué se yo.*”

Respecto de la experiencia de la escuela de La Plata, no le parece inadecuado aunque reconoce que es políticamente incorrecto “*porque ahí media el engaño de hacerles creer a los pibes una cosa... me parece que se puede interpretar...no sé, como una especie de abuso de poder.*” Pese a ello, el simulacro como estrategia de enseñanza le parece interesante. “*Es decir, yo veo que es riesgoso como mecanismo, porque los pibes piensan que está pasando algo violento y en realidad es solamente un simulacro...pero me parece que es interesante para permitir la reflexión sobre un tema que para los pibes es lejano pero que...y que pasó, y en algún punto si no se hace nada,*

nada es tan seguro como pareciera.” En un contexto que caracteriza como de avance del negacionismo sostiene que “no me parece un mal mayor, me parece una forma de tomar conciencia de lo que estamos hablando y de los riesgos que se corren, bueno, qué se yo, es un ratito y después eso te invita a reflexionar. Me parece que para permitir reflexiones a nivel educativo, el generar, no digo generar un trauma en un pibe para que aprenda, pero algo así como que le genere así como una sorpresa, no lo hago yo porque no me sale, pero no me parece que sea un recurso deleznable.” Asimismo, podemos decir que la crítica a los modos habituales de tratar estos temas lo alcanza también a él, lo cual lo lleva también a justificar aquella experiencia. “También te digo que no me parece mal en el sentido que a mí tampoco se me ocurre otra...no me parece que alcance con ir y bajarle línea, directamente, y hacerle la perorata, y decirles de los 30000, de los secuestros, del robo de niños, y de la deuda externa...es como que da la impresión.”

En cuanto a las actividades alusivas que se hacen en las escuelas, mantiene frente a ellas cierto descreimiento, *“lo que veo es que en muchas escuelas se hacen cosas, se hace un acto, muchas veces los centros de estudiantes lo organizan, cosa que no me parece mal... Ahora bien, yo no estoy completamente seguro que esa sea (...) Pero no sé bien que...me parece que hay que buscar metodologías, hay que buscar formas, pero me cuesta saberlo...Cómo hacer para que se comprometan a nivel intelectual aunque sea, para que se comprometan con ese período, me parece que estaría bueno que se nos ocurra alguna...alguna metodología (...) Muchas veces para los actos del 24 de marzo antes se daba una tarea aúlica de reflexión; también, me parece bien, me parece mejor a que sea solamente un acto, pero bueno tampoco sé qué efecto tiene eso con los pibes.”*

Es en el marco del avance del negacionismo que entiende el fallo del 2x1 de la Suprema Corte; en efecto, si bien se le presenta como un dilema *“¿por qué si es una garantía constitucional no se la vas a reconocer?”* plantea la negativa apelando a que los delitos cometidos no son comunes, pero también al argumento de que los años que estuvieron impunes equiparan la negativa a otorgar el beneficio del 2x1 y la prisión domiciliaria. *“Los tipos llegan a prisión cuando ya están a punto de tener la edad para la domiciliaria, y además no son cualquier tipo, son ESTOS tipos... a nivel derechos no estoy*

tan seguro que mi argumento tenga demasiada consistencia, igualdad ante la ley y todas esas cosas...pero... estuvieron hasta el 2006 con una impunidad prácticamente plena, salvo unos años los jefes militares, y eso son 20 años, y no lo tiene cualquier delincuente.”

4.3 ¿Qué ejemplo les estamos dando?

La entrevistada es oriunda de pueblo del norte de la provincia de Santa Fe, se formó en un instituto terciario confesional perteneciente a un complejo educativo donde hizo toda su escolaridad. Manifiesta un particular interés por la historia “Siempre me gustó desde chica, me atrapaba mucho”. Esa inclinación se refuerza en algunos momentos puntuales, asociada a un docente y unas temáticas en particular, “(...) *me interesaba mucho la historia latinoamericana, todo lo que fue el proceso militar...y todo lo que tiene que ver con América más contemporánea (...) en cuarto o quinto año que empecé a tener un profe que me encantaba como planteaba las cosas y ahí me terminé de decidir qué quería estudiar.”*

La figura de ese docente cobra especial relevancia en tanto los modos diferentes de sostener la enseñanza de la historia tuvo en ella efectos duraderos, “*me interesaba mucho cómo nos hacía pensar, cómo nos abrían la cabeza, y nos ofrecían esto de pensar un montón de cosas que las veníamos teniendo aprendidas de una manera, y ahora de otra.”* Plantea una confrontación entre este profesor y los demás que se repite en la instancia de formación docente, “*Tenía a este profe y a los otros, y en el terciario confrontaban más.”* Esa confrontación está asociada a la historia reciente, “*era un tema que no se hablaba”*, y en parte la explica por la diferencia en cuanto a la trayectoria de formación de este docente en relación con los demás, “*él también estaba atravesado por su propia historia, no era del pueblo, era un rosarino que estudió en la UNR, que vivió la dictadura, que cayeron en la Universidad cuando él estaba estudiando, que lo vivió de cerca y que bueno, se radicó allá en el pueblo y ahí está, con su visión totalmente distinta de los demás.”* En este marco no sólo comienza a hacerse nuevas preguntas: “*yo también empecé a cuestionar y a preguntar cosas en mi familia (...) esto de no*

saber nada...o no querer saber, o desconocer un montón de cosas, yo me sorprendía un montón de cómo en esa época, 2006, 2007 se seguían sin entender muchas cosas, o de leer realmente todo el panorama de lo que fue este proceso". También definió la elección de su tema de tesis, Las Ligas Agrarias, lo cual la llevó a enfrentar ciertas dificultades, "me acuerdo que la defensa de la tesina fue tremenda porque, nunca se había hablado del tema, hay un montón de cuestiones ideológicas que se ponen en juego...y la tuve que defender con todo porque me cuestionaron un montón de cosas. Me cuestionaban la importancia que tuvo esa organización en ese momento, porque entraban en juego todos los prejuicios y las ideas políticas de la gente que me tomaba la tesis."

La entrevistada es crítica respecto de la experiencia llevada adelante en la escuela de La Plata, en tanto plantea que es muy complicado hacer pasar a los estudiantes por una experiencia extrema que puede resultar traumático, "yo no me animaría para nada a hacer algo así".

Una cuestión recurrente en la entrevista es el miedo, aparece en relación a diferentes situaciones, "no animarse" a llevar adelante una experiencia como la de la escuela de La Plata se vincula a sus posibles efectos, pero también el miedo aparece de forma difusa, sin vinculación directa a algunos efectos en particular que se buscan evitar. En este sentido, plantea que las políticas de derechos humanos implementadas desde el año 2003 significaron un punto de apoyo para los liguistas entrevistados, "no había ningún respaldo de nada hasta el momento, recién a partir de eso y de estas medidas es cuando la gente empieza a dejar de tener miedo sobre este tema, (...) mirá hasta cuándo la gente seguía con miedo a hablar. Sirvió un montón para terminar de derribar al miedo, y el terror que quedó, que quedó ahí, latente en la sociedad, en esta gente que estuvo." Al propio tiempo, plantea que desde el año 2015 se vienen llevando adelante políticas en sentido contrario a las desplegadas desde el 2003, y en este nuevo contexto adquiere preeminencia un discurso contrario, "otra vez gente que se permitía opinar de esa época y de la gente que militó en esa época de una manera irrespetuosa (...) se vuelven a despachar y a opinar livianamente y con tranquilidad un sector de la sociedad que durante el gobierno de los Kirchner tuvieron que omitir sus opiniones porque estaban muy...iban a quedar en el ojo de la tormenta. Sí, me pareció que se sintieron

otra vez con la comodidad de poder expresar con todo...lo que piensan.” En el marco de este tipo de políticas ubica al fallo del 2x1 de la Suprema Corte de Justicia, “Terrible. Ese fue uno de los grandes retrocesos que te decía que hubo ciertas cosas que nos hicieron tener un poco de miedo, que volvíamos a retroceder en un montón de cosas que parecía que no iban a volver a pasar.”

La entrevistada ve con preocupación cierta desimplicancia de los jóvenes frente a la participación política, que acompaña los cambios de época, *“los jóvenes otra vez se relajaron, hubo una cierta cuestión en que se comenzaba a involucrar, a participar, hubo una movida de tratar de generar centros de estudiantes y de hacer un ensayo de participación ciudadana lo más real y concreta posible, y me parece que en este último tiempo otra vez empieza a notarse el desinterés para participar, para involucrarse en cuestiones políticas, en la política como una cuestión de buscar el bien común, aunque más no sea de la institución escolar.”*

4.4 Para mí la docencia es una forma de militancia

La profesora es oriunda y formada en la ciudad de Santa Fe, egresada de la FHUC de la UNL en 2015, se desempeña como docente en escuelas secundarias orientadas públicas y en una EEMPA. Plantea que la elección de la carrera se debe básicamente a que se imaginaba en una profesión en la que tuviera que interactuar con otros, *“No me veía trabajando sola, no me veía en esas profesiones solitarias de escritorio o de laburo solitario, me parecía que tenía que hacer algo vinculado con otros”.*

Si bien en un primer momento puede parecer que su elección por la carrera se sustenta más en el interés por la disciplina antes que por la enseñanza, *“Soy docente, después con el paso del tiempo fue que sí, reafirmé ese deseo por la docencia, a encontrarle el gusto a la práctica, a la disciplina también”,* la primacía de la elección viene por el lado de la docencia, *“se estudia en Santa Fe porque no hay plata para viajar, y bueno listo, estudiamos docencia ¿Y qué? Historia”.* En efecto, plantea que la carrera reafirma su deseo por la docencia, deseo que lo plantea en términos de *“algo innato”,* que consiste básicamente en el interés por la lucha social, esa necesidad de

comprender y de poder actuar frente a lo que considera las injusticias del presente, *“creo que la carrera me terminó de empujar, de dar herramientas para comprender la problemática social, y esto se tiene que llevar a todos lados y la docencia me parece que es la herramienta para trasladar esas preocupaciones y esa mirada sobre el presente, sobre todo, aunque sea Historia, de tener una fuerte mirada sobre el presente, el presente social”*.

Podemos decir que la disciplina da algunas herramientas de comprensión de la realidad social, pero es la docencia lo que permite una intervención en la realidad social: *“Encontrarme con otros, con otras, discutir, pensar, problematizar, y sobre todo accionar. Para mí la docencia, la educación, es una forma de acción, es una forma de militancia, una forma de poner en práctica todo lo que voy pensando, leyendo, escribiendo.”* La docencia, vinculada a una acción militante en el presente en tanto sujeto social, es una particularidad que aparece en esta entrevistada desde un primer momento, y que forma parte de sus primeras elecciones.

Respecto a su formación, la entrevistada califica a su paso por la UNL como *“la muerte”*, *“vas muriendo lentamente mientras está ahí tratando de aprender algo para vivir, me llevó mucho tiempo, 10 años.”* El tiempo que le demandó la carrera ejerce una particular presión sobre ella, que termina configurando una particular relación con la universidad en términos de conquista personal y familiar; en este sentido, marca una diferencia con los estudiantes actuales: *“creo que perdieron mucho el miedo a esa cosa que nosotros teníamos de LA UNIVERSIDAD, como algo inalcanzable para nosotros. También en nosotros había esa cosa de clase media pobre con culpa de estar acá con un esfuerzo...estos van, estudian, rinden y se van (...) yo sentía que toda la familia estaba detrás mío laburando y tenía una responsabilidad.”* En este sentido, si bien recibe por parte de la familia el mandato habilitante de tener que estudiar, podemos decir que ese mandato es experimentado en términos contradictorios entre saber que fue la elección correcta y al mismo tiempo verla como inalcanzable, como si la posibilidad de alcanzar estuviera vedada para ella, entre la elección correcta y la culpa frente a los suyos por esa misma elección, culposa de estar ocupando un lugar que no le corresponde.

La entrevistada plantea que durante toda su escolaridad, tanto primaria como secundaria, la enseñanza de la historia reciente estuvo presente, vinculada a los momentos de luchas sociales vividos durante la década de los '90; es decir, hay un fuerte anudamiento entre la historia reciente y el contexto de su transmisión donde las luchas sociales de la década de los '90 y la crisis del 2001 son el tamiz desde el cual se lee al Terrorismo de Estado: *“Bueno, mi escolaridad fueron los '90, fue todo lo que fueron las luchas sociales, el 95 con todos los movimientos de obreros desocupados, el 2001 con la crisis, y la memoria para mí estuvo presente desde la primaria.”* En su escolarización secundaria, ese anudamiento se refuerza aún más *“el 24 teníamos que armar ‘El acto del 24 de marzo’, entonces el 24 de marzo durante toda mi secundaria yo tenía actos, y en los últimos 3 años al ser miembro del centro de estudiantes me tocaba organizarlo. Entonces organizaba el acto, los volantes, la discusión, organizar la marcha, porque también participábamos como centro de estudiantes en las marchas... cuando se instaura la fecha como acto para nosotros ya estaba establecido”*. Podemos inferir que su militancia estudiantil, donde el acto del 24 de marzo era la carta de presentación, puede estar vinculada con esta inquietud “innata” que ella señala por la docencia como militancia, una militancia asociada fuertemente a la lucha por los derechos humanos.

En relación a esta vinculación entre la militancia estudiantil asociada a la lucha por los derechos humanos, la entrevistada ve una diferencia en la actualidad, *“y eso vi cómo se fue perdiendo, ahí hay una pérdida muy importante del valor del objeto de conmemoración o del ejercicio de memoria en las escuelas”*, diferencia entendida en términos de pérdida, de pérdida del valor del ejercicio de memoria. Podemos ver que para la entrevistada hay una diferencia entre el contexto actual, signado por una falta de valor del ejercicio de memoria respecto de las violaciones de los derechos humanos, y su propio contexto de escolarización caracterizado por una fuerte vinculación entre ese contexto y el llamado “boom de memoria”.

La entrevistada plantea que ella por su cuenta realiza alguna actividad en clase alusiva al 24 de marzo, como una especie de acto de resistencia de quien no perdió el valor de la memoria, asimismo sostiene que se realizan algunas actividades, como salidas a sitios de memoria, pero *“queda ahí como*

una actividad escolar, no es algo que vaya mucho más allá.” Si nos detenemos en esta apreciación podemos inferir que esas actividades, en tanto escolares, ya no tienen para la entrevistada la carga de una actividad de militancia, de intervención en el espacio social de alguna manera, no va más allá. Esta apreciación no podemos dejar de vincularla con su percepción inicial de la docencia como vehículo de militancia, de intervención en el presente social. En efecto, en un contexto de pérdida de valor de la memoria, sostener algunas actividades aunque sean sólo actividades escolares es un acto de resistencia frente a ese contexto, en este sentido podemos entender que para la entrevistada hacer actividades alusivas es un acto de militancia, es en un contexto adverso. También podemos inferir que la asociación de la docencia como militancia es una en la cual las llamadas actividades escolares no forman parte, es una asociación que demandaría “ir más allá”.

La pérdida del valor de la memoria en el presente es entendida a partir de su desvinculación con el pasado, *“no hay una necesidad de repensar la fecha desde lo contemporáneo, que para mí eso era interesante. Vamos a hablar del 9 de julio, bueno ¿Qué significa la libertad hoy? Vamos a decir hoy qué es ser libres, cuáles son las ataduras que tenemos hoy, por qué el FMI, qué es la deuda externa...pero bueno, no se hace ese ejercicio entonces queda como una fecha más. Te digo 9 de julio como podemos decir 24 de marzo, queda como un pasado cerrado que es esto, listo ya pasó, ya está, entonces tampoco entra esta idea de la memoria constante como este pasado que no pasa, de este resurgir,... y esta relación entre memoria y lucha por la justicia.”* La lucha por la justicia resulta central en su trabajo docente asociado a la militancia.

El presente como momento de lucha por la justicia, que le daría densidad al ejercicio de memoria, es una lucha contra un relato configurado en términos de buenos y malos, más propio del antagonismo dictadura-democracia, un clivaje configurado en momentos de la transición.

4.5 ¿Para qué estudiamos todo esto?

La entrevistada es oriunda y formada en la ciudad de Santa Fe, egresada como Profesora de Historia de la UNL en 2010. Trabaja en nivel

secundario, terciario y universitario. Por tradición familiar hizo su escolaridad en una escuela privada confesional.

Luego de hacer un año de otra carrera, se decide por el profesorado de historia *“porque siempre hubo como una curiosidad interna de saber las cosas, una cuestión así con el tiempo que siempre me atravesó, y me fui a estudiar Historia porque me parecía que era algo que más que se identificaba conmigo.”* Aunque no logra identificarlo claramente, entiende retrospectivamente que su decisión, aún pensándola en términos de impulso, está vinculada a un trasfondo personal que estaba en ella desde siempre: *“Y que fue como un azar, pero de los más asertivos que porque me enamoré!”*

Su paso por la Universidad lo recuerda como un momento que la marcó profundamente, *“la verdad es que fue como un lugar que yo recuerdo que realmente me llenó, como que atravesó una experiencia ahí que me marcó para todo. Para lo que me fui construyendo como profesional, en los vínculos, todo... y hasta una mirada frente al otro me permite habilitar.”* Una marca que no está referida solamente a la carrera sino también a la militancia estudiantil, *“Nos creíamos que éramos realmente el Mayo Francés, aunque pasaba todo por fuera de universidad,... y esta cuestión del compromiso estudiantil, que tenía que ver con preocuparse por la cosa estudiantil.”*

Aquello que la enamoró de la universidad, que la marcó profundamente, podemos verlo como la manifestación de aquello que tenía que ver con ella y la impulsó a elegir la carrera. Y esa marca profunda la ve en términos de pasión, una pasión en términos de pensar, *“esa cuestión de la pasión del movimiento hacia el conocimiento.”*

Respecto a la enseñanza de la historia reciente, plantea que en su escolaridad estuvo ausente como contenido de enseñanza, aunque no como lugar desde el cual la institución sostiene una postura ideológica, *“salí de una escuela gris (...) que no había empezado la transición democrática, en la cual había un posicionamiento que yo ahora lo veo bastante claro, que era, más allá de que de eso no se habla, los desaparecidos por algo desaparecieron y chau, son zurditos.”* Podemos decir que un elemento que también la enamora de la universidad es que encuentra elementos para hacer frente a esta postura: *“esa mirada a mí se me empezó a deconstruir en la facultad (...) me daba respuestas a cosas que para mí se ve que me resonaban de chiquita...y que*

no le encontraba la vuelta (...) me sentí en un lugar que más se identificaba con lo que yo estaba pensando.”

En relación al lugar que ocupan los contenidos a enseñar en la escuela secundaria, plantea: *“yo no sé que tanto sentido tiene la enseñanza de los contenidos, pero sí que hace que sean una excusa para el pensar”*, como vehículo que propicia el pensamiento, en ese sentido plantea que la dimensión política de la enseñanza está en promover el pensamiento, *“me parece que hoy la apuesta política pasa por interpelar al otro y mirar al otro, sobre todo mirarlo, moverse.”* Plantea que en tanto apuesta, no se pueden anticipar los resultados, *“una cosa es que yo lo haga y otra cosa que el otro lo logre, el otro es el otro, y ahí están las expectativas sobre el otro (...)¿Hasta qué punto el chico no termina pensando lo que vos querés y no pensar de forma autónoma? También el pibe autónomo es el que no quiere pensar como vos.”*

Con respecto a la enseñanza de la historia reciente en su práctica profesional establece una diferenciación entre temas de historia reciente, asociados la dictadura, y temas de construcción democrática, en este sentido plantea: *“no laburo cuestiones de historia reciente sino que laburo cuestiones de construcción democrática, como que le di la vuelta a eso, dejar... capaz que al principio salí de la facultad y sí, la memoria, esto y aquello, los desaparecidos, sí.”* Una diferenciación que expresa un cambio en el transcurso de su vida profesional a partir de cierta insatisfacción con el tratamiento de los temas, *“es como que sentí que ya estaba, que si yo me quedaba en eso, quedaba ahí. No me movía a lo otro que es ¿Para qué estudiamos todo esto?”* Una insatisfacción a partir de la falta de vinculación de los temas de historia reciente con las problemáticas del presente que acosan a la vida democrática: *“Ya sabemos toda la estructura burocrática de desaparición, sabemos todas las atrocidades, bueno. ¿Y ahora qué hacemos con todas estas nuevas generaciones...que hasta se aburren de estas cuestiones?”*. Como si ese falta de vinculación no sólo transforma en estéril ese saber en función de la formación democrática, sino que también terminan por afectar a los propios cimientos de una democracia entendida en términos de apertura y de respeto hacia la mirada del otro: *“Entonces me parece que enseñar valores democráticos tiene que ver más con movernos a... yo digo ¿De qué vale hablar de los desaparecidos si hay pibes que no pueden ir a la escuela? No es que no*

valga la pena, pero si nos quedamos solamente en eso y no visibilizamos las otras problemáticas sociales me parece que estamos perdiendo una batalla bastante importante en la construcción de valores democráticos. Y si de última queremos pensar en aquellos que desaparecieron era porque estaban comprometidos con su contemporaneidad, no con su pasado.” Parecería ser que la insatisfacción es un asunto de compromiso antes que de deuda, en este sentido, podemos decir que plantea que la enseñanza de de la historia no se constituye en una instancia de fortalecimiento de la democracia si se la asume desde la deuda, *“no como grandes deudores, sino como, bueno, desde este lugar ahora nos toca construir para adelante y terminar con las transiciones.”*

En el marco de la necesidad de propiciar la empatía como marca de formación democrática, es crítica respecto de la experiencia de la escuela de La Plata, que la ve como una especie de experimento social. *“¿Vos necesitás sentir lo que sentía el esclavo africano cuando era azotado para saber que sufría?”*, como si no existiera distancia entre el azote y el sufrimiento. *“Me parece que ahí quedás atrapado, Ahí lo que se impone es una memoria que tiene que ver con cómo fue vivido, lo único legítimo tiene que ver con la reivindicación del sufrimiento (el sufrimiento como coartada para imponer una memoria). Hay otros modos de construir una empatía frente a una memoria que no sea una imposición de la reproducción.”*

Respecto del fallo del 2x1 plantea que lo vivió cargada de emoción: *“En ese momento sentí asco (...) No quiero convivir con esa gente”*. Sostiene que significa un retroceso en las políticas de derechos humanos llevadas adelante por el estado hasta entonces, *“ahora digo bueno atrasamos políticamente.”* Ve como un retroceso político que personas que cometieron delitos aberrantes tengan la posibilidad no sólo de conseguir la libertad, sino también condiciones de detención favorables como la prisión domiciliaria. Un retroceso que daría muestra de la falta de empatía frente al sufrimiento de las víctimas y sus familiares, falta de empatía que va en contra del fortalecimiento de la convivencia democrática. A su vez, asocia el fallo con la idea de perdón; por un lado, plantea que no estar en contra del fallo vendría a ser una forma de perdonar, una muestra de perdón que, por formar parte de una generación que no fue víctima de los crímenes, no estaríamos en condiciones de otorgar. Por otro lado, porque no hay muestras de arrepentimiento por parte de los

perpetradores, *“hay gente siniestra que lo hacía con conciencia (...) cuando Massera te dice ‘yo habría hecho exactamente lo mismo’, no podés dejar libre un tipo que dice eso.”* Establece una conexión entre el fallo de la Suprema Corte, el perdón y la impunidad en el sentido de no recibir el castigo correspondiente por los crímenes cometidos: *“Bueno, olvidémonos de todo, besitos, besitos y acá no pasó nada. Y si acá no pasó nada tampoco podemos construir democracia.”* La construcción de la democracia fuertemente vinculada no sólo al enjuiciamiento de los crímenes sino también a la aplicación de la pena. *“El tejido social se reconstituye con enjuiciamientos, con que sean tratados como crímenes de Lesa Humanidad (...) que una persona pueda violar, matar, mutilar, tirar al río a otra persona y terminar sus días pacíficamente haciendo huerta en su country me parece que no suma como sociedad democrática. Me parece que una sociedad democrática también enjuicia y da castigos justos a las personas que cometen delitos, porque sino es como que todo vale y no todo vale.”*

Por otro lado, plantea que no oponerse al fallo es una forma de horadar el consenso alcanzado en la sociedad argentina en torno a *memoria, verdad y justicia*, en la medida en que da lugar a la visibilización de la memoria de los perpetradores, *“una memoria que se construye desde las derechas, y que es una memoria que sigue circulando, en silencio, y se va construyendo, esa cadena de memoria sigue circulando.”*

4.6 Salir del maniqueísmo constante

El entrevistado es oriundo de la provincia de Córdoba, luego de comenzar otra carrera, en el año 2003 se traslada a Santa Fe para formarse como Licenciado en Historia. Inmediatamente recibido en el año 2012 comienza a trabajar en escuelas secundarias de gestión privada en la ciudad de Santa Fe y simultáneamente inicia una carrera como investigador que lo lleva a hacer estudios de posgrado.

Plantea que tempranamente tenía definida la inclinación por la Historia, vinculada a la lectura, al gusto de leer Historia, *“me fascinaba la trama, la cuestión de escribir, con mis compañeros de secundaria nos intercambiábamos*

esos libros, hablábamos de esos libros.” Es una inclinación donde la enseñanza ocupa un lugar marginal, y está vinculada fundamentalmente a su interés por la realidad política siendo adolescente: *“En los años ‘90 nosotros éramos muy críticos al menemismo”*, por lo cual podemos decir que la lectura y el interés por la política van de la mano con su inclinación por la historia.

Esa conjunción de intereses mantiene una fuerte centralidad tanto en su formación como así también en su práctica como profesor de historia. En relación a la formación, si bien no se traduce en una práctica militante, *“cero militancia (...) yo iba, cursaba, estudiaba muchísimo, me gustaba mucho leer, no tenía una vinculación con la Facultad más que como estudiante”*, se mantiene en la definición de su área de investigación, que influye en su práctica como profesor en escuela secundaria. En este sentido, no sólo sostiene la enseñanza de la historia fuertemente atada a la historia política, sino que también determina su forma de reconocerse como historiador que da clases en secundaria, *“hoy estoy dando 1955-1966, ese período que los historiadores, sobre todo los historiadores políticos denominamos ‘empate hegemónico’ (...) no voy a tomar más horas de las que tengo porque sé que no voy a poder investigar, no quiero más porque sé que no voy a poder escribir.”* Desde ese lugar, entiende a la enseñanza de la historia vinculada primordialmente al campo historiográfico, en ese sentido, ve como una falencia la falta de acercamiento con la academia por parte de los profesores de secundaria, *“Es como que el docente de historia se desvincula mucho de la historiografía, de lo que está pasando en la academia, y los cambios en la historiografía se ven a después en la currícula, me parece que el docente de escuela media se desvincula de todo ese mundo muy rápido y eso sí noto que tiene una influencia en el aula después.”* En el marco de esa desvinculación entiende el episodio de la escuela de la ciudad de La Plata, en la medida en que da cuenta de la pervivencia de lo que llama *“esa cuestión republicana”* que como un mandato pesa sobre la escuela que *“tiene que hacer ciudadanos (...) todos los alumnos tienen que salir ciudadanos modelos, todos iguales.”*

En relación a la enseñanza de la historia reciente, entiende la excepcionalidad del Terrorismo de Estado en términos de plan sistemático de desaparición de personas en el contexto de una historia política más amplia que se remonta a la década de 1930, donde se configura una cultura política

que propició la excepcionalidad, *“me gusta llegar al 76 con todo ese bagaje en el aula que esté dando vueltas (...) ya todo eso que esté sonando en el aula para poder llegar a entender qué es un plan de sistematización de desaparición de personas.”*

La importancia de verlo de esta manera estriba en que le permite contradecir cierto sentido común extendido en la escuela en torno al período y que ve en los estudiantes, *“los chicos generalmente tienen una confusión, es como que para ellos los ‘70 es donde realmente las expresiones populares, los partidos, la guerrilla por decirlo, o los partidos de izquierda aparecieron ahí, antes parecería que no había nada.”* En ese sentido, podemos decir que en la enseñanza de la historia reciente busca generar el efecto de *“salir del maniqueísmo constante”*, de propiciar *“otra forma de entender”*, atento a los matices, que dé cuenta de la complejidad que habita en esa excepción, complejidad que supone convivir con la violencia.

Esta necesidad de complejizar la enseñanza de la historia reciente en términos de *“salir de maniqueísmos”* lo lleva a sostener una periodización en torno a las memorias de la dictadura en la cual la *“lucha contra el menemismo”* encuentra su continuidad en términos de lucha por los derechos humanos a comienzos del milenio, *“y eso desembocó naturalmente en la militancia de los 2000 en adelante”*; una continuidad que se ve interrumpida hacia el año 2008, donde se produce un cambio que considera fundamental, *“Después del 2008 es como que empieza otra cosa, eso es lo que yo interpreto.”* Plantea que el consenso construido desde la década de 1990, del cual forman parte las políticas de memoria desplegadas desde 2006 se pierde a partir de ese momento, *“se pierde porque los derechos humanos empiezan a ser leídos de una manera muy particular, más que particular se empiezan a leer de una sola manera, eso de “las” memorias empieza a homogeneizarse, empieza a verse esa mezcla partido y Estado y derechos humanos.”* Al calor del conflicto agrario desatado en ese año comienza un proceso de operación política en el cual el oficialismo se apropia de ciertos símbolos, donde *“la militancia se reconfigura en torno a otra cuestión, profundamente identificado con lo nacional y lo popular, brota de nuevo ese imaginario con todo lo que eso significa. Y abreva en los años ‘70, en una lectura de los años ‘70”*. Podemos decir que es tomando distancia frente a esta lectura, *“que no es la lectura de los años ‘70*

que yo hacía en los '90 o en los 2000 en mi pueblo", en la cual identifica el "maniqueísmo constante" producto de la operación política del momento, que opone una enseñanza de la historia reciente atendiendo a las complejidades, para lo cual se apoya fuertemente en el saber académico. En este sentido, nos resulta interesante que hace referencia a un texto en particular: *"Ahora hace un tiempo estoy usando un libro que me gusta mucho, 'Los años setenta de la gente común'. Es súper interesante (...) en realidad no es la gente común, es la clase media, pero se ve que tenía más gancho, pero es los años setenta de la clase media"*. Lo utiliza como un recurso para poder comprender las actitudes sociales de la "gente común" frente a la cotidianeidad de la violencia, *"para poder entender la complicidad también. ¿Qué significa que la gente sea cómplice? ¿Qué la gente formó parte de los secuestros? No! No es eso, no pasa por ahí la complicidad, pasa por otra cuestión mucho más compleja que es no decir nada, el silencio."* Plantea que este trabajo posibilita el surgimiento de preguntas y la generación de debates en el aula, donde *"las reacciones son más complejas de lo que ellos pensaban."*

En relación al fallo del 2x1 de la Suprema Corte, circunscribe el episodio al plano judicial. Considera no se puede enmarcar el fallo en términos determinantes en el marco de las políticas de memoria llevadas adelante por el oficialismo, como si respondiera a esa política. *"Me parece que el 2x1 no lo podemos ver solamente asociándolo a una gestión, tiene que ver con una historia de la justicia."* En este sentido, pone el acento en la relativa independencia del poder judicial en el marco de una historia de procesos judiciales que a cada momento reabren heridas: *"Es como que se reabre una herida que nunca fue cerrada (...) el maniqueísmo que hubo en los '80 con respecto a eso, los dos demonios, el Indulto en los '90 y de nuevo...es como algo que nunca se termina de cerrar"*, en ese sentido, plantea que trabajaría la historia de los procesos judiciales para poder comprender el fallo de la Suprema Corte, *"si lo tengo que dar en el aula lo explicaría con la autonomía de la esfera legal."*

4.7 Posicionamientos singulares y compartidos frente al deber de memoria

En las entrevistas surgen algunos elementos que podemos identificar como denominadores comunes. En primer lugar, un consenso compartido en cuanto a la importancia de la enseñanza de la historia reciente en función de adscribir a los fines y fundamentos prescriptos de su enseñanza, *“es necesario mantener el recuerdo vivo”, “siempre trato de hablar de esta cuestión”, “son parte todo el tiempo estas cuestiones”*. Hay una fuerte carga ética y valorativa en la transmisión de la historia reciente asociada al sostenimiento de los principios básicos de convivencia democrática. En este sentido, podemos decir que el deber de memoria aparece como una tradición en la cual se agencian los entrevistados. Al propio tiempo, y vinculado con lo anterior, una marcada insatisfacción en cuanto a la enseñanza de la historia reciente; en efecto, dan cuenta de una marcada distancia entre la importancia atribuida a la enseñanza de la historia reciente y lo que realmente acontece en el aula. Podemos decir que estas insatisfacciones dan cuenta de un malestar colectivo. Diferentes factores actúan en esa distancia con distinto énfasis, *“perorata del discurso moralista de los Derechos Humanos”, “no hay nada nuevo que decir”, “nunca se llegan a dar estos contenidos”, “los chicos y sus familias no tienen la información con la que contábamos nosotros”*.

A los efectos del análisis esos denominadores comunes son ordenados en torno a las caracterizaciones del presente que configuran los entrevistados; caracterizaciones en cuanto a la **memoria social respecto de la dictadura**, en cuanto a **la enseñanza de la historia reciente**, y en cuanto a **la postura de los alumnos en relación a la historia reciente**. Creemos que en ellas podemos encontrar algunos indicios de los diferentes modos en que actúan estos denominadores comunes.

Respecto al presente de la memoria social en relación a la historia reciente, la caracterización compartida, aunque con matices, es la de un tiempo de retroceso en cuanto al valor asignado a la defensa de los derechos humanos como elemento aglutinador de la convivencia democrática. En efecto, hablan de *“una batalla cultural que se está perdiendo”, “se está perdiendo*

terreno en la defensa de los derechos humanos”, que están pasando “algunas cositas que te hacen pensar que hay cosas frente a las cuales hay que estar alertas.” Este tiempo está fuertemente atado a las políticas públicas de derechos humanos, por lo que el corte temporal viene dado por el cambio de gobierno en el año 2015, “[...] a veces siento que es muy fácil que se evapore lo que se consiguió, todo ese miedo, y creo que si no hay desde el Estado un compromiso por la defensa de los derechos humanos, se va al tacho”. En este sentido, ven un giro en la política estatal que despierta “esta cuestión reaccionaria” en la sociedad, giro respecto de las desplegadas desde el año 2003 en adelante, donde el Estado “tomó como propias algunas banderas de los derechos humanos”, donde “ya está, hay cosas que están pasando”. Aquel momento es visto como un punto de llegada, de cierre de un ciclo, donde el 24 de marzo pasa de ser un día de reclamo a un día de conmemoración, “parecía que no había más nada para pedir, era un poco desconcertante en ese sentido”, “con el pasar del tiempo yo hice esta interpretación: nos estamos relajando gracias a ciertas medidas y derechos que se están plasmando.” Son las políticas estatales las que generan el marco propicio para la visibilización de relatos contrarios a los dominantes desde el año 2003, “las políticas del gobierno de Macri dieron otro aire como para que se vuelvan a despachar y vuelvan a opinar livianamente y con tranquilidad un sector de la sociedad que durante el gobierno de los Kirchner tuvieron que omitir sus opiniones porque estaban muy...iban a quedar en el ojo de la tormenta. Sí, me pareció que se sintieron otra vez con la comodidad de poder expresar con todo...lo que piensan”.

Asimismo, hacen referencia a un clima de época dominado por la sospecha y la desconfianza hacia la escuela y los docentes, lo que genera una sensación de desamparo, “Estamos en un contexto donde la escuela está vigilada y me parece que las autoridades...yo no sé si responden, hasta dónde legitiman las decisiones profesionales de los profesionales de la educación que en definitiva somos los y las docentes”. Hay una particular predisposición a estar a la defensiva en relación con el lugar de mayor preponderancia que tienen las familias en las escuelas, “en la Dirección está la familia digo yo (...) tenés que salir a decir ‘hay bueno, lo que pasa es que me mal

interpretaron'...tirás abajo todo tu yo, pero bueno." Este lugar de las familias actúa como un elemento del contexto que impone ciertas formas de tratar el tema, donde en algunas instituciones, fundamentalmente de gestión privada "[...] dan espacio a que venga el papá y diga '¿Cómo le van a enseñar esto a mi hijo si no hay 30000 desaparecidos?'"

En cuanto al presente de la enseñanza de la historia reciente, la nota dominante viene dada por una serie de dificultades que si bien se enmarcan en un contexto más amplio, obedecen a dinámicas propias. Estas dificultades podemos agruparlas, por un lado, en las vinculadas a la dimensión institucional. En este sentido, señalan que los diseños curriculares hacen a las dificultades en tanto los temas de Historia Reciente forman parte de aquellos que no se llegan a trabajar: *"Siempre pasa con los contenidos de Historia que como vamos en orden cronológico no llegás a dar, si llegas al '60 ¡qué suerte!"* Asimismo, ven una pérdida de valoración del ejercicio de memoria en la escuela donde nuevamente el año 2015 es una bisagra a partir de la cual la enseñanza de la historia reciente pierde importancia como tema convocante a nivel institucional, *"no hay una bajada clara desde la dirección de la escuela de decir 'esto es un tema central que nosotros tenemos que trabajar'"* o *"[...] hay una pérdida muy importante del valor del objeto de conmemoración o del ejercicio de memoria en las escuelas"*.

Por otro lado, hacen alusión a dificultades relacionadas a las propias prácticas de enseñanza. En este sentido, se refieren a la realización de actividades (fundamentalmente en ocasión de fechas alusivas) que resultan ser escasamente relevantes, *"entonces queda como una fecha más, queda como un pasado cerrado que es esto, listo ya pasó, ya está, entonces tampoco entra esta idea de la memoria constante como este pasado que no pasa, de este resurgir y esta relación entre memoria y lucha por la justicia."* Asimismo, identifican cierta ajenidad por parte de los docentes, que atribuyen a la pérdida de valor del ejercicio de memoria señalada anteriormente, hablando incluso de cierta "minoría intensa" de docentes que despliegan abiertamente su discurso "negacionista" desde el 2015.

Identifican cierta ajenidad respecto del tema por parte de compañeros docentes, al tiempo que una enseñanza dominada por la *"perorata de los derechos humanos"* que consiste en brindar información bajo un discurso

moralista: *“no me parece que alcance con ir y bajarle línea, directamente, y hacerle la perorata, y decirles de los 30000, de los secuestros, del robo de niños, y de la deuda externa...”*

Esta caracterización de la enseñanza de la historia reciente no puede estar desvinculada de la postura de los alumnos respecto de ella; en este sentido los entrevistados identifican un distanciamiento subjetivo de parte de los alumnos respecto de estos temas, *“los chicos ven todo lejano, da la impresión que para los pibes es lo mismo el 25 de mayo de 1810 que la última dictadura, es como un manual de una historia vieja, media muerta”*. Ese distanciamiento lo asocian a varios factores vinculados entre sí: la distancia cronológica, *“A mí me da la impresión que no tienen la cercanía que teníamos nosotros con ese tema, nosotros...yo tenía esa cercanía, bueno, claramente era más cercano al mismo acontecimiento.”*; la desinformación respecto la dictadura, *“hay poca información...nosotros sabíamos, los padres de estos alumnos, que tienen nuestra edad no saben nada”*, y el desinterés por participar y un distanciamiento respecto de la política como lugar de la cosa pública, *“por ahí hubo una época que parecía que estaba resurgiendo el interés y la participación de los jóvenes, y ahora otra vez, y más con la pandemia, se vuelve a producir esto de ‘ya estamos cansados de lo mismo de siempre’, te cuestionan, ‘para qué participar’”*. Ese desinterés aparece asociado a los factores antes señalados, aunque en un caso lo vinculan con las condiciones de vulnerabilidad social de los alumnos, estableciendo una relación causal entre esta última, lo que llama bajo nivel académico y desinterés y apatía, *“aunque estés en escuelas públicas donde es difícil en tema del nivel académico que se maneja siempre hay algún alumno que...”*

Partimos del supuesto de que estos elementos son evidencias de los posicionamientos frente al legado de deber de memoria, a partir de lo cual podemos preguntarnos si estamos frente a posicionamientos que portan algunas cualidades, y en ese caso en qué medida, de aquello frente a lo cual se configuran, es decir, si la condición propia del legado de ser un pasado que no pasa es también de los posicionamientos frente a él.

Siguiendo lo planteado por Diker (2010), podemos decir que en la educación escolarizada existen varios registros que dan sentido a la idea de cambio en educación, y asociada a ella una imagen del presente (Diker, 2010). En este sentido, el presente como un estado de decadencia producto del cambio entendido como deterioro es uno de esos registros que tiene una larga historia, “los alumnos saben cada vez menos, los padres se interesan cada vez menos por la educación de sus hijos, la autoridad en la escuela está en crisis, la infraestructura escolar se deteriora, etc” (Diker, 2010, p. 128). Llegados a este punto, podemos decir que las caracterizaciones del presente por parte de los entrevistados abrevan en este registro; en efecto, estamos en presencia de una época dominada por la falta, donde el presente histórico en relación a la enseñanza de la historia reciente es representado desde lo que carece. Al propio tiempo, el recurso de apelar al pasado se torna en la medida de la falta. Aquello que se ve del presente no es lo que realmente hay, sino más bien la distancia entre lo que hay y lo que debería haber; y esto último es lo que se ha perdido: docentes implicados, estudiantes que valoren un saber que no tienen, actividades que vayan más allá, un Estado que propicie el valor de la memoria.

Un punto importante a señalar es que aquello que debería haber, lo que se ha perdido, está cronológicamente fechado, es el momento en el cual desde el Estado se toman como propias las narrativas del “boom de memoria” y se llevan adelante las políticas englobadas en Memoria, Verdad y Justicia. En efecto, el período comprendido entre el 2003 y el 2015 viene a ocupar el lugar de ese “antes” en el cual en base a las políticas públicas desplegadas la sociedad arribó a algunos consensos básicos en torno a la centralidad de la memoria, la verdad y la justicia como fundamento de la convivencia democrática. Pese a que no es un “antes” impreciso, al actuar como la medida de la falta constitutiva del presente podemos decir que sufre necesariamente un proceso de idealización y de uso mítico de ese pasado. Estos usos del pasado, lo convierte en un momento homogéneo, donde su eficacia no depende de la fidelidad con los contenidos sino “por un consenso más general en torno a la valorización del pasado” (Diker, 2010, p.129). Hubo un tiempo en que el presente de la enseñanza de la historia reciente no fue un presente incómodo sino más bien un presente dominado por ciertas políticas “que nos permitieron relajarnos”.

Podemos establecer una diferencia entre lo que hay en los posicionamientos, aquello que podemos identificar como elementos comunes y también singulares; y aquellas cosas que está interviniendo, que forma parte de ellos pero que no se tornan visibles en su caracterización. No nos estamos refiriendo a una supuesta verdad que está oculta y que demandaría de nuestra parte un ejercicio de despejar las apariencias para encontrar en ellos alguna esencia, sino que más bien hacemos alusión a elementos que intervienen en el sostenimiento de las disposiciones, que forman parte del mundo subjetivo de los sujetos, pero cuya construcción es colectiva, y son la fuente de los sentidos que los sujetos atribuyen a los propios posicionamientos. En este sentido, podemos hablar de elementos que si bien se ponen en juego por parte de los entrevistados en los posicionamientos frente al deber de memoria, en tanto tales, trascienden largamente esa referencia particular. Es la dimensión emocional interviniente, que lejos de ser desterrada al orden de lo irracional, “brindan indicaciones de un valor inestimable sobre la manera en que los fenómenos sociales son vivenciados, sentidos y experimentados” (De Gaulejac, 2008, p. 17). No se pueden asir, pero sí se puede hacer un ejercicio exploratorio que dé cuenta de su existencia, un ejercicio de búsqueda de sus rastros, que como tal puede manifestarse a modo de pregunta, de interrogante que no va a la búsqueda de una respuesta adecuada, sino que más bien pretende sostenerse como exploración inacabada. Aproximarnos a la existencia de las emociones nos permite tornar presente una condición de la enseñanza de la historia reciente, donde el Terrorismo de Estado y su transmisión constituyen “detonadores cognitivos y emocionales” (Lapatí y Pagés, 2018, p. 112) como es la necesidad de posicionarse frente a un pasado que no pasa, podemos decir que evidencian los modos de un aprendizaje.

Se ha señalado la ausencia de rigurosidad conceptual por parte de la historiografía en el tratamiento de las emociones, como así también la apelación en la enseñanza de la historia a lo sostenido por otras disciplinas (como la psicología, las neurociencias). Hay un cruce del que tenemos que dar cuenta, como es el de cognición y emoción en la enseñanza de la historia, dar cuenta de que este cruce forma parte de los posicionamientos resulta fundamental.

Sentirse obligado a sostener el deber de memoria aparece como una de esas emociones puestas en juego, por un momento una obligación acompañada y sostenida por políticas públicas que son percibidas como clima de época. Esta equiparación no es menor en cuanto a sus derivaciones, en tanto es poco propicia a estar advertidos de las tensiones y contradicciones que atraviesan constitutivamente a todo clima de época, sobre las cuales las políticas públicas intervienen con diferente grado de éxito; asimismo, el giro en las políticas públicas equiparado a un cambio en el clima de época genera una sensación de orfandad y de soledad en el sostenimiento de la obligación.

Podemos decir que la importancia del sostenimiento de la enseñanza de la historia reciente está atravesada por una contradicción que tironea a los entrevistados entre hacer pasar ese pasado que no pasa, al tiempo que evitar que pase, como si estuvieran frente a un dilema difícil de afrontar. ¿Será esta contradicción la fuente de su insatisfacción?

Si el presente es el momento de una batalla cultural que se está perdiendo, ¿qué se pone en juego en esa batalla? En el marco de ese presente, plantean que “hay cosas frente a las cuales hay que estar alertas”, ¿pueden ser los posicionamientos formas de estar alertas? En ese sentido, la posibilidad de que los posicionamientos tomen distancia del deber de memoria, ¿son formas de relajamiento del estado de alerta? El momento presente, ¿es resultado de ese relajamiento en momentos donde “ya está, hay cosas que están pasando”? Si la necesidad de estar en alerta es una anticipación frente al peligro de “que se evapore muy fácil lo que se consiguió”, ¿ese peligro es en relación con lo que se pierde, o está ligado a la facilidad de perderlo? Parecería ser que la tradición en la cual se agencian, que ha ofrecido fuertes identificaciones identitarias pudiera evaporarse con facilidad. ¿Será que ese peligro está vinculado y es directamente proporcional a la sensación de seguridad de los momentos donde “ahora sí podemos relajarnos”? ¿no se retroalimentan las sensaciones de intemperie y de orfandad con las de seguridad plena?

Ese peligro que alimenta el miedo lo vinculan fuertemente a las políticas públicas, “que despiertan la cuestión reaccionaria que está en la sociedad”. Aquello que se despierta, ¿es una memoria antagónica que está presente

aunque dormida? Si esa memoria “se despierta” con las políticas públicas, ¿qué dice ese despertar del consenso en torno a Memoria, Verdad y Justicia alcanzado por la sociedad en su conjunto?, ¿será que en ese consenso operó un ejercicio de ocultamiento de esa memoria que ahora se despierta?, ¿será que el miedo está asociado a que el despertar evidencie el ocultamiento?, ¿será que la verdad del ocultamiento revela la debilidad del consenso? La centralidad otorgada a las políticas públicas, ¿no es un modo de reclamarle a ellas que conjuren el miedo que despierta esa evidencia?

Si en el nuevo contexto, el pasado “queda como un pasado cerrado”, la lucha se sostiene en términos de evitar ese cierre bajo la idea de “la memoria constante como pasado que no pasa en relación con la lucha por la justicia”, es decir, la lucha por la justicia es el fundamento que sostiene el deber de hacer que el pasado no pase. En este sentido, ¿puede que la lucha por la justicia actúe como la fuente de legitimidad incuestionable del propio ejercicio de memoria?, ¿puede que en la búsqueda de esa legitimidad se esté obturando la posibilidad de evidenciar el ocultamiento señalado más arriba?, ¿puede que esté operando cierta voluntad de ponerse a salvo de las consecuencias del develamiento?

La centralidad asignada a la lucha por la justicia, ¿no hace del testimonio una interrogación, una demanda?, ¿será que la interpelación del deber de memoria es percibida en términos de esa demanda, de una exigencia de dar muestra de luchador?, ¿podemos ver los abroquelamientos como respuestas a esas exigencias, como formas de “rendir cuentas” de luchador o como respuestas a una exigencia de adhesión a un ideal? Como si el deber de memoria transformado en una exigencia de este tipo dejara escaso margen para la emergencia de la voz propia, porque esa exigencia es básicamente, la de la voz adecuada a ella. ¿Pero es una exigencia que viene con el deber de memoria, o es el resultado del posicionamiento frente a él? Si la exigencia es una cualidad del deber de memoria, ¿supone necesariamente que hay una única manera de responder a ella?, ¿supone un ideal de conducta que hay que seguir?

Llegados a este punto, podemos decir que en cuanto a sus múltiples efectos subjetivos, el Terrorismo de Estado significó “[...] una nueva siembra

del miedo y ese miedo instilado, respirado, forma parte de la transmisión operada” (Korinfeld, 2012, p. 105). Podemos decir que las emociones evidenciadas que forman parte de los posicionamientos dan muestra de las diferentes maneras en que pueden manifestarse los efectos de la transmisión del miedo, por el lado de los herederos. Un miedo que parece estar presente cada vez que lo que parece estar en juego es la propia posibilidad de continuidad, no sólo del legado sino de la genealogía en la cual se inscriben, como si la fabricación de esa continuidad significara un riesgo que se quisiera evitar correr cada vez que se piensa en “hacer que el pasado pase”. Asimismo, dar cuenta de que estos afectos actúan en los posicionamientos es una manera de propiciar que el profesor se configure en sujeto de la historia de la cual es producto.

Podemos decir que la propensión a eludir el riesgo que conlleva la posibilidad de pensar sin elemento de certeza es mayor cuando más grande es el miedo que se pretende conjurar; en ese sentido la sensación de estar perdiendo una batalla cultural contra el negacionismo vendría a demostrar la realidad de ese miedo y la necesidad de abroquelarse en sostener certezas frente a él.

Capítulo 5

CENTRALIDAD DEL ESTADO Y OLVIDOS MEMORIALES

En este apartado nos concentraremos en el lugar que ocupa el olvido en los relatos de los entrevistados, y nos interesa dar cuenta de su doble cualidad: por un lado, el olvido en tanto elemento constitutivo de la memoria de los entrevistados; por otro lado, el lugar que el olvido ocupa en la propia configuración de sus discursos memoriales. Podríamos decir el olvido de la memoria y el olvido en el discurso memorial.

En relación con el olvido como elemento constitutivo de la memoria, podemos puntualizar un elemento que aparece con cierta claridad en los entrevistados como es la estrecha relación que establecen entre las políticas públicas por un lado, y la memoria social, la enseñanza de la historia reciente y la postura de los alumnos, por otro. Las políticas públicas adquieren una centralidad dominante donde parecería ser que sus vaivenes marcan el ritmo de los tiempos, no en un sentido contrario como caracterizan la segunda mitad de la década de 1990, sino más bien en un sentido concordante. En efecto, parecería ser que esa concordancia que se suelda nítidamente a partir de 2003 entre políticas públicas y memoria social dominante, en la voz de los entrevistados sigue operando a partir de 2015 aunque en un sentido contrario. En este sentido, podemos decir que desde 2003 el Estado toma para sí gran parte de los postulados del “boom de memoria”, es decir, despliega una serie de políticas públicas sobre la base de unas articulaciones memoriales preexistentes; contrariamente, las políticas desplegadas desde el 2015 no aparecen articuladas con un discurso memorial desplegado con anterioridad en torno a nociones como “diálogo” o “reconciliación”, como si a diferencia de las políticas desplegadas desde el 2003, en este caso el Estado promoviera y apuntalara una memoria que se configura como dominante aunque sin un desarrollo previo.

Si bien podemos decir que, efectivamente, hubo un giro en las políticas de derechos humanos desde el año 2015 que apuntó a “desalentar un nexo energético entre legitimidad política y ejercicio del ‘juicio y castigo’ a los represores.” (Acha, 2017, p. 9) al tiempo que a instalar una nueva valía para la

democracia en la cual “se promueve la separación entre el significativo derechos humanos –rebautizado ahora como derechos humanos del siglo XXI– y la experiencia concreta sufrida durante el Terrorismo de Estado, articulación que se construyó desde la reapertura democrática” (Salvi, 2023, p. 10), la centralidad otorgada por los entrevistados a las políticas públicas deja en un cono de sombras las memorias sociales con las cuales este giro entra en diálogo, apoya y favorece.

Sin embargo, esa narrativa olvidada se configura en una articulación heterogénea de prácticas y sentidos memoriales provenientes desde el campo académico, el periodístico y el político en franca oposición a las políticas de derechos humanos desplegadas desde 2003 y las representaciones a ellas asociadas (Salvi, 2023). En efecto, desde este lugar la identidad política “kirchnerista” asociada a nociones como “militancia” y “setentismo” es vista como una justificación de “la violencia”, donde la justicia fue convertida en un artilugio por parte de quienes desde el poder pretenden imponer una memoria facciosa. “La crítica a la violencia revolucionaria opera como crítica de la reivindicación de la militancia y como crítica de la política de derechos humanos que primó durante el kirchnerismo por ser ‘parcial’”. (Saferstein y Goldentul, 2019, p. 25) Esa crítica se asienta en el clivaje kirchnerismo-antikirchnerismo que domina la escena política a partir del año 2008 y que tiene a la Resolución 125 como elemento aglutinador¹⁸. En efecto, el intenso conflicto significó un punto de inflexión en la polarización ideológica, donde “lo que inicialmente comenzó siendo una puja por impuestos que afectaba intereses sectoriales concretos, dio lugar a un conflicto que involucró a diversos actores políticos, económicos, intelectuales y mediáticos.” (Saferstein y Goldentul, 2019, p. 18) Es en este polo antikirchnerista donde la narrativa del diálogo encuentra el espacio propicio para desplegarse. Esto último, sin embargo, no nos debe llevar a sostener que es en ese contexto donde surge esa narrativa; en efecto, las memorias que orbitan en torno a la “reconciliación” y el “diálogo” tienen una genealogía y por lo tanto, no son monolíticas ni uniformes. En este sentido, en torno a la idea de “reconciliación”, con su fuerte raigambre religiosa,

¹⁸ La Resolución 125 del Ministerio de Economía que modificaba el sistema de retenciones impositivas a las exportaciones de productos primarios desató la reacción corporativa de entidades representativas de la burguesía agropecuaria, que en un conflicto que atravesó gran parte del año 2008 cosechó apoyos sociales y políticos conformando un arco opositor “antikirchnerista”

se configuran desde finales de la dictadura algunos sentidos compartidos que no la tornan incompatible con la justicia en función de sentar las bases de la nueva democratización política.¹⁹ Es en la década de 1990 donde el dispositivo dialógico corta lazos con alguna idea de justicia como condición de posibilidad y queda asociado a la idea de impunidad. Desde este lugar, en un contexto de supresión de los procesos judiciales se sostenía “que ambas campanas debían ser escuchadas, que los represores tenían derecho a dar su opinión y que todos debían mostrar signos de arrepentimiento como camino legítimo hacia la reconciliación (...) y, con ello, pacificar a toda la sociedad” (Salvi, 2023, p. 8). Este viraje producido en la década de 1990 y su reforzamiento sostenido por asociaciones vinculadas a condenados y procesados por delitos de lesa humanidad a partir de 2006 pueden ser vistos como los antecedentes inmediatos de la narrativa del “diálogo”.

Un elemento a destacar en esta narrativa es que el “diálogo” que se propicia es entre quienes testimonian la existencia de “los dos lados enfrentados en la guerra antisubversiva” (Salvi, 2023, p. 10), y formando parte de esos demonios ahora acercan posiciones luego de reconocer como error fundamental apelar a la violencia como instrumento de acción política.

Si ponemos de relieve los elementos constitutivos de esta “memoria dialógica” podemos identificar, en primer lugar, la centralidad del testimonio. En efecto, ese lugar es ocupado por testigos, protagonistas y víctimas, donde el testimonio de cada uno es, en sí mismo, una voz autorizada. ¿Pero qué testimonian? Un tránsito. Un antes y un después, desde el lugar del después. Un antes, como testigo o protagonista, donde se asume lo actuado en aquel entonces renegando de lo hecho. Es este tránsito lo que hace del testimonio una voz autorizada, es su condición de posibilidad y su propósito en tanto se asienta en un aprendizaje personal de haber pasado de la cultura del enfrentamiento a la cultura del diálogo, como ejemplos personales de un necesario aprendizaje colectivo.

El carácter singular de la experiencia está anudado a la fuerte carga emotiva vinculada no sólo a la propia experiencia sino fundamentalmente al

¹⁹ Estos sentidos compartidos que enlazan reconciliación, justicia y democracia encuentran concordancias más o menos efímeras entre algunas fuerzas políticas, sectores de la Iglesia y de Organizaciones de Derechos Humanos. Ver Bonnin, 2015

aprendizaje personal que lo lleva a la cultura del diálogo: “En efecto, los relatos asumen la forma de la narración de una historia de vida en la que se priorizan las dimensiones afectivas y personales y el punto de vista y los esquemas de valor de quien narra” (Salvi, 2023, p. 18). La función catártica del testimonio que opera como fundamento de legitimidad tiene entre sus efectos no solo la obturación del ejercicio de la crítica (en tanto ella estaría dando cuenta de la cultura del enfrentamiento), sino también la configuración de un determinado régimen de verdad. La verdad del testimonio no sólo es inobjetable sino también intransferible, en la medida en que da cuenta de singulares experiencias y aprendizajes; el “pluralismo” que sostiene se basa en una sumatoria de verdades exentas de crítica, donde cada una reclama su lugar.

Llegados a este punto, podemos decir que esta memoria dialógica da lugar a un relativismo de facto a partir de un perspectivismo ingenuo en el que todas las voces necesitan ser reconocidas como iguales (Salvi, 2023). Pero esta supuesta ingenuidad tiene efectos que no son inocuos. Por un lado, el testimonio no es presentado como una fuente que puede conducir a la construcción de una representación respecto del período, sino que por el contrario es la verdad misma, pero una verdad que por su singularidad es autorreferencial. La configuración de una verdad que dé cuenta del período se reduce a la sumatoria de estas distintas verdades, como si estuviéramos en presencia de una renuncia explícita del trabajo de creación de una representación. En esta renuncia, de lo que se trata no es solo de dar lugar a todos los testimonios, sino también de otorgarles la misma valía.

Por otro lado, y derivado de lo anterior, el consenso, antes que un camino a recorrer o un cierto punto de llegada, es, en primer término, una condición. En efecto, esa sumatoria de verdades necesita de un consenso previo, de una suerte de arquitectura representacional de la cual todas formen parte: el clivaje kirchnerismo-antikirchnerismo, ubicando en el primero de los términos a quiénes pretenden imponer una memoria facciosa y monolítica. El pluralismo tiene sus límites, su cerco sanitario que deja fuera, no a una eventual memoria entre otras, sino a quienes siguen legitimando la violencia.

El “olvido” de esta memoria por parte de los entrevistados puede ser entendido en los términos formulados por Yerushalmi (1998), cuando plantea que:

Lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando ciertos grupos humanos no logran -voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien a causa de alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso de los días y las cosas- transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado (p. 18).

En este sentido, como lo sabido que no logran transmitir, este olvido está asociado antes que a la ignorancia a la preferencia de no ver. En efecto, no se puede aducir ignorancia frente a la existencia de esta memoria en tanto su presencia justifica la propia lucha por la memoria al menos desde la década de 1990; en este sentido, puede ser entendida como el olvido necesario que habita en toda memoria, y podemos entender esta necesidad en dos sentidos: por un lado, para sostener el discurso memorial en torno al clivaje antagónico memoria-olvido, y por otro lado, para sostener la idea de un consenso generalizado sin fisuras en torno al fortalecimiento de la democracia fundamentado en el valor de la memoria y la lucha por los derechos humanos. En este sentido, el “olvido” de la vinculación entre las políticas públicas desplegadas desde 2015 y las memorias sociales preexistentes configura a las primeras como un elemento externo que viene a desestabilizar esos consensos alcanzados por la sociedad argentina. Llegados a este punto, podemos marcar ciertos paralelismos con otro momento donde primó la preferencia de no ver; en efecto, en tiempos de la transición, en el complejo contexto de los procesos políticos, ideológicos y culturales que se estaban produciendo a la luz de la retirada del poder dictatorial, aquello sabido pero no visto estaba conformado por las actitudes sociales frente a la dictadura, no sólo en los momentos de su mayor crudeza sino también en los propios tiempos de transición. Visto desde el Juicio a las Juntas, el período abierto desde la Guerra de Malvinas es presentado como un bloque homogéneo donde imperó la condena y la denuncia a las violaciones de los derechos humanos. La derrota militar aparece como un corte transversal y desde ahí en adelante se configura un período presentado como un todo homogéneo donde las denuncias por violaciones a los derechos humanos ocupa un lugar central, la “lucha antisubversiva” pasó a

ser “represión”, los “subversivos” fueron reemplazados por “víctimas inocentes” como parte de una nueva cultura extendida de los derechos humanos.

No contar con investigaciones sistemáticas que avancen sobre las actitudes sociales en estos momentos y el cambio social en torno al descubrimiento de los crímenes nos parece un silencio que no deja de ser sintomático. Podríamos decir que constituye el “olvido” con el que nace la democracia argentina y nos fue legado, olvido que, en tanto congruente con la teoría de los dos demonios, fue necesario para construir el consenso democrático. El lugar de enunciación de este “olvido”, es el de quien se ubica en un nuevo tiempo, como un tercero que ya no forma parte de ese otro tiempo de terror que se pretende dejar atrás.

En cuanto al olvido en el discurso memorial de los entrevistados está claramente marcada la antinomia frente a la memoria; en efecto, el deber de memoria adopta la forma de una lucha contra el olvido, una lucha donde las denominaciones ocupan un lugar central. En este sentido, el olvido aparece asociado a zonas oscuras de impunidad sobre las cuales la memoria tiene el deber de poner claridad a partir de denominaciones que van desde dictadura militar pasando por dictadura cívico-militar, a dictadura cívico-militar-eclesiástica-empresarial-mediática-judicial. Las diferentes denominaciones estarían dando cuenta de velos de impunidad que se van corriendo.

Estos cambios en la denominación se sostiene en la necesidad de dar cuenta de nuevas aristas del Terrorismo de Estado, *“Hablar de quiénes son las Madres de Plaza de Mayo, quiénes son las Abuelas, cómo están las causas hoy, recuperar las militancias política, por qué fue necesario sacar la Ley de Obediencia y Punto Final, por qué hoy hablamos de golpe cívico-empresarial-eclesiástico-militar, bueno quienes hablamos así.”* Una denominación que pretende complejizar la mirada frente a versiones maniqueas y simplistas: *“Yo siempre fui educada en la idea de que si bien era algo de la historia reciente, ya estaba. El golpe militar era cosa de los militares MALOS que vienen a perseguir a gente que es BUENA, que pensaban cosas BUENAS”*. La disputa no es sólo en los términos de la denominación, sino también en cuanto al modo que adopta, si es un relato que se sostiene en términos de buenos y malos o si tiende a complejizar la mirada. En efecto, de lo que se trata es de complejizar el fenómeno en la búsqueda de nuevas aristas que iluminen aquello que queda

oculto en otras denominaciones, *“creo que es mucho más enriquecedor poder ampliar la cantidad de actores que participan (...) y pensar que esos otros sectores son más difíciles de ver o de reconocer porque se camuflan mucho más rápido, nunca tuvieron el uniforme.”* Es una complejización que abre el espectro de actores involucrados tanto en el terror de estado, hacia empresarios, miembros de la iglesia... como así también hacia el lado de las víctimas, *“pensar la dictadura desde esa complejidad también nos hace pensar las víctimas en su complejidad, no eran pobre tipos que tenían ideas diferentes nomás, o comunistas o subversivos.”*

En relación a esto último resulta interesante plantear algunas cuestiones. Por un lado, podríamos preguntarnos si la ampliación del elenco de perpetradores significa la configuración de una mirada compleja que trascienda el binarismo de buenos y malos, o bien es una sumatoria que no pone en tensión esa mirada binaria; no necesariamente la ampliación de esos actores modifica su ubicación en tanto demonio, en una ampliación donde no se pone en cuestión la vinculación originaria entre el demonio por un lado, y la sociedad víctima de ese demonio, por otro lado.

Por otro lado, la ampliación del espectro de las víctimas es indefinido, no hay una identificación precisa en esa ampliación como sí lo hay del lado de los victimarios, y por otro lado, esa ampliación es por la negativa: no eran... No eran aquello que la teoría de los dos demonios decía que eran, nada más que pobres tipos con ideas diferentes, o bien comunistas o subversivos. No eran las víctimas adecuadas, la “sociedad” formada por pobres tipos con ideas diferentes que queda atrapada en el fuego cruzado entre dos demonios, ni tampoco eran uno de esos dos demonios. Llegados a este punto, podríamos decir que estamos frente a una complejización que sigue anclada en los clivajes establecidos por aquel relato que dice combatir. En efecto, plantear la complejización por la negativa es negar la condición por ejemplo de comunistas, subversivos o directamente revolucionarios de parte de las víctimas, asumiendo como propio parte del núcleo duro de lo que se quiere combatir como es la incompatibilidad entre uno de los demonios y su condición de víctima del terror de estado. La sola ampliación del elenco de perpetradores y la ampliación de las víctimas por la negativa parecería no lograr trascender

los términos configurados en la transición, sin imaginar vasos comunicantes entre el terror de estado y la sociedad de la cual es hijo.

Asimismo, podemos decir que la connivencia empresarial, de parte de la cúpula de la iglesia, la instauración de un nuevo orden económico como así también la preeminencia de la condición de militante antes que de víctima inocente (que lleva a hablar de “30000 compañeros”), las leyes de Obediencia Debida y Punto Final como Leyes de Impunidad, consagrada luego por los Indultos, la denominación de golpe cívico-militar, son algunos elementos constitutivos de la narrativa que podemos calificar de dominante, a riesgo de ser esquemáticos, hasta 2015, por lo que aquellas cosas sobre las cuales se estaría echando luz ya vienen siendo puestas de relieve.

Llegados a este punto, podemos decir que si el presente es el tiempo de una batalla cultural de la memoria contra el olvido, esa batalla se viene sosteniendo en términos configurados en otros tiempos, no sólo en cuanto a los términos y las denominaciones, sino fundamentalmente al modo en que se los convoca, dando cuenta de un ejercicio de desocultamiento, de develar zonas oscuras de impunidad. En este sentido, podemos decir que el clivaje memoria-olvido en términos antagónicos propio del discurso memorial de los entrevistados es un elemento que está dando cuenta de la asunción del deber de memoria a modo de reproducción de los términos en que les fue legado. Dar testimonio forma parte del deber de memoria desde la transición, y el olvido, al igual que entonces, aparece como su contracara, asociado a pretensiones de ocultamiento y de impunidad; el clivaje memoria-olvido configurado en la transición establece ciertos cercos cognitivos que marcan el límite de aquello que puede ser pensado y aquello que no, aquello de lo que no se puede hablar o se hace muy difícil. El presente se conforma como un tiempo que arrastra dificultades para configurar términos propios con los cuales intervenir en la batalla cultural.

Capítulo 6

HISTORIA, MEMORIA E IDENTIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

En el presente capítulo queremos vincular los posicionamientos frente al deber de memoria, fundamentalmente en cuanto a los elementos señalados que intervienen, con la enseñanza de la historia en tanto forma institucionalizada de organizar la transmisión del pasado. En este sentido, nos adentramos en la enseñanza de la historia desde su conformación como disciplina escolar para identificar algunos elementos constitutivos que se derivan de esas funciones. Sostenemos como hipótesis que los diálogos mantenidos con esas funciones forman parte de los sustentos de los posicionamientos frente al deber de memoria, de manera tal que dar cuenta de esos diálogos nos puede ayudar a comprenderlos.

Paul Ricoeur (2000) entiende la relación entre la historia y la memoria a partir de sus objetivos, en principio, diferenciados. En efecto, mientras la historia aspira a la veracidad, la memoria apunta a la fidelidad (Ricoeur, 2000, p. 81 y ss). Los historiadores buscan fuentes documentales para reconstruir los hechos históricos y explicar sus causas y encadenarlas en una escritura historiográfica, donde los testimonios y las memorias son sometidos a la crítica historiográfica como cualquier otro tipo de fuente; a diferencia de la memoria, que procura recuperar la experiencia en los testimonios como fuente vital de identidad grupal.²⁰

Ahora bien, tanto la oposición abierta como la fagocitación de una por la otra son maneras extremas de entender la relación entre ambas que no dan cuenta de la particular dialéctica que se produce entre ellas. En este sentido, aunque son formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, podemos plantear la relación entre ambos en términos de interpelación e influencia.

²⁰ Esta cualidad de la memoria puede ser entendida a partir de la diferenciación que Ricoeur establece entre los procesos de rememoración y de memorización; donde el primero hace alusión a traer a la conciencia acontecimientos del pasado, ya sea conocidos o experimentados, y el segundo a maneras de aprender que permanezcan disponibles para la acción, como un aprendizaje construido para la acción.

Siguiendo lo planteado por algunos autores (Carretero, 2007; Carretero y Krieger, 2006 y 2010; Carretero, Rosas y González, 2013), podemos entender la dialéctica entre historia y memoria señalada más arriba a partir de la articulación de dos tipos de lógicas que son constitutivas de la enseñanza de la historia desde la conformación de los Estados Nacionales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. En efecto, el ideario universalista ilustrado y el romántico particularista se fusionan en la conformación de los Estados Nacionales en su necesidad de conformar una identidad colectiva en términos de identidad nacional.

Cada una de estas funciones está orientada a la consecución de diferentes objetivos; por un lado, objetivos cognitivos relacionados con la formación de conocimiento histórico disciplinar, y por otro lado objetivos sociales identitarios orientados a la formación de la identidad nacional. En este sentido, la enseñanza de la historia puede ser pensada como un intento permanente por parte de los Estados Nacionales de conciliar estas dos lógicas bajo el supuesto según el cual ella constituye un camino que, de manera creciente, conduce desde la generación de lealtades al conocimiento histórico sustentado en los objetivos cognitivos.²¹

Pese a esta imagen de continuidad podemos decir que el siglo XX estuvo marcado por fuertes tensiones entre ambos objetivos, que podemos enmarcar en la masificación de los sistemas de escolarización desde la segunda posguerra como así también en el distanciamiento entre la historia académica y la historia escolar.²²

En cuanto a los primeros, podemos decir que de modo general están orientados a comprender el pasado de forma compleja, a distinguir períodos históricos, a comprender la causalidad histórica, acercarse a la metodología utilizada por el historiador y a relacionar el pasado con el presente y el futuro.

En cambio, el segundo tipo de objetivos está dirigido al ámbito de la socialización, fundamentalmente a la adopción de actitudes, y por ende al terreno identitario. Este propósito “ha constituido hasta ahora un destino

²¹ La figura de Ricardo Rojas aparece como emblemática en el sostenimiento de este supuesto que asigna funciones diferentes a la historia escolar y a la historia académica en su contribución a la conformación de la nacionalidad. Dussel y Pereyra, 2013

²² Las vinculaciones entre la historia investigada y la historia enseñada han sido profusamente abordadas y escapan a nuestros propósitos. Para su abordaje para el caso argentino ver De Amézola, 2008.

irrenunciable en cualquier nación y su presencia pudo adivinarse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas e implícitas” (Carretero, Rosas y González, 2013, p. 19). En este sentido, podemos decir que la legitimidad de la propia institución escolar asentada en estos objetivos antes que en los objetivos cognitivos, da cuenta de la eficacia de su presencia (Carretero y Krieger, 2010, p. 61), desde momentos en los cuales la escuela se configura en un importante agente de unificación de una población culturalmente heterogénea. Para ello, la historia enseñada adopta la forma de una narrativa común del pasado, de la transmisión de recuerdos compartidos.

Entre los objetivos vinculados a esta función identitaria, los autores señalan como más importantes a los siguientes: una valoración positiva del pasado, del presente y del futuro del grupo social, local y nacional; valoración positiva de la evolución política del país; y una identificación positiva con características, eventos y personajes del pasado. Estos objetivos propenden a una distinción entre el “nosotros” y “ellos”, que deriva finalmente en la construcción de un sentimiento de lealtad al grupo, que suele tomar la forma de “patria”. La fortaleza de este objetivo no deja de tener consecuencias para la enseñanza de la historia, donde la misma:

suele ser asimilada rápidamente a un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico y que, al menos hasta ahora, ha servido mucho más a la adhesión emotiva a identidades nacionales, la mayoría de las veces en clave mítica (Carretero, Rosas y González, 2013, p. 21).

Si nos concentramos en sus elementos constitutivos podemos identificar algunos que nos resultan pertinente poner de relieve: la enseñanza de la historia como educación patriótica, la nación como agente de la historia, el conflicto como un elemento externo a las sociedades, y una narración histórica configurada bajo la forma de relato épico.

En la enseñanza de la historia como educación patriótica la nación es el agente de la historia y es presentada como aquello que viene desde siempre, pero también se nos presenta bajo la forma del deber de construirla, como si de

nosotros dependiera su (y nuestra) continuidad. Una nación que opera como fundamento, como algo que nos viene dado al tiempo que como destino, destino de realización que depende de nosotros.

La nación como sujeto protagónico y factor explicativo, como sujeto de la historia tiene una serie de implicancias para la enseñanza de la historia. En efecto, la misma se configura en una narrativa común del pasado, de forma lineal y teleológica, que construye un relato sobre la nación a partir de un discurso identitario tendiente a enlazar la historia de la nación con la identidad personal. Asimismo, tiene dificultades para reconocer a los sujetos históricos como agentes sociales; en este sentido, son actores sociales, en tanto encarnan personajes de una escena ya determinada, en la cual tienen que ocupar los lugares preestablecidos de las figuras emblemáticas de una historia como una lucha permanente entre el bien y el mal, que adquieren las encarnaduras pertinentes a cada momento. Desde este lugar, el espacio de agencialidad de los sujetos queda devaluado por la sobredeterminación de los lugares ya asignados.

Reconocer a los sujetos sociales como agentes de la historia, como los protagonistas de los cambios implica concebir al conflicto como un elemento intrínseco de las sociedades, y no como un elemento externo, en tanto es en su resolución que los sujetos se convierten en agentes históricos. Dejar fuera el conflicto es una condición necesaria de la educación patriótica, que va de la mano no solo de la dificultad de reconocer a los sujetos como agentes de la historia, sino que también propicia una concepción del diálogo y del consenso como una condición intrínseca de las sociedades, como muestra de unidad del “*nosotros*”, “donde no debe haber disenso, sino ‘patriotas’ que renuncian a sus diferencias” (Carretero y Krieger, 2010, p. 74).

Al propio tiempo, otra implicancia de dejar fuera el conflicto (que puede ser visto como un efecto buscado) viene dada por negar la incertidumbre como elemento constitutivo de las sociedades. En efecto, ella se hace presente en la medida en que la resolución del conflicto no tiene prevista sus formas, sino que más bien termina siendo una entre otras, donde cada presente es uno de los tantos futuros posibles. Desde este lugar, cualquier revisión del pasado y fundamentalmente plantear la posibilidad de que las cosas pudieron haber sido diferentes, son vistas de manera hostil desde la educación patriótica, en tanto

son interpretadas como una negación o un rechazo de lo que somos. Como lo que somos es el resultado de lo que fuimos, plantear esa posibilidad es admitir que podríamos no ser lo que somos y ser de otra manera. Esta continuidad también trasladada al pasado, a lo que fuimos, los atributos que nos adjudicamos en el presente; al propio tiempo, esa continuidad hace de este presente el único punto de llegada posible.

Si como decíamos más arriba, la sobredeterminación por el lugar que ocupan en el relato configurado en términos de buenos y malos anula la agencialidad de los sujetos históricos, estos últimos cobran vida como figuras emblemáticas, como representantes de los lugares inequívocamente contruidos en el relato. Es en este sentido que, en el código disciplinar de la historia enseñada asociado a la educación patriótica, el relato épico ocupa un lugar destacado en tanto se configura en la forma bajo la cual en la enseñanza de la historia se transmite el pasado común.

El relato épico construye lugares asignados, cargados de valoraciones, de modo tal que las acciones de los sujetos son interpretadas a partir de estos lugares y valoradas de acuerdo a ellas: el héroe, el traidor, el arrepentido, el culpable, el inocente, el indiferente, son algunos de esos lugares inequívocamente diferenciados a partir de lo cual se leen las acciones de los sujetos. El heroísmo, la traición, el arrepentimiento, la indiferencia dejan de ser características de acciones contextualizadas para ser cualidades atribuidas a los sujetos. La exaltación de virtudes y la condena moral conforman el clivaje por excelencia de una narración en la cual los personajes históricos son figuras emblemáticas, donde el héroe y el traidor lo son en función del lugar que encarnen la historia de la nación. De ahí que la historia sea un relato glorificante donde los próceres son los protagonistas, portadores de una estatura moral sobresaliente.

Otro rasgo es el relato organizado en términos de una evolución permanente e inacabada de la barbarie a la civilización, una evolución donde se deja de ser una cosa para ser otra, no hay mestizaje, sino transformación, una suerte de mutación que ya está inscrita en el destino, donde la nación es el agente del avance civilizatorio. En este relato evolutivo, la violencia no está ausente, sino que más bien ocupa el lugar de lo inevitable de la marcha

civilizatoria; en este sentido, no sólo es justificada en tanto está más allá de la voluntad de los sujetos, sino que también asociada al relato evolutivo demanda adaptación a los términos de la evolución. Llegados a este punto, podemos ver que el conflicto aparece como evidencia de la falta de adecuación, como marca de barbarización de quienes se oponen al avance civilizatorio.

Una historia que se configura como narrativa del pasado común, que es la historia de la nación; un pasado común protagonizado por personajes emblemáticos, sin ambages, ubicados en unos lugares u otros de la escena según contribuyan o no a la grandeza de la nación, es decir, “nosotros”; la épica como modo particularmente necesario de esa narrativa, tendiente a exaltar virtudes; el conflicto como un elemento externo a “nosotros”, cuya presencia no puede ser más que amenazante; tales son algunos elementos que hacen a la función identitaria de la enseñanza de la historia.

Si tal como lo plantea Carretero (2007) el componente identitario fue preeminente en la enseñanza de la historia desde sus orígenes, en contextos actuales dominados por una pérdida de centralidad de los Estados Nación esa preeminencia no puede permanecer indemne. A nivel mundial, es posible que a partir de la caída del muro de Berlín la finalidad identitaria se haya orientado hacia la conformación de identidades plurales, menos particularista, pero ello no propició la preeminencia del ideario ilustrado ni mucho menos impidió el resurgimiento recargado del ideario identitario particularista a partir del cambio de milenio; en efecto, estamos en un contexto en el cual las tensiones existentes entre la función identitaria y la función cognitiva de la enseñanza de la historia tienden a resolverse a favor de la primera, y hace que la enseñanza de la historia cobre relevancia como espacio de lucha identitaria y conflicto político (Carretero, 2007).

Para el caso argentino, podemos decir que el año 2001 constituye una particular coyuntura, que no sólo evidencia a partir de sus consecuencias económicas y sociales el corrimiento del Estado de la escena social en años anteriores, sino que también da cuenta del reforzamiento identitario como respuesta a la pérdida que significa ese corrimiento. En efecto, en el “que se vayan todos” como grito de protesta, quienes tienen que irse son los responsables de la crisis en la que estamos inmersos, los impostores que

ocupan un lugar que no les corresponde, aquellos que no pueden tomar más que malas decisiones y nos alejaron de nuestro destino de grandeza. Los profesionales de la política vienen a ocupar ese lugar de los “otros” que no nos representan a “nosotros”, no forman parte de los nuestros. Pero esos "otros" que nada tienen que ver con "nosotros" ya no toman el poder por asalto, sino que son elegidos, y aquí aparecen el engaño y la ignorancia como justificación de la elección. Ser engañado y aducir ignorancia aparecen como elementos que dan sentido a las acciones; la infantilización de quien se deja engañar fácilmente por no saber es el precio que alegremente estamos dispuestos a pagar en función de sostener un relato acorde a la narrativa que nos dice que somos herederos de próceres virtuosos. Podemos decir que esta representación dicotómica y excluyente actúa como telón de fondo de la posterior reconstrucción material y simbólica del Estado, donde la nación recupera su poder simbólico aglutinador (Krieger, 2014, p. 587). En efecto, la reconfiguración de un proyecto común tras el 2001 da muestra de la efectividad de la educación patriótica, en tanto aquel se produjo en clave de refundación nacional antes que de reconstrucción política, en clave de reforzamiento identitario antes que de comprensión histórica que haga del contexto de incertidumbre un momento oportuno para repensar la crucial relación entre ciudadanía y política. En este sentido, podemos decir que, aunque en términos diferentes, la repolitización de los jóvenes en términos de una revinculación con la nación como identidad colectiva, no contradice la estructura relacional nosotros-ellos en la que se asienta la relación entre ciudadanía y política configurada desde la década de 1960, con un agente externo que viene a contaminar a una sociedad indefensa que necesita quien la proteja, que luego se transforman en demonios que no forman parte del "nosotros" democrático, en la cual los ciudadanos no son agentes históricos, sino que más bien son actores sociales que ocupan lugares emblemáticos.

Llegados a este punto, y en orden de identificar algunos elementos que nos permitan comprender lo que hay en los posicionamientos, los ponemos a dialogar con la función identitaria de la enseñanza de la historia. En este sentido, es de esperar que sus elementos constitutivos adquieran cierta preeminencia en la configuración de los posicionamientos, habida cuenta no sólo de que los docentes entrevistados fueron destinatarios de la educación

patriótica desde los inicios de su escolaridad, sino también de la politización experimentada en torno al año 2001.

Es decir, la presencia del componente identitario en los posicionamientos de los docentes evidencia, por el lado de los sujetos, su ya señalada preeminencia en la historia escolar, por lo que no se trata de determinar o no su presencia, sino más bien de identificar los modos singulares que ella adquiere en los posicionamientos. Ello nos permite, por un lado, poder decir algo respecto de lo que, al menos en parte, están hechos los posicionamientos y, por otro lado, identificar los modos singulares en que la función identitaria de la enseñanza de la historia renueva su presencia.

Podemos pensar a la enseñanza de la historia reciente como la narrativa de un pasado común, sostenida desde un “nosotros” conformado por quienes hacen de la defensa de la democracia en torno a la tríada Derechos Humanos, Memoria y Justicia un rasgo identitario sobresaliente. Es decir, formar ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos se hace desde un nosotros portador de esas cualidades. En este sentido, los entrevistados se ubican en un lugar de enunciación que forma parte de una genealogía que tiene sus orígenes aún en dictadura, en el cuerpo de las Madres y Abuelas fundadoras; la lucha ineludible del origen, en tanto marca de identificación identitaria, funciona como la fuente de la que emana nuestro accionar presente y futuro, del cual depende la consecución de nuestro destino de consolidación del sistema político democrático. La enseñanza de la historia se constituye en un accionar entendido en términos de una lucha de herederos de personajes emblemáticos, donde no hay lugar para ambigüedades.

La lucha del bien contra el mal se traduce en términos de la memoria contra el olvido donde el negacionismo ocupa el lugar emblemático del mal. En este sentido, en tanto insignia de aquello contra lo que se lucha, el negacionismo no necesita mayor referencialidad histórica ni precisión en sus significados para que su enunciación surta el efecto de señalamiento de todo aquello que obstaculiza nuestro destino de grandeza. En este sentido, bajo el término negacionismo se cuelan significados diferentes que no dan cuenta de los comportamientos reales de quienes sostienen discursos memoriales antagónicos.

Asimismo, es una lucha de avances y retrocesos, en tanto ella da cuenta de una historia marcada por la linealidad; en este sentido, los momentos de avances, como el período de la transición democrática hasta la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, o el ciclo abierto desde la derogación de esas mismas leyes y los Indultos hasta el 2015, son valorados positivamente como momentos de sumatoria en una evolución permanente, de aportes a una historia de continuidad. Del mismo modo, el período abierto desde las llamadas Leyes de Impunidad hasta el año 2003, como así también la etapa que se abre desde el año 2015 son percibidos como momentos de retrocesos, de pérdidas de los avances logrados. Los momentos de inflexión que marcan los avances y retrocesos vienen dados por las políticas públicas en materia judicial; en efecto, los procesos judiciales parecen determinar los momentos de esa lucha, por lo que dejar en claro los posicionamientos en torno a ellos resulta crucial en tanto se establece un nexo indisoluble entre la legitimidad política democrática y la lucha por la memoria donde la continuidad de los juicios ocupa un lugar de primer orden.

Un momento crucial en esa lucha es el período del denominado “boom de memoria” abierto en la segunda mitad de la década de 1990, en tanto es el momento donde aquella épica de los inicios cobra mayor actualidad en un contexto adverso, donde aquella lucha originaria se renueva por nuevos agentes en oposición a las políticas públicas del momento, no sólo políticas de memoria. Esta lucha renovada hace que se configure una identificación con quienes la vienen sosteniendo desde entonces; en efecto, en tanto personajes emblemáticos que representan cabalmente la lucha de la memoria contra el olvido como condición de nosotros, el relato épico se configura en la forma necesaria de transmisión de esa lucha.

Si la épica puede ser considerada un componente estructurante de la gramática del saber histórico escolar desde sus inicios, podemos decir que estamos en presencia de un cambio en cuanto a los componentes del relato épico; en efecto, si en la historia tradicional las batallas épicas estaban protagonizadas por distintos exponentes del panteón de próceres nacionales o caudillos regionales del siglo XIX, la preeminencia de la enseñanza de la historia contemporánea y reciente coloca en ese lugar a los que luchan bajo la bandera de Memoria, Verdad y Justicia en torno a la figura del desaparecido

como víctima por excelencia. Es decir, el desaparecido se transforma en el eje en torno al cual se marca la divisoria de los posicionamientos políticos e ideológicos. Un discurso épico que en cuanto estructura narrativa es necesariamente refractario a los matices, contradicciones a las y a las contingencias, en tanto es la puesta en evidencia de los valores absolutos que encarnan el relato de la historia común de nosotros en una enseñanza de la historia tiene propósitos civilizatorios. Esto deja en un cono de sombras algunos saberes incómodos que no encajan en el relato épico, donde su irrupción genera alarma y abroquelamiento; esto último puede explicar la tendencia a encasillar cualquier matiz, cualquier señalamiento, como un exponente contrario a los valores de la civilización que se pregona, porque justamente no es una cuestión de verdad histórica, sino más bien de valores puestos en juego en una batalla cultural donde los contendientes se configuran como bloques homogéneos. Nuevamente civilización o barbarie: alumno crítico, defensor de los Derechos Humanos y democrático, o negacionista.

En función de generar identificación, en la enseñanza de la historia reciente se procura enlazar la historia del nosotros con la identidad personal; resaltar la condición juvenil de la víctima del Terrorismo de Estado, donde el desaparecido es su figura por antonomasia, es un recurso que actúa en este sentido, donde la politización es el elemento de enlace. En efecto, sostener la versión según la cual hasta el año 2015 asistíamos a una creciente politización de la juventud, actúa como un elemento tendiente a generar esta identificación de una generación con otra.

Sin embargo, la filiación generacional, con sus ventajas en proporcionar identificaciones, se sostiene generando sus propios olvidos. La juventud como sujeto social activo con repertorio de acción y motivaciones propias no es común a todas las generaciones que comparten un rango etario, sino que más bien emerge como una particularidad tras la caída de los grandes relatos de la modernidad (Krieger, 2014). En este sentido, en ese proceso de identificación el lugar de la filiación política de los jóvenes de las décadas de 1960 y 1970 queda desvanecido, olvida que la politización estaba asociada a una militancia política en torno a las grandes promesas de cambio social, no así a su condición de jóvenes; en efecto, en aquel momento la juventud “no constituía la categoría principal por medio de la cual se reconocían públicamente a los

grupos, activistas y militantes, ni tampoco la que representaba el término que definía prioritariamente su filiación ideológica o adscripción a una causa colectiva” (Krieger, 2014, p. 587).

No tener en cuenta el sentido que la militancia tenía para los actores es necesario para amoldarla a un presente que hay que custodiar antes que transformar, en una operación de traslación al pasado de las condiciones y los términos esperables de militancias actuales, en el marco de una democracia que hay que defender y fortalecer, *“¿cómo alguien que va a la villa a alfabetizar puede ser considerado un enemigo?, o ¿cómo alguien que lucha por la igualdad puede ser considerado un enemigo?”*

Un rasgo central en la enseñanza de la historia reciente es la particular relación con la violencia que se establece desde ella; en este sentido, podemos ver que más allá de las diferencias en cuanto a la politización de los jóvenes, el denominador común es su condición de víctima, en un caso del Terrorismo de Estado, en otro caso de los dos demonios. La víctima no sólo constituye el personaje central sino también es el lugar desde el cual se narra nuestra historia común. Pero para que esa condición cumpla su función ontológica requiere de una cualidad: la inocencia. En efecto, la condición de víctima inocente de quien enuncia la teoría de los dos demonios está en el origen del nosotros en la enseñanza de la historia reciente, en tanto la utilización de la violencia es propia de los otros. Lo que caracteriza a los demonios, lo que es intrínseco a ellos es su relación con la violencia, su apelación a ella como una herramienta de acción política. Una caracterización que implica también a nuestra relación con la violencia, como una relación de ajenidad, de víctima de su utilización por parte de los demonios, de ahí que cualquier vínculo de nosotros con los demonios resulta inconcebible en tanto incompatible con nuestra esencia democrática. La víctima no puede ser sino víctima inocente, en tanto su inocencia lo es de haber apelado a la violencia. Es en este sentido que la teoría de los dos demonios se constituye en una condición necesaria para sostener un nosotros democrático desde el cual se enseña historia reciente, porque nosotros ya somos lo que estamos enseñando.

Esta condición de víctima inocente se refuerza en la medida en que se enlaza a los momentos de avances y retrocesos en la lucha por la memoria asociada a los procesos judiciales; en efecto, la víctima de los estrados

judiciales es la víctima inocente, que es su única condición de víctima posible, en tanto emana del mal infligido sobre ella por sus perpetradores, sobre quienes recae la responsabilidad de los actos juzgados. En este sentido, podemos decir que la teoría de los dos demonios traslada el clivaje víctima-victimario propio de la memoria judicial al espacio social, que termina por soldar un nexo indisoluble entre la continuidad de los juicios y la legitimidad política democrática sobre ese clivaje, transformando a los primeros en objetos de sacralización en tanto de ello depende la segunda.

Ya vimos que la consecución de los procesos judiciales condensa la condena a las violaciones a los derechos humanos y es la principal dimensión en torno a la cual se articula la memoria dominante en términos de Memoria, Verdad y Justicia; sin embargo podemos decir que los propósitos de la memoria judicial y la articulación del relato jurídico no son plenamente coincidentes con los de la disciplina histórica ni con el saber histórico escolar, “es posible que aquello que se esgrime en los estrados judiciales, que prueba un delito o funda una sentencia (...) no necesariamente registre o exponga la complejidad del fenómeno represivo verificado en la Argentina” (Aguila, 2014, p. 25). En efecto, podemos decir que la memoria jurídica no deja de presentar sus límites en cuanto a las posibilidades de dar cuenta de la complejidad de los procesos sociales involucrados en las violaciones a los derechos humanos; un relato articulado en términos de causa judicial en torno a la búsqueda de la verdad en función de probar delitos y penalizar responsables configura un encuadre interpretativo que habla necesariamente en términos absolutos y antagónicos, en tanto no se puede ser víctima y victimario al mismo tiempo de los delitos que se juzgan; un encuadre que resulta necesario trascender si pretendemos construir una verdad donde las preguntas y perspectivas puedan renovarse tendientes a alojar a la contradicción, al matiz, a la complejidad interviniente en las prácticas represivas.

Este traslado de la memoria jurídica al espacio social se sostiene aún cuando la figura emblemática de la víctima del Terrorismo de Estado es ocupada por el militante, que no se configura como un sujeto social envuelto en una trama de relaciones histórica, políticas y sociales. La militancia no es un objeto de análisis que demanda ser comprendido en el marco de esas relaciones, sino que más bien se construye una mirada ahistórica de ella que

permite concebirla en los términos adecuados al momento de su enunciación, una militancia de jóvenes que luchaban por sus ideas, por un mundo mejor, que se oponían al autoritarismo, más acorde a la idea de participación ciudadana propia de la democracia que se pretende inculcar. La entrada del militante como víctima del Terrorismo de Estado es a condición de ocultar la vinculación de esa militancia con la violencia política, en tanto esa vinculación lo coloca en el lugar de uno de los demonios. Esta entrada no solo imposibilita la comprensión y contextualización de la militancia política, articulada o no a la lucha armada, sino que hace de la militancia política un asunto a ser abordado en términos de buenos y malos.

Llegados a este punto, podemos decir que estamos frente a una pervivencia de la matriz interpretativa de la teoría de los dos demonios, que en cuanto a sus consideraciones respecto de la violencia tiene un origen más profundo. En este sentido, la doctrina de la seguridad nacional puede ser entendida como el tronco común del cual emergen algunas líneas directrices compartidas por la teoría de la guerra sucia y la teoría de los dos demonios; en efecto, en ambas se ubica un enemigo que viene de afuera (subversión marxista) que se infiltra en la sociedad infectándola, lo cual requiere la intervención de anticuerpos para repeler la agresión. En ambas teorías los lugares ya están asignados: un enemigo, una víctima atacada por éste y los defensores de esta última. Uno de los demonios ya está configurado como así también la víctima: sociedad inocente, que puede ser infectada, que hay que proteger porque básicamente está en un permanente estado de indefensión producto de su infantilización.

Como roles asignados en una escena configurada desde la década del '60, la teoría de la guerra sucia atraviesa como memoria dominante toda la dictadura hasta mediados de 1982, de la cual la teoría de los dos demonios no deja de tomar para sí algunos elementos; básicamente puede ser entendida como la transformación en demonio del antiguo anticuerpo que lucha contra el enemigo que infecta a la sociedad, a la luz del blanqueo de los delitos cometidos en esa lucha. En el nuevo contexto democrático no hay lugar para la justificación de esos "excesos", en tanto son contrarios al mínimo respeto de la dignidad humana. Por lo demás, el enemigo de la nación (antiguo subversivo) se transforma en un demonio y la sociedad sigue ocupando frente a él ese

lugar de fragilidad, de minoridad que, desde sus íntimas fibras democráticas, descubre ahora con estupor los delitos que se cometían en nombre de su defensa. Poco secundario es el lugar que ocupa la literalidad del horror en este descubrimiento, en tanto refuerza el carácter identitario de quien ocupa el lugar de alguien que no podía más que aducir ignorancia frente a semejante atrocidad.

Tanto en una teoría como en otra la violencia es una cualidad de los otros, extrínseca a la sociedad; ya vimos que en la enseñanza de la historia este lugar de la violencia está en el origen de su conformación como disciplina escolar en el marco de construcción de los Estados Nacionales, con lo cual la matriz interpretativa de la teoría de los dos demonios y el modo en que en ella se representa a la violencia no es extraño sino que más bien entra adecuadamente en diálogo con la enseñanza de la historia en tanto relato de nuestro pasado común.

Llegados a este punto, podemos decir que los fundamentos identitarios como elementos constitutivos de la enseñanza de la historia encuentran bríos renovados en la enseñanza de la historia reciente, asociada ahora al fortalecimiento de la democracia y la defensa de los derechos humanos. Una renovación que se evidencia en la configuración de la enseñanza de la historia reciente en términos de un relato común de nuestro pasado asentado en el clivaje nosotros-ellos en términos antagónicos y excluyentes, un clivaje para nada desconocido en la historia de la enseñanza de la historia. Un nosotros que proyecta las pretendidas cualidades del presente hacia el pasado como condición necesaria de continuidad.

Resulta necesario destacar que la postura crítica frente a la teoría de los dos demonios es un elemento común en los entrevistados, y forma parte de la configuración de ese relato común de nuestro pasado; en efecto, aquella teoría es vista como la que sostiene la equiparación de las violencias, propicia una relación causa-efecto entre la violencia revolucionaria y la represión ilegal, y con ella pretende desconocer el carácter sistemático del plan de desaparición de personas fehaciente demostrado en los estrados judiciales. Asimismo, siguiendo lo planteado por Franco (2014), podemos decir que en ella, más que con un cuerpo de enunciados coherente y relativamente homogéneo, nos encontramos con una serie de proposiciones que permite a cada momento poner

el acento en algunos de ellos y establecer asociaciones en función de la crítica que se pretende sostener. En el caso de los entrevistados, la conceptualización de Terrorismo de Estado se presenta como la alternativa opuesta que permite desarmar la serie de asociaciones que sustenta la teoría de los dos demonios.

Sin embargo esa oposición necesita ser matizada; en efecto, podemos señalar que aquellas características de la teoría de los dos demonios no sólo se cristalizan, sino que ellas establecen los marcos que la crítica no trasciende, como si la configuración de la teoría de los dos demonios impusiera límites infranqueables a su crítica. Y ese límite está dado por un denominador común compartido como son las dificultades de la repolitización, y por tanto rehumanización, no sólo de las víctimas, sino también de los victimarios. Repolitización que implica trascender los cercos cognitivos instaurados desde la transición respecto de la violencia que, asociada a los demonios, condenada moralmente, es desterrada de la polis democrática, como si la cultura política que se pretende instaurar, proteger y fortalecer cortara los lazos constitutivos que la unen a ella.

Si por repolitizar y rehumanizar entendemos la disposición a escuchar su voz para poder comprender por qué hicieron lo que hicieron, el riesgo que tal disposición supone vendría dado porque ello demandaría no sólo suspender la condena moral, sino fundamentalmente transitar el camino de la empatía, lo cual resulta vertiginoso y vergonzante. Este temor es entendible en la medida en que la estrategia de darle voz a los que no la tienen fue válida desde la transición en cuanto a las víctimas, donde se atribuye legitimidad a lo que tengan para decir, en tanto su voz va de la mano del reclamo de justicia; pero como en un juego de espejos invertidos, esta estrategia es tomada como propia también por quienes hablan de “memoria completa”, en tanto hay sufrimientos de quienes cuyas voces no son legitimadas; “negacionistas” y “facciosos” actúan como atributos críticos dirigidos a quienes pretenden legitimar una u otra violencia en el marco de una batalla cultural donde los contendientes se configuran como bloques homogéneos.

Al propio tiempo, asumiendo que una repolitización de los demonios implica ser asumida bajo el signo de justificación de lo actuado, es decir, si el sentido de lo que tengan para decir está dominado por un intento de justificar lo que hicieron, podríamos decir que esto último no es patrimonio exclusivo de

alguien en particular, sino que más bien puede estar presente en todo intento de representarse un período de terror del que fueron protagonistas o contemporáneos. En este sentido, podemos decir que ese intento de justificación está presente en el lugar de enunciación de la teoría de los dos demonios, justificación que viene dada por su condición de víctima inocente.

Si repolitizar y rehumanizar a los demonios implica legitimar lo que tengan para decir, ello no depende del contenido de lo dicho ni de sus intenciones, sino más bien del modo en que se los escucha, y en este sentido la preeminencia de la función identitaria de la enseñanza de la historia propicia un modo de escuchar que torna presente el miedo de su legitimación, y esto no es sin consecuencias. Por un lado, atento a que la prevalencia de la función identitaria coloca a los sujetos en posición de deudores frente a quienes pusieron su vida en juego, el gigantismo del sacrificio hace de la libertad intelectual para comprender, revisar y criticar el pasado común un acto de traición donde se restringen las posibilidades de imaginación de otros posibles pasados y futuros.

Por otro lado, podemos decir que está operando en las dificultades de reenlazar la violencia con la política, y este es un problema que atañe, fundamentalmente, a nuestra percepción de la democracia. En efecto, podemos decir que las dificultades que la enseñanza de la historia reciente encuentra para avanzar sobre algunas zonas oscuras, como las actitudes sociales frente a la dictadura, la violencia como parte de una cultura política compartida, y la voz de los perpetradores, dan cuenta de la pretensión de cortar el lazo constitutivo que une a la política (y por tanto a la democracia) con la violencia, que lleva a encorsetar nuestra propia percepción de la esta última. El “nosotros” de la enseñanza de la historia reciente es el lugar de enunciación que se configura bajo la teoría de los dos demonios, lugar desde el cual se cortan los lazos constitutivos que lo vinculan al pasado inmediato.

Capítulo 7

DEBER DE MEMORIA Y EDUCACIÓN MORAL

Un punto importante a señalar es que los entrevistados ensayan diferentes respuestas frente a las dificultades identificadas en la enseñanza de la historia reciente. En algunos casos plantean su tratamiento como tema en otros espacios curriculares como Formación Ética y Ciudadana y Construcción de Ciudadanía, *“con los más chiquitos en segundo año cuando se trabaja democracia ya al final de año, bueno, la oposición es la dictadura y como ejemplo la última dictadura en Argentina”*; o bien al momento de presentar distintos tipos de fuentes con los que se trabaja en Historia, *“Entonces, una fuente puede ser el diario, y vemos la tapa del diario del 24 de marzo del 76 y analizamos esa tapa; otra fuente de la historia pueden ser las fotografías, entonces analizamos unas fotos del mundial del 78, otras fuentes pueden ser las entrevistas, y ponemos un fragmento de Videla sobre los desaparecidos”*. Vemos que hay una necesidad compartida de que “el tema aparezca” vinculada a que asumen como propio el deber de memoria que les es legado.

Sin embargo, vinculado con lo anterior, podemos decir que hay una distancia entre la importancia de enseñar historia reciente y las actividades llevadas a cabo, una distancia que entendida bajo el signo de la falta se transforma en fuente recurrente de insatisfacción que hace que las actividades *“quedan ahí como una actividad escolar, no es algo que vaya mucho más allá”*. Esta insatisfacción de no poder *“ir más allá”*, los lleva en algunos casos a ver con buenos ojos la experiencia de simulacro de Golpe de Estado llevada adelante en la ciudad de La Plata, en tanto estrategia válida para que *“al menos se comprometan intelectualmente”*.

Llegados a este punto nos resulta pertinente interrogarnos acerca de la propia distancia que genera la insatisfacción: ¿Cuál es la medida de esa distancia? Las actitudes de los estudiantes y sus compromisos evidenciados con el fortalecimiento de la democracia asociado a la defensa de los Derechos Humanos en los términos de Memoria, Verdad y Justicia. La lejanía, la falta de información y la desimplicancia que ven en los estudiantes evidencian lo errado de las prácticas de enseñanza. En este punto, siguiendo a Antelo (2014) podemos decir que está actuando una hipótesis de confianza que mantiene

una relación causal entre el ejercicio sistemático de la memoria, la transmisión de información y la configuración de un tipo ideal de ciudadano con rasgos no totalitarios, participativo y democrático. Una hipótesis de confianza que sostiene un esfuerzo en vano que redundaría en “la ineficacia pedagógica de la obligación de ser críticos, conocer la historia reciente y defender los derechos humanos” (Antelo, 2014, p. 28). Desde nuestro lugar podemos decir que esa ineficacia está dando cuenta del límite de lo que puede la enseñanza de la historia reciente, en la medida en que las actitudes y los compromisos de los estudiantes forman parte ya de sus decisiones, y no hay una relación causal con nuestras intenciones al respecto.

Pero esa falta permanente obedece también a que los posicionamientos de los docentes frente al deber de memoria adoptan la forma de una educación moral. Desde nuestro lugar sostenemos que no hay educación si no es moral, en tanto la educación es un oficio que apunta a otros, es con otros, y se sostiene en la ilusión de que en ese trabajo algo de lo humano se crea, y esa creación no es inocua, sino que en ella están nuestros valores.

La educación moral tiene una historia que es contemporánea y está íntimamente ligada desde sus orígenes a la escuela moderna.

la necesidad de formar el carácter, de garantizar que los ciudadanos de las nacientes democracias supieran gobernarse a sí mismos y supieran elegir “correctamente” a sus gobernantes fue central a la hora de decidir que método de enseñanza se impondría en los sistemas educativos nacionales” (Dussel, 2001, p. 39).

Más allá de los cambios en las prácticas que promueve, los discursos que la autorizan, las jerarquías que instituye y las necesidades económicas, sociales y políticas que invoca, si nos preguntamos qué hay en la educación moral, podemos decir que hay una pretendida formación de la subjetividad de los sujetos, ya sea por la formación del carácter o de la personalidad.

Desde una mirada nostálgica “La moral y el saber están de un solo lado; del otro, del lado de los otros que no acuerdan con su postura, están la

inhumanidad, la ignorancia y el mal” (Dussel, 2001, p. 34). Moral y saber, una dupla inseparable que parece retroalimentarse cada vez que se hace de la enseñanza un trabajo pastoral, de cuyo cuidado, protección y formación depende que los alumnos no terminen del lado de la ignorancia, el mal y la inhumanidad. Desde este lugar, el principal saber del cual el docente es portador es el de saber lo que el otro necesita saber para salvarse. Ese poder pastoral se ejerce sobre la subjetividad de los conducidos, es un poder que debe interiorizarse y transformarse en guías de acción moral.

En la historia del presente de la educación moral no es sólo su contenido lo que cambia, sino también sus formas de argumentación, los tipos de prácticas que promueve, la relación consigo mismo y con los otros como así también con los distintos tipos de saberes.

Los cambios en los componentes de la educación moral se tornan comprensibles si los ponemos en diálogo con el contexto social, político y económico en el que se despliega. En este sentido, el contexto actual abierto con el fin de los meta-relatos y el capitalismo cognitivo, puede ser visto como un presente continuo, que busca en el pasado coordenadas de existencia. Frente a este contexto, se propone como alternativa una serie de estrategias políticas y económicas que descansan fuertemente en el fortalecimiento de valores morales tales como la civilidad, la responsabilidad, el trabajo cooperativo, la autonomía, la iniciativa, el voluntariado. Estos y otros valores entran a la escuela y pasan a formar parte primordial de la educación moral. ¿Podemos ver en las lecturas del deber de memoria formas particulares de argumentación, de prácticas, de relación consigo mismo, con los otros y con los saberes propios de una educación moral? El respeto a los derechos humanos, la lucha por la memoria, la verdad y la justicia podemos decir que forman parte del contenido del presente de la educación moral; las insatisfacciones de los entrevistados las podemos entender como una reacción frente a los desajustes entre las conductas y los valores democráticos que se pretenden inculcar; en este sentido, se apunta a diferentes factores que intervienen y dan lugar a esos desajustes. ¿No es acaso en el plano de la educación moral que podemos entender la sentencia de Adorno? Hay que educar al soberano porque “un pueblo ignorante siempre votará por Rosas” decía Sarmiento; “*depende cómo lo enseñes vas a tener [por parte de los alumnos] actitudes más o menos*

reaccionarias”, nos dice una entrevistada. De un tiempo y lugar a otro, hay un hilo conductor que enlaza las diferentes escenas y es la preocupación nodal de la educación moderna por lograr en los alumnos conductas acordes con los principios morales que se pretenden inculcar. Se establece un clivaje en términos binarios donde de un lado están las conductas que se pretenden inculcar y de otro aquellas que se pretenden evitar: que se repita el horror de la Shoa, que el pueblo vote por Rosas, que los alumnos tengan actitudes reaccionarias.

Llegados a este punto, podemos decir que este clivaje binario actúa íntimamente vinculado a otro. En efecto, pese a la ineficacia “de confiar en la persuasión como el camino directo hacia la conciencia crítica o al compromiso” (Antelo, 2014, p. 28) la persistente insistencia en ella obedece a que la misma está asociada a dos nociones fuertemente vinculadas que forman parte de los cimientos de las prácticas educativas como es la relación entre saber e ignorancia.

En efecto, el lugar que ocupa la ignorancia no es desdeñable en la medida en que aducir ignorancia o atribuirla a otro establece una relación con la información en tanto saber que no se posee; de ahí que los entrevistados entiendan la desimplicancia que ven en los estudiantes como un efecto de la ignorancia en tanto ausencia de información.

Si “el deseo de enseñar es tan constitutivo de la acción educativa como la habilidad para *hacer ver* al que *no ve*” (Antelo, 2015, p. 1. subrayado del autor), el saber en tanto conocimiento se transforma en la herramienta que poseemos los docentes para hacerles ver a aquellos que no ven lo que es necesario que vean, en un camino previamente recorrido por nosotros que va de la ignorancia al saber. En este sentido, el saber se transforma en el medio que suple la ignorancia y conduce a la sensibilización y la concientización.

En esta mirada binaria, el docente se encuentra compelido a demostrar un carácter o una personalidad propia de aquel que recorrió el camino de la ignorancia al saber y de la desimplicancia al compromiso; podemos decir que hay un ideal de profesor comprometido con la defensa de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia, un ideal que ocupa el lugar del deber ser y que tiene como efecto sobre la práctica la dificultad para asumir modos propios de la enseñanza de la historia reciente. El peso de este ideal

establece una relación consigo mismo y con los demás a partir de la necesidad de mantenerse como la encarnación de virtudes morales desde las cuales sostener las prácticas de enseñanza, que no son alcanzadas por el radar de la crítica que demande argumentación para su sostenimiento.

En este sentido, vemos un elemento que evidencia particularmente la presencia tiránica de este ideal, como es el posicionamiento de los docentes frente al fallo del 2x1 de la Suprema Corte de Justicia²³. Si bien no es el único elemento donde se pueda evidenciar el efecto de este ideal, su particularidad estriba en que es el único elemento común a todos los entrevistados, lo que estaría dando cuenta de su peso específico.

En esta batalla cultural que se va perdiendo ven como una embestida estatal el fallo del 2x1 de la Corte Suprema de Justicia: *“es un retroceso claramente sobre lo que es la política de derechos humanos, ni siquiera políticas de memoria, políticas de derechos humanos”, “fue claramente una cachetada a todo el movimiento de derechos humanos”,* al tiempo que la movilización desatada posteriormente es vista como una reacción a esa embestida. *“En el 2x1 cuando vi la cantidad de gente y fue como ‘a bueno, me quedo tranquila’, en el hecho de que si realmente hubiera un intento de retroceder en las políticas va a haber una masa fuerte crítica que va a salir para disputar eso.”*

Es común la vinculación del fallo con el clima de época del momento, como formando parte de las políticas desplegadas por parte del Estado desde el 2015: *“fue uno de los grandes retrocesos que te decía que hubo”, “Fue una cosa de ‘para mí ustedes son kirchneristas o una cosa así, y desde la justicia hacemos esto”, “fue un momento en que el Estado quiso ir para otro lado”, “es un retroceso claramente sobre lo que es la política de derechos humanos, ni siquiera políticas de memoria, políticas de derechos humanos”.* Solo uno de los entrevistados vincula el fallo específicamente a los procesos judiciales, poniendo especial acento a la autonomía relativa del poder judicial respecto de las políticas públicas, *“Es como que se reabre una herida que nunca fue cerrada, yo lo vinculé inmediatamente con el Indulto, es como un resabio de los*

²³ En mayo de 2017, la Corte Suprema de Justicia dictó un fallo basado en la Ley 24.390, conocida como “Ley del dos por uno”, a favor del represor Luis Muiña, que le hubiera permitido quedar en libertad. Ante las masivas movilizaciones en su contra que desencadenó dicha sentencia el Congreso Nacional sancionó una ley que dejó sin efecto el fallo judicial

Indultos (...) hay algo que no se cerró, que tiene su cara legal porque son pedidos de quiénes están siendo enjuiciados. No se cerró en el plano legal (...) ahí el macrismo jugó de espectador como juega muchas veces en muchas cuestiones que tienen que ver con los derechos humanos”.

Al propio tiempo, podemos decir que es profunda la mirada crítica respecto del fallo, pero una crítica que se sostiene en una variedad de argumentos que pondrían en juego a la hora de su tratamiento en clase “no se justifica de ninguna manera que haya que perdonar ni aminorar la pena de esta gente, y sobre todo porque ¿Qué ejemplo estamos dando?”, “yo lo viví con indignación, pero me imagino ser madre, abuela, hijo, hija, militante...me parece que es nefasto.”, “yo les diría [a los alumnos], revisen lo que hicieron y vean si les parece que una persona que cometió todos esos delitos tiene que ser juzgada con una condena o con otra”, “los crímenes no prescriben, el terror sigue, la desaparición es un delito que no puede desaparecer porque esa persona no está, y por lo tanto no es un crimen común que, por lo menos para mí que no sé nada de derecho, pueda ser penado igual que cualquier otro crimen.”, “Nunca se lo vamos a dar...Creo que sería como decirle que hemos logrado como sociedad generar ciertos acuerdos sobre lo que no queremos y sobre lo que entendemos por justicia”, “el delito que cometieron es básicamente romper con cualquier tipo de garantías constitucionales que hoy quieren que se les reconozcan”, “no hay que permitir que eso [la dictadura] vuelva a suceder y una de las herramientas que tienen las instituciones en Argentina es la justicia”, “En realidad, estuvieron mucho tiempo procesados o mucho tiempo impunes, lo mismo con el tema de las prisiones domiciliarias, bueno, estuviste mucho tiempo libre porque fuiste impune”, “a nivel derechos no estoy tan seguro que mi argumento tenga demasiada consistencia, igualdad ante la ley y todas esas cosas...pero... estuvieron hasta el 2006 con una impunidad prácticamente plena”, “no sé si estaba mal aplicar el 2x1, pero bueno, que se yo: no.”

Llegados a este punto, podemos decir que esa mirada crítica respecto del fallo obedece a la ponderación de sus efectos: desde perdonar o aminorar la pena, pasando por la prescripción de los crímenes hasta la posibilidad de la vuelta de la dictadura. Pero podemos decir que la fuerza de estos argumentos para estar en contra está vinculada a una posibilidad, vista como una amenaza

que no están dispuestos a asumir: la posibilidad de poner en cuestión los términos de los consensos alcanzados por la sociedad argentina en cuanto al valor de la memoria y la defensa de los derechos humanos. En efecto, la particular relevancia que adquiere el fallo estriba en que es visto como una amenaza a la continuidad de los procesos de enjuiciamiento de los delitos de lesa humanidad, y por ende como un intento de horadar uno de los principios de la legitimidad democrática construido desde 1983. La legitimidad del régimen político y la convivencia democrática está indisolublemente ligada a la continuidad de los juicios por delitos de lesa humanidad, que hacen al núcleo duro de la tradición de políticas de derechos humanos. Si el deber de memoria está en la base del fortalecimiento de la democracia, el olvido, asociado a la impunidad tiende a lo contrario, a su debilitamiento, y funciona como un escollo a su fortalecimiento; frente al par de opuestos memoria, verdad y justicia por un lado, y olvido e impunidad por el otro, los procesos judiciales inclinarían la balanza a favor del primero. “¿mirá si me cruzo a Brusa²⁴ en el supermercado? No quiero convivir con esa gente.” El abroquelamiento frente a esa posibilidad podemos decir que da cuenta de la dimensión identitaria puesta en juego en la enseñanza de la historia reciente, engarzada al ideal de profesor señalado más arriba.

Llegados a este punto, podemos inferir que estas apreciaciones respecto del fallo judicial pueden estar operando como una suerte de artilugio frente al carácter prescriptivo del imperativo moral que tiñe la enseñanza de la historia reciente, como si la continuidad de los juicios actuara como una particular exageración tendiente a evitar dejar traslucir algún dejo de posible distanciamiento respecto al deber de memoria y, por lo tanto, a favor de la impunidad.

Sin embargo, aún en el marco del común posicionamiento frente al fallo, es de destacar cierto desplazamiento de sentido en algunos entrevistados, que podrían estar dando cuenta de un cierto movimiento que evidencia la diferencia entre sentirse especialmente preocupado por el fallo y abordarlo desde cierta

²⁴ Victor Hermes Brusa fue Secretario del Juzgado Federal de la ciudad de Santa Fe durante la dictadura cívico-militar, en democracia fue Juez Federal de Santa Fe. Actualmente condenado por delitos de Lesa Humanidad.

distancia, un desplazamiento presente inclusive en el mismo entrevistado. En efecto, una diferencia que podemos ver entre “*No se lo vamos a dar*”, “*como sociedad logramos ciertos acuerdos*” y “*es una herida que no se cerró en el plano legal*”, o “*No quiero convivir con esa gente*” y “*Si queremos aprender a ser mejores no despojemos de humanidad a aquel que ha despojado de humanidad al otro.*”

En torno a estos movimientos de desplazamiento podemos decir que los docentes que se aproximan a la historia reciente a partir de una configuración identitaria política asociada a la lucha por los derechos humanos anterior a la formación docente, sostienen más fuertemente los abroquelamientos en los propios términos del legado; en cambio, quienes se aproximan en y a través de la formación y en su trayectoria profesional continuaron vinculados al tema sostienen posturas más flexibles. Como si la diferencia estaría en la posibilidad de crear cierta distancia crítica respecto de los posicionamientos sostenidos.

Desde nuestro lugar, no pensamos en la posibilidad de sostener una práctica de enseñanza despojada de todo ideal, sino más bien en estar atentos al lugar asignado al mismo y los efectos que pueden tener sobre nuestra práctica de enseñanza. Si ese ideal se transforma en un deber ser, entonces antes que fundamentos habilitantes para el sostenimiento de nuestra práctica ocupa el lugar del tirano que nos gobierna, que no da lugar a los modos propios de asumir la tarea de enseñar, cuya demanda de fidelidad es imposible de colmar. En este sentido, no se trata de renunciar a todo imperativo moral sino más bien de asumir una ética de la responsabilidad en el sostenimiento del lazo social y de hacerles lugar a las nuevas generaciones.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Qué relación podemos establecer entre las formas de vinculación memoria-olvido y la enseñanza de la historia reciente como educación moral?

En principio, ya vimos que los procesos judiciales actúan como fuente de legitimidad incuestionable de la educación moral, y asociado a esto último, podemos pensar que sostener memoria y olvido en términos antagónicos no deja de tener sus beneficios secundarios, fuertemente identitarios. Concebirse del lado de los justos, de los que luchan por la justicia contra la impunidad en nombre de un bien superior como es el fortalecimiento de la convivencia democrática.

Al propio tiempo, si los discursos de memoria tienen un carácter moral, los olvidos inevitables que forman parte de ellos tienden a estar revestidos de determinados encriptamientos que, como los secretos ancestrales, ocupan el lugar de lo que les viene ocultado. No es el simple olvido o lo que queda en las sombras de un discurso que eventualmente puede ser tomado como objeto de análisis, sino que más bien, sobre él parece haber una especie de aura de ocultamiento, parece pesar un deber de ocultamiento que puede resultar difícil de sobrellevar para las nuevas generaciones.

Podemos pensar el olvido como lo que se transmite, lo que se transfiere. En este sentido, siguiendo a Kaës, el olvido comparte las características que el autor atribuye a lo que llama *configuraciones de objetos psíquicos*: “lo que se transmite sería así preferentemente lo que no se contiene, lo que no se retiene, lo que no se recuerda: la culpa, la enfermedad, la vergüenza, lo reprimido, los objetos perdidos y aún en duelo” (Kaës, 1996, p. 183). Si asumimos que en toda transmisión el legado de una carga es inevitable, en el caso de los duelos y secretos ancestrales, la carga recibida es la de tomar para sí una historia que en parte no es suya y realizar el trabajo de duelo que no han podido hacer sus antecesores, en un trabajo de elaboración que aquellos dejaron en suspenso. Tanto los duelos como los secretos ancestrales se transforman en identificaciones alienantes inconscientes que dificultan poder acceder a su propia historización y apropiarse de su subjetividad. “Lo indecible en primera generación se transforma en un innombrable en la segunda y en un impensable en la tercera” (Werba, 2002, p. 298). El secreto no es tal por su contenido, sino más bien por el encubrimiento de que es objeto. Dejar en suspenso este trabajo de elaboración no sólo lo difiere a las nuevas generaciones, sino que también hace que ellas carguen con el mandato contradictorio de ser al mismo tiempo el reaseguro contra las angustias supuestamente evitadas al dejar en suspenso el trabajo de elaboración. Podemos decir que esta contradicción dificulta fuertemente el trabajo de identificación-desidentificación absolutamente necesario que hace a las posibilidades de apropiarse de su subjetividad y de su temporalidad.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos si este mandato contradictorio está en la base de la insatisfacción en la enseñanza de la historia reciente evidenciada en los entrevistados. La historia reciente no solamente

tiene un plus de politicidad en la pervivencia de sus efectos en la actualidad, el ser “un pasado que no pasa” no se refiere solamente a eso, sino que también hace alusión a la contradicción mantenida entre la dificultad para hacer que pase, para hacerla pasar, y la negativa a hacerlo porque con ello nos sentimos traicionando a la genealogía en la cual nos inscribimos. Lo que parece estar en juego es la propia posibilidad de continuidad no sólo del legado, sino de la genealogía, como si la fabricación de su continuidad corriera un riesgo difícil de asumir en la enseñanza de la historia reciente. Podemos hablar de un apego identificador al canon del Nunca Más, que dificulta fuertemente el trabajo de identificación-desidentificación necesario que hace a las posibilidades de apropiarse de su subjetividad y de su temporalidad. Tal vez, hacer pasar el pasado no sea equivalente a no recordar, al olvido obligatorio asociado a la impunidad, sino más bien a poder hacerlo de una manera que habilite formas propias de asumirse como recordadores con voz propia.

Capítulo 8

FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

Atendiendo al consenso generalizado de que la enseñanza de la historia reciente está fuertemente atada a la formación ciudadana y al fortalecimiento de la democracia, en el presente capítulo abordaremos esa relación haciendo foco en las nociones de ciudadanía y democracia que se desprenden de las entrevistas. Creemos que se torna necesario reflexionar fundamentalmente en la constelación de conceptos de la que forman parte este entendimiento y el modo en que se relacionan: consenso, disenso, conflicto, comunidad política, lo político, espacio público. Sostenemos que en esa reflexión anidan las posibilidades del establecimiento de relaciones fructíferas entre el pasado el presente y el futuro en la enseñanza de la historia reciente. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo se piensa la enseñanza de la historia reciente en la conformación de una comunidad política? Si pensamos esta relación en términos temporales, y partimos del hecho de que el horizonte de sentido de la enseñanza está en el futuro, ¿la conformación de una comunidad política es también de ese tiempo? ¿O forma parte del presente de la enseñanza de la historia reciente? El modo en que pensemos la vinculación en términos temporales da cuenta de las articulaciones que establezcamos entre la enseñanza de la historia reciente y el fortalecimiento de la democracia. Desde nuestro lugar sostenemos que seguir la línea de estas interrogaciones resulta necesario a la hora de buscar herramientas que nos permitan sostener una vinculación fructífera y renovada entre la enseñanza de la historia reciente y la valorización de los principios de convivencia democrática.

La formación política es constitutiva de la educación secundaria desde sus orígenes al tiempo que las formas en que se materializa son dinámicas y cambiantes, porque diferentes son las apreciaciones en un escenario social más amplio acerca de quiénes, cómo y para quiénes enseñar (Southwell, 2009). Por cultura política entendemos “una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones pero también su desmantelamiento” (Southwell, 2012, p. 50). Con ello hacemos referencia a una

perspectiva que define la manera de entender el ejercicio del poder y su legitimación. En tanto forma de entender el poder está íntimamente ligada a una concepción de sujeto político; en este sentido, entendemos que un sujeto político es alguien cuya palabra es política, es decir, que puede participar en la definición de los contornos de lo común.

Asimismo, sostenemos la diferenciación entre lo político y la política, donde el primero da cuenta de un momento o una instancia de institución de lo social, en el sentido de instituir un modo de vida; es anterior y se encuentra más allá de cualquier objetivación dada por la política, no queda sujeto a alguna lógica de gestión que lo antecede ni se reduce a las formas históricas que adquiere la política.

Desde este lugar, el espacio de la política, como el espacio de las instituciones, entre ellas las educativas, supone cierto encauzamiento o domesticación del carácter constitutivo de lo político. En este sentido, podemos afirmar que la institucionalización de la política necesita domesticar lo político, en tanto necesita hacer caer en la cuenta de lo contable aquello que por definición no se puede anticipar. Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Qué formas de relación con lo político estamos favoreciendo en la enseñanza de la historia reciente?

En el hilo de esta interrogación, podemos comenzar por la caracterización de los estudiantes por parte de los entrevistados. Ya vimos que la mirada sobre los estudiantes en relación a la enseñanza de la historia reciente está dominada por la falta; la falta de información y la falta de interés constituyen la nota dominante. ¿Qué implicancias tiene concebir de esta manera a los destinatarios de una enseñanza vinculada a la conformación de una comunidad política?

Resulta interesante señalar que esta caracterización se vincula con el lugar asignado a la ignorancia; en efecto, aducir ignorancia de esos temas en los alumnos establece una relación entre la información que supuestamente no tienen y la concientización o sensibilización; la desimplicancia que ven en los alumnos es resultado de la desinformación, de la misma manera que la politización de algunos alumnos se explica por mayores posibilidades de acceso a información. Esta centralidad de la ignorancia no es patrimonio exclusivo de la enseñanza de la historia sino que más bien está fuertemente

arraigada en el sistema educativo, a partir de la cual se establece una relación de sinonimia entre conocimiento y saber, que descansa en una supuesta relación orgánica entre información y politización; una relación que sostiene el mandato de “conocer para no repetir”. Desde este lugar, el docente es aquel que viene a suplir la ignorancia; en efecto, el conocimiento viene a sustituirla, sustitución de la ignorancia en la que anida la dimensión política de la enseñanza de la historia reciente, en tanto ella conduce al compromiso y la politización.

Concebir a los sujetos de la educación en términos de falta lleva a que, antes de ser visto como un sujeto político, aunque en formación, es concebido como alguien que no lo es todavía, cuya condición de sujeto político es del futuro, y que para serlo tiene que formarse. En este sentido, en cuanto a sus implicancias, podemos decir que la voz de los estudiantes en tanto sujetos políticos está fagocitada por su condición de sujetos de la educación en tanto sujeto de la falta. Concebidos desde la falta, las condiciones de sujeto de la educación y de sujeto político no son contemporáneas, no estamos en presencia de una doble cualidad que habita en el estudiante, sino más bien de condiciones sucesorias. Podemos decir que la incompatibilidad temporal entre ambas figuras forma parte del núcleo duro de la enseñanza de la historia y de su relación con la política.

Este desdibujamiento de la condición de sujeto político de los estudiantes se torna evidente en las caracterizaciones que los entrevistados hacen del presente de la enseñanza de la historia reciente; en efecto, en ella hay una ausencia resonante como es la del punto de vista de los estudiantes. No nos estamos refiriendo a no escuchar la palabra de los estudiantes sino más bien a escucharla de una manera que la desoye como palabra política, como una palabra con potencialidad de intervenir y de transformar la realidad, como una palabra a la cual se le atribuye cierta “capacidad de decidir sobre lo común” (Southwell, 2012, p. 59).

Parecería ser que lo que los alumnos tienen para decir del presente de la enseñanza de la historia reciente es algo sin la importancia suficiente para ser tenido en cuenta en clave de la batalla cultural de la que hablan, como si no fueran más que espectadores de ella. Podríamos decir que, en tanto no se los

convoca como portadores de una palabra política, es una lucha que se da de espaldas al futuro en tanto las nuevas generaciones no son partícipes de ella.

En este sentido, podemos ver la referencia a lo acontecido en el año 2018; en el contexto de la discusión parlamentaria en torno a la ley de interrupción voluntaria del embarazo, donde la discusión atravesó rápidamente cada espacio público, incluida la escuela, en la enseñanza de la historia reciente no aparece vinculado a los fines y fundamentos que la sustentan, quedaba fuera del registro de aquello que desde la enseñanza de la historia reciente pueda ser tomado en función de formar ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

La voz que se espera y se propicia en los estudiantes es la adecuada al deber de memoria, donde la inadecuación es interpretada como producto de la falta. Llegados a este punto, podemos decir que estas consideraciones comparten una serie de lugares comunes en torno a la relación de los jóvenes con lo político y la política en la escuela que hablan de apatía y alejamiento, pero si nos preguntamos particularmente por la enseñanza de la historia reciente adquiere ribetes particulares. En efecto, la domesticación de lo político en la enseñanza de la historia reciente está particularmente relacionada a los posicionamientos de los profesores frente al deber de memoria.

Sostenemos que desde este lugar se favorece una forma de relación con lo político que resulta pertinente explorar. En este sentido, nos resulta insoslayable poner el acento en las cualidades atribuidas al conflicto y al consenso, vinculados estrechamente a la noción de violencia; una noción que adquiere particular relevancia en la enseñanza de la historia reciente.

Ya vimos que la presencia de la violencia en la enseñanza de la historia reciente es a título de cualidades de los demonios, encapsulada en ellos, sin vasos comunicantes con la sociedad que la engendra; desde este lugar se configura una particular relación de la enseñanza de la historia reciente con la controversia.

Que la controversia supone cierto grado de incomodidad en los docentes y es sistemáticamente eludida en la enseñanza de la historia reciente es algo que ya ha sido puesto de relieve; en este sentido, algunos autores señalan que es eludida en tanto cualidad del objeto de transmisión, “estos contenidos curriculares no aluden al hecho de que, como acontecimiento traumático de la

historia reciente, la última dictadura ha sido y es objeto de controversias en el presente más allá del campo de trabajo de los historiadores profesionales” (Legarralde: 2020, 203), “las prácticas docentes se ocupan con obstinación de eludir esa actualidad controversial” (De Amézola, Dicrose y Garriga, 2009, p. 104). Podemos decir que hay un solapamiento del carácter controversial del objeto de transmisión que instala el hábito del olvido deliberado de la controversia en la enseñanza no sólo de la historia reciente.

En las entrevistas podemos ver que ese intento no se traduce en evitar el tratamiento de los temas, sino más bien en abordarlos de una manera donde lo controversial pueda ser domesticado. En efecto, vemos que esa controversia está presente pero sistemáticamente anulada como tal. Parecería ser que en la enseñanza de la historia reciente hemos aprendido a dejar en un cono de sombras el carácter controversial de los contenidos, como si estuviésemos conminados a abordar los temas a pies juntillas, de manera tal que no perdamos el control sobre ellos, un aprendizaje que termina resultando propicio a la desimplicancia y al silencio. Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Qué alarmas enciende la controversia? ¿No es acaso hacer del aula un espacio de discusión argumentativa uno de nuestros horizontes deseables en la enseñanza de la historia reciente en relación con la formación de pensamiento crítico y autónomo?

El postulado de que el conflicto es intrínseco a la realidad social, que cada orden es un momento de equilibrio inestable en tanto conviven intereses diferentes y hasta contrapuestos está presente en los entrevistados, con lo cual el presente a preservar es un momento atravesado por luchas de intereses. En este sentido, podemos decir que las luchas del presente histórico las sostienen en términos de preservación frente a quienes pretenden volver al estado de situación anterior, de manera tal que el conflicto planteado en estos términos hace que toda disidencia sea vista como parte de esa pretendida vuelta. La controversia está presente más bien como acusación, como cualidad de quiénes atentan contra los consensos democráticos alcanzados.

Llegados a este punto, si nos preguntamos a qué podemos vincular este lugar asignado a la controversia en la enseñanza de la historia, no podemos dejar de referirla a la percepción del sujeto de la educación como alguien que no está preparado todavía para asimilar ese componente, como alguien que no

está lo suficientemente formado como sujeto político de manera tal que no confunda el componente controversial con una legitimación del uso de la violencia.

La entrada de la controversia en estos términos va de la mano de una forma de entender el consenso. Podemos hablar de una idea de consenso como realidad totalizante, en la medida en que es un punto de llegada al que arriba la sociedad en su conjunto.

Un efecto de esta idea de consenso que reviste importancia es que termina por vaciar el espacio público necesario para el disenso. El espacio público no es una entidad con existencia propia, independiente, en este caso, del modo en que se conciba al consenso en la enseñanza de la historia reciente, sino que por el contrario, su existencia depende de cómo se considere a la enseñanza y a su producto; podemos decir que en esta dependencia se encuentra la fragilidad constitutiva del espacio público como marca de democracia donde habita el disenso. Desde este lugar, podemos inferir que está operando una concepción de democracia como un lugar al que se llega, poco más que como un régimen político más adecuado que otros para organizar de manera más o menos satisfactoria la convivencia entre las personas, caracterizado por la conquista de derechos, y que hay que proteger; en ese sentido, la democracia se convierte en un lugar cristalizado, y los cambios son vistos como retrocesos en esos derechos por parte de quienes están haciendo retroceder la democracia. Podemos aventurar que si esta idea de democracia desgajada de la noción de conflicto aparece fuertemente en las entrevistas, esa presencia no estaría dando cuenta de una sumatoria de casos aislados, sino más bien de una idea más estructural, que trasciende a los propios docentes. Tal vez en esta idea se encuentra uno de los límites difíciles de atravesar que habita en la educación escolarizada en cuanto a los fines y fundamentos que sostienen la enseñanza de la historia reciente vinculada a la formación ciudadana. Parecería ser que la escuela, en tanto institución estatal, tiene serias dificultades para sostener una concepción de democracia diferente a la descrita. Esto último resulta pertinente poner de relieve en la medida en que ese límite puede convertirse en una barrera más o menos infranqueable en la medida en que estemos advertidos de su existencia y del modo en que nos posicionemos frente a él.

Llegados a este punto, podemos decir que una de las cosas que está quedando fuera de los límites de lo pensado es la relación entre democracia y autoritarismo; en efecto, la relación establecida en términos absolutos y contrapuestos desde la transición forma parte de las cristalizaciones de la democracia; que promueve una perspectiva única en torno a ella y obtura el debate. En este sentido, se han señalado los buenos términos de la relación sostenida entre el autoritarismo y la historia escolar, donde esta última tiende a la “formación de individuos bien dispuestos a aceptar como natural un respeto desmedido –cuando no una total sujeción- al orden establecido y a formas antidemocráticas de convivencia” (De Amézola, 2006, p. 36). En la enseñanza de la historia reciente se propicia una formación política en la cual la democracia como lugar donde habitan consensos generalizados deja poco espacio para el disenso necesario que modifique aquella relación y habilite la conformación de un espacio público, lo cual forma parte de los obstáculos que encontramos a la hora de vincular la transmisión de la historia reciente con el fortalecimiento de la convivencia democrática. Dussel y Pereyra (2013) plantean que:

clausurando la compleja trama política y social de los años 70, induce a la aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía. Sobre todo, promueve con el pasado un vínculo simplista, poco productivo y poco reflexivo para la reconfiguración de lo público en base al compromiso con el “Nunca Más” (p. 271).

Elusión de la controversia, el consenso como un estadio totalizante alcanzado por la sociedad en su conjunto, el conflicto como la manifestación de la oposición al consenso democrático, el desvanecimiento del espacio público son algunos de los elementos que hacen a las formas de relación con lo político que se favorece en la enseñanza de la historia reciente.

Podemos decir que en la enseñanza de la historia reciente no se logra trascender los límites históricos de la formación política en la escuela secundaria, sino que más bien, en cuanto al lugar de sujeto político asignado a

los estudiantes, comparte características propias de la formación política en la escuela secundaria desde sus orígenes. En este sentido, es de suponer que esta continuidad obedece a que hemos aprendido a asignarle un determinado lugar a la formación política en la escuela, más allá de la particularidad del objeto de transmisión. Llegados a este punto, la figura de Ricardo Rojas cobra relevancia como emblema de una época en la cual la pregunta por la identidad luego del Centenario comienza a responderse a partir de la crítica al exceso de cosmopolitismo sarmientino y de la necesidad de reorientar la enseñanza hacia una educación patriótica (Dussel y Pereyra, 2013). Una reorientación que sostiene y supone una determinada concepción de formación ciudadana, basada en la inculcación de sentimientos colectivos apelando a principios emocionales, tendientes a homogeneizar maneras de pensar y de actuar. Para el autor de *La restauración nacionalista* la enseñanza de la historia tiene un lugar de relevancia en esta reorientación, en tanto es a través de ella, aunque no solamente, que se configura un esquema sucesorio de acercamiento al saber histórico, que arranca de la necesidad de adhesión a la comunidad nacional para, desde ese lugar, avanzar paulatinamente hacia el conocimiento histórico científico. ¿Podemos ver en la linealidad de la percepción de los estudiantes entre sujeto de la educación y sujeto político un correlato de este esquema sucesorio?

Llegados a este punto podemos preguntarnos por la relación con la verdad que se teje en la enseñanza de la historia donde la función identitaria es preeminente y por las implicancias que ello tiene en la formación política. Algunos autores (Charlot y Capua Da Silva Charlot, 2021) plantean que estamos viviendo momentos de negacionismo, que antes que una negación de la verdad, es algo mucho más complejo donde lo que está en juego es “la legitimidad, en el debate público, de los enunciados presentados como “verdades” por autoridades de varios tipos, incluidas las autoridades científicas” (Charlot y Capua Da Silva Charlot, 2021, p. 2), por lo que es un fenómeno que se vincula directamente con el lugar del saber en las sociedades contemporáneas. En efecto, el negacionismo evidencia y profundiza “una crisis en la relación con la verdad cuando ya no existe alguna institución socialmente reconocida como fuente legítima de verdad” (Charlot y Capua Da Silva Charlot, 2021, p. 11).

El negacionismo constituye una relación con el saber, con el mundo, con los demás y consigo mismo fundamentalmente diferente a la que constituye la ciencia en tanto “parte de la conclusión a la que quiere llegar, inspirada por motivos ideológicos, políticos y selecciona las pruebas aceptables a partir de esa conclusión” (Charlot y Capua Da Silva Charlot, 2021, p. 8), y desde ese lugar la desconfianza hacia toda palabra considerada legítima, la negativa a tener en cuenta nuevas informaciones, la sospecha de argumentos contrarios como parte de una conspiración movida por razones inconfesables, son algunos de los elementos que forman parte de su relación con la verdad que conduce a la fosilización del pensamiento, en tanto considera que la suya es la única verdad admisible, y que para su validación no necesita más que la fuerza de su convicción.

Es una relación con el saber fundamentalmente antidemocrática en la medida en que no presume el reconocimiento de la validez del interlocutor y no reconoce la legitimidad del adversario.

Resulta pertinente poner el acento en la relación consigo mismo que se construye en el negacionismo habida cuenta de que es una relación con el saber que se configura en torno a temas que tienen una fuerte carga emocional. Renunciar a la verdad anticipada, construida en torno a temas en los cuales la amenaza del desgarramiento identitario está latente, sería una forma de renunciar a sí mismo, por lo que la fuerza de las convicciones de sus enunciados derivan de procesos de identificación que, al mismo tiempo, ayudan a alimentar y fortalecer: “La fuente de legitimidad de los discursos es la identidad del grupo y el objetivo fundamental del discurso, reafirmar esa identidad” (Charlot y Capua Da Silva Charlot, 2021, pp. 12-13).

El negacionismo nos pone frente al desafío de estar advertidos de la relación con el saber que se propicia desde la escuela y particularmente desde la enseñanza de la historia; en este sentido, podemos decir que la relación con el saber sostenida por el negacionismo estuvo y está más a mano en la enseñanza de la historia de lo que suponemos o estamos dispuestos a admitir. La preeminencia de la función identitaria en la enseñanza de la historia es propicia para vehicularla en tanto forma de relación con el saber, donde los esquemas de percepción adquieren un sentido de verdad totalizante e incuestionable, una preeminencia que nos aleja “del espíritu crítico, la libertad

de pensamiento, la convivencia democrática, la posibilidad de un mundo común, compartido por personas diferentes” (Charlot y Capua Da Silva Charlot, 2021, p. 14). En este sentido, coincidimos con Krieger (2007) cuando plantea que la “hipertrofia identitaria” tiene efectos nocivos que inhiben el desarrollo de la comprensión histórica y la capacidad política de los estudiantes.

Sostenemos que frente al negacionismo podemos contraponer el pensamiento histórico como fundamento de la enseñanza de la historia reciente para que ella se constituya en una marca de democracia. Podemos poner de relieve algunas cualidades del pensamiento histórico en orden de la relación con la verdad que en él se propicia; en este sentido, podemos decir que “es uno de sus signos el inscribir los fenómenos en su contexto y alumbrar sus complejidades” (Acha, 2020, p. 14), o hacer de lo incuestionable una realidad “que requiera ser comprendida en su vacilación y posibilidad. O, lo que es lo mismo, en su historicidad” (Acha, 2020, p. 16). Si la historicidad es un atributo de los fenómenos sociales, la vacilación y la posibilidad son cualidades de ese atributo, por lo que cada presente, antes que el resultado de una necesidad, es uno de los tantos futuros posibles del pasado, toda vez que la vacilación y la posibilidad hacen a la indeterminación del contexto. Pero si pensar históricamente lo vemos no sólo como una forma de dar cuenta de la historicidad de los fenómenos sociales, sino también como una práctica, como un hábito incorporado, su importancia adquiere otros ribetes. Es una práctica de elaboración de un discurso que, a diferencia de la memoria, está atento a sus condiciones de producción, lo cual puede servir como un antídoto frente a la tendencia al esencialismo de quien produce esos discursos, toda vez que la dimensión identitaria interviene en esa producción. La reflexividad sobre los propios esquemas de interpretación resulta fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico, en tanto nos permite concebir al propio esquema en objeto de reflexión antes que como el lugar seguro y fortificado desde el cual se ejerce el pensamiento, porque al igual que cada presente, es uno entre otros posibles.

Pensar históricamente está al servicio de la formación de una ciudadanía política donde la reflexividad que ello implica sostiene una determinada relación con la verdad. Una relación que no sea en términos de verdades absolutas en

tanto esquemas de pensamientos que no son tocados por el propio ejercicio crítico.

En la investigación histórica, la noción de pensar históricamente, junto con categorías como “tiempo histórico”, “temporalidad”, “conciencia histórica”, viene formando parte de una cierta configuración de relaciones conceptuales en las cuales, según los usos asignados en las investigaciones, adquiere mayor centralidad una categoría u otra. En este sentido, Rüsen fue uno de los primeros en introducir el concepto de conciencia histórica en el análisis de la enseñanza de la Historia, según Coudannes Aguirre (2013) para este autor la conciencia histórica:

es un fenómeno que emerge del encuentro de un pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado. De esta forma la conciencia histórica trasciende la separación teoría y praxis, la división entre conocimiento histórico en el ámbito de la ciencia histórica y la aplicación de ese conocimiento fuera de la ciencia (p 48).

A partir de lo planteado por el autor alemán, Pagés y Santisteban (2008) mantienen una diferenciación entre memoria histórica y conciencia histórica, haciendo referencia con la primera a las representaciones históricas de una cultura en un momento determinado y con la segunda a los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento. En este sentido, la conciencia histórica está ligada a las formas de representación que dan al pasado la forma de historia. Pagés y Santisteban (2008) plantean que si la memoria histórica:

presenta al pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiado por principios de uso práctico, la conciencia histórica *representa* el pasado

interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal, de temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente (p. 99).

La noción de conciencia histórica, vinculada a los fines y propósitos de la enseñanza de la historia, se articula directamente con una educación para la ciudadanía. Pagés y Santisteban sostienen que la conciencia histórica se puede interpretar como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro, de ahí que la conciencia histórica sea fundamental en la educación para la ciudadanía. Los autores plantean que:

se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (...) no es tan sólo un concepto con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro (Pagés y Santisteban. 2008, p. 99).

La pertinencia del pensamiento histórico como fundamento de la enseñanza de la historia resulta fundamental para la formación ciudadana en función de un proyecto común sobre bases humanistas. Creemos que en el potencial humanístico del pensamiento histórico anida el punto nodal del carácter público de la enseñanza de la historia; estamos convencidos que pensar históricamente y actuar políticamente se tocan en un punto: los compromisos establecidos con la comunidad fundados en la conciencia crítica requiere de la comprensión reflexiva del pasado. Desde este lugar, podemos sostener una enseñanza de la historia que se sustente en los fundamentos en que dice referenciarse, capaz de “[...] (re)construir y ofrecer significaciones genéricas, con gramáticas de afinidades epocales, tales que los sujetos puedan devenir comunes, diferentes y solidarios en el mismo proceso” (Gagliano, 2008, p. 98).

Si entendemos a la memoria colectiva como los procesos de recuerdos y olvidos llevados adelante por las sociedades, apoyados en una serie compleja de instrumentos, la enseñanza de la historia reciente puede ser pensada como parte de esos instrumentos. En toda práctica de enseñanza de la historia están presentes de manera ineludible procesos de configuración de un “nosotros” y de un “ellos”; desde un presentismo que no puede nunca dejar de ser crítico. Pensar históricamente en la enseñanza de la historia tiene la cualidad de articular anclajes identitarios cercanos y a la vez ampliar el horizonte, y propicia la capacidad de movernos entre los sentimientos de cercanía y extrañamiento. Ello no significa necesariamente una pérdida para nosotros en cuanto colectivo que recuerda, sino que más bien sostiene la posibilidad de estrechar lazos de comunidad sobre bases diferentes a las particulares y excluyentes, de ofrecer buenas razones para el recuerdo colectivo sobre bases humanitarias, y de esa manera poder dar forma a distintas configuraciones de biósferas de lo común (Gagliano, 2008) en la enseñanza de la historia reciente. Como plantean Carretero, Rosa y González (2013):

la enseñanza de la historia es algo muy delicado, pues debe administrar los símbolos y los relatos sobre lo que se sostiene la solidaridad, pero cuidando que la lealtad no se convierta en sumisión, que la nación no se haga demasiado patria, que el sentimiento de pertenencia a una comunidad no convierta a los otros en enemigos, ni que el futuro se contemple como una prolongación del ser de una comunidad mítica y trascendente, sino que esté abierto a nuevas posibilidades de ser del “nosotros” en el que nos incluimos (p. 28).

Si nos preguntamos por la fortaleza que sostiene la pervivencia de la función identitaria, un elemento a tener en cuenta es que ofrece una genealogía en la cual inscribirse; en ese sentido, podemos preguntarnos: ¿Qué “nosotros” estamos ofreciendo de alternativa? Pensar históricamente es un

modo de vincular la enseñanza de la historia con la configuración del espacio público, y a través de él sostener una oferta identitaria.

En este sentido, la importancia de los posicionamientos frente al deber de memoria estriba en que están en la base de los modos de intervención en los procesos de configuración de la memoria colectiva desde la enseñanza de la historia.

Sostenemos que hay un desafío en la enseñanza de la historia que demanda ser asumido: albergar la palabra política de los estudiantes, estar atentos para desmentir aquel lugar a ellos asignado en la enseñanza de la historia como forma de asumir el horizonte de desafíos que demanda sostener una práctica de enseñanza de la historia reciente que nos permita reeditar el compromiso con el “Nunca Más” sobre la base de la generación de espacios que propendan a la resignificación del pasado desde el presente, para en ella poder agenciarnos como capaces de formular preguntas propias, inéditas. Una resignificación de nuestra relación con lo público que nos convoque a sentirnos concernidos por aquello que nos afecta a todos.

CONCLUSIONES

En la investigación que presentamos nos propusimos indagar en torno a los posicionamientos sostenidos por los profesores de historia pertenecientes a la generación formada bajo el signo de Memoria, Verdad y Justicia como memoria dominante a partir del año 2003, frente al legado de deber de memoria en la enseñanza de la historia reciente, bajo la premisa de que los mismos hacen a la construcción del saber histórico escolar.

Desde el cruce de perspectivas de la relación con el saber y la sociología clínica concebimos al profesor de historia como sujeto socioantropológico sometido a la obligación de aprender a posicionarse frente al legado de deber de memoria, un aprendizaje fuertemente ligado a su condición de sujeto deseante.

En base a los relatos que conforman aquella memoria dominante, que como tal tiene una existencia previa tanto en el espacio social como en la historia escolar, tuvimos que conformar aquello que llamamos *legado de deber de memoria*, constituido por una heterogeneidad de relatos sociales sobre la última dictadura cívico-militar y su transmisión, conformado por un conjunto dinámico de mandatos y prescripciones, de ocultamientos deliberados y olvidos voluntarios, que a modo de aspiraciones imaginarias no exentas de contradicciones, se constituyen en una oferta de sentido (del saber y de su transmisión) frente a la cual los profesores tienen que posicionarse. Asimismo, en orden de pensar las complejidades de las temporalidades presentes en el legado de deber de memoria, resultó necesario poner de relieve su carácter traumático como marca distintiva, donde el trauma no es solamente una adjetivación de la experiencia del Terrorismo de Estado, sino más bien una marca de los procesos de semantización de aquella experiencia, de los esquemas interpretativos. Podemos decir que ese carácter traumático del legado nace en la transición, en momentos del impacto de la revelación de una realidad sabida y silenciada, y se evidencia en la configuración de un tiempo suspendido, imposibilitado de realizar un corte temporal entre pasado y presente en base a la convivencia de dos formas inconciliables de conferir significado al evento traumático: las formas ligadas a una dimensión

prospectiva, orientados al futuro, y otras propias de un tiempo vuelto hacia atrás, que avanza de espaldas al futuro petrificado por el horror.

En el análisis de los posicionamientos emergen algunos elementos en común que si bien revisten significación singular dan cuenta de una memoria social flotante en torno a la historia reciente y su enseñanza. Estos elementos, como manifestaciones evidentes de los posicionamientos, dan cuenta de un consenso compartido en torno a los fines y fundamentos prescriptos en la enseñanza de la historia reciente asociada al sostenimiento de los principios básicos de la convivencia democrática sobre la base de la tríada memoria-verdad-justicia, donde la consecución de los procesos judiciales en torno a los crímenes de la dictadura se configura en el punto nodal de este consenso.

En base a ese consenso, las y los profesores establecen una periodización en cuanto al valor asignado a la memoria respecto de la dictadura y la enseñanza de la historia reciente, una periodización donde las políticas públicas marcan el paso de un período a otro. En ese sentido, plantean que a partir del cambio que identifican en las políticas de Derechos Humanos desde el año 2015 estamos atravesando un momento de retroceso en cuanto a la importancia social de la memoria como fundamento del fortalecimiento de la democracia, frente al cual se ubican a la defensiva en lo que consideran una batalla cultural contra el avance de lo que llaman el negacionismo. Este clima de época instaurado por las políticas públicas se traslada a la vida institucional de las escuelas y a la propia enseñanza de la historia reciente.

Estamos en presencia de una caracterización del presente en términos de decadencia, en ese sentido, podemos decir que estamos frente a un registro en cuanto al modo de entender los cambios en educación que ya tiene larga data, donde actúa una forma particular de apelar al pasado. El pasado se torna en la medida de la falta, el presente es caracterizado a partir de lo que se ha perdido de aquel pasado. Ese pasado es el que se perdió a partir de las políticas implementadas desde el año 2015, un pasado que necesariamente tiene que aparecer homogéneo, sin fisuras, idealizado; el período abierto por las políticas de derechos humanos desde el año 2003 viene a ocupar el lugar de ese pasado, que actúa como medida de la falta del presente. La idealización de un pasado que ya no es, el presente como pérdida, la lucha en ese presente

tendiente a recuperar lo que se ha perdido, tal parece ser la vinculación pasado-presente sobre la que se monta un andamiaje de sentido que sostiene a los posicionamientos de los profesores frente al legado de deber de memoria.

Ese andamiaje de sentido lo hemos explorado en términos de elementos actuantes en los posicionamientos, fuertemente vinculados entre sí. La elección de los mismos no es arbitraria, en parte obedecen a la evidencia de su presencia en las propias entrevistas, y en parte a partir de la premisa de que tienen algún tipo de vinculación con los fines y fundamentos que legitiman la enseñanza de la historia reciente.

Para dar cuenta de estos elementos apelamos a entender el particular cruce entre historia y memoria en la enseñanza de la historia a partir de su doble finalidad, como son la función romántica y la función iluminista como representaciones del pasado, gobernadas por lógicas diferentes y orientadas a objetivos distintos: la formación del conocimiento histórico y la formación de la identidad nacional. En este sentido, podemos decir que a partir de la dialéctica constitutiva de la historia escolar entre historia y memoria, se torna evidente la fuerte presencia del componente identitario en los posicionamientos. Esta preeminencia se torna evidente a partir de la forma que adopta la narrativa histórica con sus derivaciones en términos de las nociones de cambio, el lugar del conflicto, la relación pasado-presente y la concepción de sujeto de la historia.

Podemos ver en los posicionamientos que la enseñanza de la historia reciente adopta la forma de una narrativa común, lineal y teleológica de la transmisión de recuerdos compartidos; una narrativa sostenida desde un “nosotros” conformado por quienes tienen en la defensa de la democracia en torno a la tríada Derechos Humanos, Memoria y Justicia un fuerte rasgo identitario, una sobresaliente marca identificatoria desde la cual se atribuye sentido a la enseñanza de la historia reciente. Formar ciudadanos democráticos y respetuosos de los Derechos Humanos forma parte de una lucha, que se sostiene desde un nosotros portador de esas cualidades; ese lugar es el de herederos de una genealogía que tiene sus orígenes aún en dictadura; en efecto, la lucha ineludible de los organismos de derechos humanos en contextos extremadamente adversos es su marca de origen.

La enseñanza de la historia se constituye en una lucha de herederos de personajes emblemáticos, donde no hay lugar para ambigüedades, es una lucha sostenida desde lugares inequívocamente diferenciados, donde los modos de sostenerla son valorados de acuerdo a esos lugares. Es una lucha que reedita en términos de memoria contra el olvido la de la civilización contra la barbarie propia de la educación patriótica.

Desde este lugar, el conflicto es entendido en términos de esta lucha, como marca de barbarización por parte de quienes se oponen por antonomasia a la civilización, como muestra del negacionismo de quienes se oponen a los consensos democráticos alcanzados por la sociedad en su conjunto. Es una lucha representada en términos de avances y retrocesos donde los momentos de inflexión vienen dados por las políticas públicas en materia judicial; en este sentido, y dando cuenta de su carácter lineal, hay un momento de avance que viene dado por el Juicio a las Juntas Militares hasta la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, ciclo que se retoma a partir de la derogación de esas mismas leyes y los Indultos hasta el año 2015, momento en el cual se abre un nuevo período de retroceso. Es en el marco de esta centralidad de los procesos judiciales que tenemos que comprender los posicionamientos frente al fallo del 2x1 de la Suprema Corte, en la medida en que remiten directamente a la importancia del fallo en la lucha de la memoria contra el olvido, es esa lucha que se pone en juego en el fallo más allá de lo que efectivamente establezca en términos judiciales, y es frente a ella que no hay lugar para ambigüedades.

Esto último conduce a dar cuenta de la narrativa épica como un componente estructurante de los posicionamientos; en efecto, en torno del desaparecido como figura emblemática de la víctima, la batalla cultural contra el negacionismo adopta la forma de un relato épico protagonizado por quienes en el reclamo de justicia por los crímenes configuran su identidad como defensores de la democracia. Toda vez que esa lucha encarna los valores absolutos del relato de nuestra historia común, la narrativa épica es necesariamente refractaria a las contradicciones y a los matices, carácter refractario que la configura en la forma adecuada y necesaria que adoptan los posicionamientos, habida cuenta de la preeminencia de la función identitaria en la enseñanza de la historia reciente.

Asimismo, estamos en presencia de un relato que necesariamente construye sus propios olvidos, como el de toda memoria antagónica a la sostenida en términos de Memoria, Verdad y Justicia. En efecto, la existencia de esas otras memorias, que como tales tienen sus orígenes en la memoria dominante que atravesó toda la dictadura, no es reconocida en tanto memoria social existente, sino que más bien es percibida como resabios de uno de los demonios que opone resistencia a la marcha de la sociedad democrática, como un elemento externo, que ya no pertenece a ella, y que viene a desestabilizar los consensos alcanzados.

En los posicionamientos también se evidencia una caracterización de los estudiantes en relación a la historia reciente dominada por la falta; la falta de información y la falta de interés que se potencian mutuamente constituyen la nota dominante. En efecto, podemos decir que bajo el supuesto que establece una relación orgánica entre información y sensibilización o politización, la falta de información explicaría según sus posicionamientos la desimplicancia que ven en los alumnos. Desde este lugar, el docente es aquel que viene a suplir la ignorancia; en efecto, como aquél que ya recorrió el camino de la ignorancia al saber, se da a la tarea de sustituir la ignorancia de los estudiantes, tarea en la que anida la dimensión política de la enseñanza de la historia reciente. Quien sabe ese saber tiene el deber político de transmitirlo a quienes lo ignoran, quien sabe es el que lucha y no luchar es hijo de la ignorancia. La condición de sujeto político del estudiante viene después de hacer este recorrido, es la evidencia del trabajo de sustitución de la ignorancia por el saber llevado adelante por el docente. El saber como sustituto de la ignorancia se transforma en un vehículo para la formación, orientado a la formación del carácter, como marca de la preeminencia de la función identitaria en la enseñanza de la historia, y con ello una nueva forma de educación patriótica, asociada ahora al fortalecimiento de la democracia y la defensa de los derechos humanos.

Llegados a este punto, atendiendo a que la formación política es constitutiva de la educación secundaria desde sus orígenes, podemos decir que se propicia un modo de relación con lo político fuertemente anudado a las cualidades atribuidas al consenso y al conflicto, vinculados a la noción de violencia. En este sentido, vemos un solapamiento del carácter controversial del objeto de transmisión, que instala el hábito del olvido deliberado de la

controversia en la enseñanza no sólo de la historia reciente. Esa domesticación de lo controversial hace que su presencia sea a título de acusación a quiénes atentan contra los consensos alcanzados, que no es otra cosa que expulsar la controversia de la polis democrática, o concebir a la democracia como un orden en ausencia de disenso.

Ese lugar asignado a la controversia está en estrecha relación con la ya señalada percepción de los estudiantes, como aquellos que no están lo suficientemente formados como sujetos políticos de manera tal que puedan dar cuenta del componente controversial sin que ello implique una legitimación del uso de la violencia. En este sentido, podemos decir que en los posicionamientos frente al deber de memoria los estudiantes vienen a ser los herederos directos de quiénes en la transición no pueden más que aducir ignorancia, de quiénes se anotician del horror a la salida de la dictadura.

Los posicionamientos frente al deber de memoria configuran un lugar de enunciación apropiado a ese nosotros que se quiere construir, que nace como víctima de ambos demonios. En consecuencia, la teoría de los dos demonios se constituye en una condición necesaria para sostener un nosotros democrático desde el cual enseñar historia reciente, toda vez que el clivaje nosotros/ellos se sostiene, a modo de educación patriótica, en términos civilizatorios. En efecto, pese a que son críticos de la teoría de los dos demonios, podemos decir que los entrevistados comparten con ella algunos de sus supuestos básicos, fundamentalmente, el lugar asignado a la violencia como cualidad atribuible a los demonios. Desde este lugar se derivan las dificultades en cuanto a la repolitización, y por tanto rehumanización, no sólo de las víctimas, sino también de los victimarios a partir de que la violencia, asociada a los demonios, condenada moralmente, es desterrada de la polis democrática, como si la cultura política que se pretende instaurar, proteger y fortalecer cortara los lazos constitutivos que la unen a ella.

Esta marca de origen no deja de tener efectos en relación con la democracia que se pretende sostener; en efecto, una democracia que nace formada por víctimas inocentes mina la potencialidad de percepción de los sujetos en tanto agentes políticos, y configura un modo particular de concebir a, y de vincularse con, la comunidad política, con lo público y con la propia democracia. Desde este lugar, podemos inferir que está operando una

concepción de democracia como un lugar al que se llega, poco más que como un régimen político más adecuado que otros para organizar de manera más o menos satisfactoria la convivencia entre las personas, que asentada en consensos percibidos como una realidad totalizante se convierte en un lugar cristalizado que hay que proteger.

La lectura de la insatisfacción respecto de la enseñanza de la historia reciente que observamos puede ser leída como evidencia de la situación en que se encuentran los docentes, conformada por el cruce entre una fuerte prescripción y las dificultades para responder a ella en los términos habituales, como si estuviesen conminados a sostener una tarea que al mismo tiempo les genera la incomodidad de la que habla González (2014a) de ser un pasado que continúa abierto, que exige tomar posición, que interpela. Y es frente a esa incomodidad que parecen no encontrar las palabras adecuadas.

Reconocer y asumir esta dificultad implica sostener un esfuerzo que en algunos momentos se sentía acompañado por políticas oficiales de memoria, pero que en estos momentos esas políticas pierden vitalidad. Ese desvanecimiento de las políticas oficiales en algunos casos es vista como una pérdida, como algo que hay que recuperar, en otros casos esa pérdida de vitalidad desnuda ante sus ojos la flaqueza de los propios discursos sostenidos en la escuela a la sombra de las políticas oficiales. Algunos parecen desistir de sostener el esfuerzo, otros intentan encontrar en nuevas formas la vitalidad que está perdiendo el discurso de memoria, verdad y justicia. Y otros aspiran a sostenerlo abroquelándose en los términos del deber de memoria, a modo de respiración artificial, encontrando en algunos hechos puntuales cierto resurgimiento del vigor opositor que les permita seguir hablando en los mismos términos.

Es dable remarcar que el llamado *canon del Nunca Más*, sostenido en la tríada memoria-derechos humanos-justicia, cumplió un rol importante en la legitimación y consolidación del régimen democrático y de la democratización de la sociedad en torno a una serie de valores consensuados; sin embargo, su carácter autocomplaciente, que desconoce su condición de incompleto y dinámico, merece ser puesto de relieve tanto como su ocultamiento, en tanto obtura, luego de más de cuatro décadas, las posibilidades de su renovación y

consolida una tendencia a su esencialización. En este sentido, acordamos con Levin (2007) cuando plantea:

por más progresista que pueda ser una memoria en sus contenidos y por más disruptiva o vanguardista que haya sido en su contexto (como por ejemplo, en su momento, la memoria del *Nunca Más*), la lógica de toda memoria tiende a la conservación y repele la innovación, el cambio y la transformación. De ahí su tendencia a la “osificación” y a la construcción de imágenes maniqueas que siempre ponen afuera las culpas, los errores y responsabilidades (p. 162).

Imaginar vasos comunicantes entre el terror de estado y la sociedad de la cual emerge constituye un ejercicio de complejización que demanda el propio objeto de enseñanza de la historia reciente, ejercicio que abre la posibilidad de sostener preguntas que, si bien tienen un anclaje epocal al mismo tiempo lo trasciende, lo cual nos coloca frente a la necesidad de asumir que lo impredecible forma parte de la enseñanza.

Asimismo, es un ejercicio que tiene entre sus efectos acercar la enseñanza de la historia al pensamiento histórico, y abre la posibilidad de identificar lo paradójico y lo contradictorio también en el presente de una democracia que reclama renovación. Una enseñanza de la historia reciente vinculada al pensamiento histórico, a un pensamiento que hace del presente futuros posibles en tanto propicia la “necesaria re-significación (y no el retorno) de la nación y la política” (Krieger, 2014, p. 592), revitaliza su vinculación a los propios fundamentos que la sostienen como disciplina escolar, y forma parte de esa necesaria renovación en momentos donde la orfandad es mayor y crece al ritmo de la evidencia de sus límites en cuanto a las posibilidades ciertas de ofrecer un horizonte común.

Aquello que está en juego es cómo se representa y se actualiza el pasado, sobre qué bases se trata de hacer comprensible hasta lo que parece incomprensible. Si la necesaria autonomía de los sujetos para la vida democrática viene siendo fuertemente amenazada, la enseñanza de la historia reciente puede constituirse en un paréntesis, donde esa autonomía sea practicada antes que pregonada, y se propicie su práctica. Enseñar historia reciente bajo la práctica de enseñar a pensar históricamente puede ser aquello que los profesores de historia tenemos como posibilidad de contribuir a la formación democrática.

Que algo suscite entusiasmo o no depende en parte de la insatisfacción frente a lo que hay, que está atado al sentido de su enseñanza y aprendizaje, insatisfacción en la que anima el deseo de enseñarlo y el deseo de que otro lo aprenda. Pero si lo que se pone a disposición es materia de conservación, no hay lugar para el disenso, no hay movilización que anime la enseñanza, el deseo no entra en juego porque está ausente. A partir de allí, las insatisfacciones genuinas, que hacen de la enseñanza y del aprendizaje un ejercicio de búsqueda permanente y conjunta, son reemplazadas por el reproche de la desimplicancia del otro. “*¿Quién te creés que sos?*” es el título del libro de Ángela Urondo Raboy, hija de Paco Urondo²⁵ que narra el proceso de restitución de su identidad, título que remite a las respuestas recibidas por ella cuando comenzó a hacerse preguntas sobre su identidad. Una pregunta que recibe como respuesta otra pregunta orientada a obturar seguir preguntando. Los posicionamientos frente al deber de memoria asentados en rigideces, asperezas y abroquelamientos de diferentes tipos constituyen respuestas a las nuevas generaciones parecidas a las encontradas por la autora.

Desde nuestro lugar, sostenemos que resulta necesario reconfigurar la relación con lo político en la enseñanza de la historia reciente como modo de reeditar el compromiso con el “Nunca Más”, esto demanda sostener nuestro compromiso con el fortalecimiento de la democracia en base a propiciar una relación con lo público tendiente a fortalecer el lazo social en términos de una comunidad política. Si las insatisfacciones se configuran en una

²⁵ Francisco “Paco” Urondo fue un militante de la agrupación Montoneros, asesinado por las fuerzas represivas en junio de 1976

desidentificación con lo que hay en la enseñanza de la historia reciente, pueden dar lugar a destellos de fuga hacia adelante y tornar fructífero el presente de la enseñanza de la historia.

En la enseñanza de la historia no estamos para ser custodios del pasado; de lo que se trata es de poder posicionarse frente al deber de memoria de modo tal que el mismo no actúe como un imperativo moral con el pasado, sino que por el contrario, sea la plataforma de un compromiso ético y político con el presente y el futuro; que nos saque de la impotencia de los deudores y nos habilite a asumir la responsabilidad de hacer de la enseñanza de la historia reciente la construcción de un tiempo compartido.

EPÍLOGO

En el cuento “1938” de Günter Grass²⁶ se narra una situación desatada en una escuela de Alemania el 9 de noviembre de 1989 cuando un profesor de Historia, en medio de la algarabía generalizada por la caída del muro de Berlín, pregunta a sus alumnos: “¿Saben que otras cosas pasaron en Alemania también un 9 de noviembre?” Ante la negativa de los alumnos el profesor les habla de la Noche de los Cristales Rotos. Estuvo varias clases haciendo referencia a los acontecimientos: sinagogas incendiadas, comercios saqueados, casas destruidas, y se detuvo particularmente en la historia de un orfanato para chicos judíos que fue incendiado, y de cómo frente al terror vivido por esos niños, algunas personas decidieron ayudarlos llevándolos a vivir a sus casas y algunos taxistas los llevaban a otras ciudades. La insistencia del profesor en desarrollar estos temas despertó la alarma de los padres que en una reunión se quejaron frente al docente diciendo que “no era momento de trabajar todas esas historias tristes ahora que por fin tenemos algo de que enorgullecernos, que por qué mejor no deja eso para otro momento”. Frente a este reclamo el profesor dio sus argumentos que resultaron más o menos convincentes, pero no volvió a tratar el tema.

En la clase hay un compañero de origen kurdo que emigró con su familia desde Turquía, y el gobierno turco está pidiendo la extradición de esa familia. Ante la situación desfavorable que se imaginan con la extradición, los alumnos escribieron una carta a las autoridades pidiendo que no lo permita, y por recomendación del profesor decidieron sacar de la carta las referencias que habían hecho al orfanato de chicos judíos.

La transición a la democracia puede ser vista como ese momento de algarabía de la Alemania del año 1989, momento que construye e impone las formas a él adecuadas de recordar lo que se acaba de dejar; la teoría de los dos demonios era la forma adecuada, si bien no para enorgullecerse, si al menos para no verse reflejado en el espejo del terror, en tanto “la sociedad”, que ahora descubre su esencia democrática, no era más que una víctima

²⁶ Günter Grass (1999): *Mi siglo*. Alfaguara. México

tironeada por ambos demonios.²⁷ Formas adecuadas de recordar que no pueden dejar de imponer límites, límites que el profesor, en un acto de autocensura, no se atreve a traspasar. Pero el profesor del cuento decide no pasar los límites frente a los reclamos de una generación que fue contemporánea a los acontecimientos, y esto no es un dato menor. En efecto, establecer esos límites en las formas de recordar, o el reclamo de los padres, puede ser entendido como una forma de resguardo por parte de quienes vivieron acontecimientos traumáticos, y necesitan procesar lo vivido de alguna forma que les traiga algo de sosiego. Podemos suponer que el señalado vacío relativo en la investigación en cuanto a las actitudes sociales frente a la dictadura cuando ésta se está yendo obedece a que el poder de los límites establecidos por la forma adecuada de recordar durante la transición sigue operando bajo una forma de autocensura, como si pese al tiempo transcurrido, estaríamos en un lugar parecido al del profesor del año 1989. Pero quienes formamos parte de las segundas generaciones, a quienes los acontecimientos nos llegan como recuerdos transmitidos, y que nos dedicamos a su vez a transmitirlos a los recién llegados, estamos en una situación objetivamente diferente: la culpa colectiva no es asunto nuestro, por lo que superar el pasado en términos de dar vuelta la página y negarse a lo sabido como una forma de lidiar con ella es una impostura que no nos corresponde, el olvido como derecho para superar el pasado es algo que no nos asiste a nosotros.

Pero el presente del año 1989 no era sólo el tiempo de los padres de los alumnos y su algarabía por la caída del muro, era también el tiempo de los propios alumnos, un tiempo atravesado por una problemática en la que se sienten especialmente concernidos. La intención de ayudar a comprender el presente es lo que anima al profesor a trabajar el tema de La Noche de los Cristales Rotos, pero la vinculación de ese tema con la problemática que los interpela es un trabajo exclusivo de los alumnos, aunque para ello fue necesario un profesor que al menos por un momento se desmarque de los límites establecidos por las formas adecuadas de recordar.

²⁷ Si bien hablamos de construcción e imposición, con ello no nos referimos al establecimiento monolítico de una única narrativa, sino más bien a una situación de relación de fuerza entre una pluralidad de narrativas sostenidas por diferentes actores que convierte a la teoría de los dos demonios en el modo emblemático de narrar en Terror de Estado. Legarralde, 2020.

La relación pasado-presente-futuro funda los sentidos de la enseñanza de la historia, es una relación que está presente en las intenciones de la enseñanza; pero parecería ser que su mayor efectividad no viene de la mano de llevar adelante acciones tendientes a provocarlas, sino más bien de darlas a ver. En la carta que escriben los alumnos habitan las intenciones del docente, aunque no haya llevado adelante acciones tendientes a su escritura. La historia del orfanato no fue presentada como un ejemplo a seguir, sino que más bien fue tomada como inspiración por los alumnos, y es en ese momento donde el presente se configura en un tiempo compartido.

Altamirano (2021) plantea que a la salida de la dictadura, la intelectualidad argentina vivió un momento de duelo de la idea de Revolución, en efecto, a la vuelta de la democracia las nociones de revolución y democracia se presentan de manera antitéticas, donde la valoración de la segunda demanda denostar a la primera; a su vez, Lorenz (2019) sostiene que somos hijos de una derrota. Desde nuestro lugar podemos decir que lo abandonado en el duelo no es sólo la idea de revolución tal cual fue pensada en las décadas de 1960 y 1970, sino que también es la propia idea de cambio social, de la posibilidad de su consecución. Entender a la democracia como punto de llegada, donde el consenso generalizado no da lugar al disenso forma parte del abandono de la idea de cambio asociada a la propia democracia, torna evidente la magnitud de la derrota de la que habla Lorenz.

Pensar el presente sólo en función de luchas pasadas, como el futuro anhelado de esas luchas, como el momento de llegada, también es una manera de horadar la mirada fructífera sobre el futuro y el pasado, en tanto el presente es un tiempo antes que de cambio de conservación; paradójicamente, el vigor opositor que alimentaba esas luchas parece convertirse en su contrario, en un conservadurismo de lo que hay.

Tal vez si pensamos en esta clave la enseñanza de la historia reciente, es decir, como formando parte de un momento en el cual las luchas del pasado encuentran sus frutos, frutos que hay que proteger, conquistas que hay que conservar, podríamos ver ahí un factor que hace a la insatisfacción experimentada por los profesores en relación a su enseñanza, en tanto dificulta la posibilidad de estar atentos a las problemáticas en las cuales nuestros alumnos se sienten concernidos y tomarlas como punto de partida para hacer

de la enseñanza de la historia reciente una posible instancia de transmisión, es decir, un tiempo compartido.

En momentos de presentarse la obra *La toma de Miletos*, que narra la caída de la ciudad a manos de los persas en el 494 a.c., el público ateniense terminó rompiendo en llanto. Lo que sucede después es revelador: la obra fue prohibida y su autor sancionado con una multa económica por haber renovado en los atenienses “la memoria de sus males propios”. Y es que la piedad, ligada al universo teatral, no se experimenta en cualquier circunstancia: “La piedad es el afecto trágico que no sufre aquel “exceso de dolor” que indujo a los atenienses a llorar por ellos mismos” (Revault d’Allones: 2009, 106). Para que ella tenga lugar es necesario un dispositivo que construya una distancia óptima entre el espectador y aquello que se representa. Esa distancia, aunque se refiera a acontecimientos contemporáneos es necesaria para que surja el público que juzga, que despliega una razón pública que vaya más allá de su ensimismamiento, un tránsito que va de nuestro sufrir al sufrimiento como categoría, un tránsito que los espectadores atenienses no pudieron hacer. Y esa distancia es una distancia ficcional, necesaria para elaborar los afectos de la piedad y el espanto, porque quedar inmovilizados por ellos impide hacer del otro un prójimo. En la puesta en escena de una ficción, el público está a resguardo de los acontecimientos dolorosos que allí se narran y pasan a ser “objetos de una comprensión”. Resulta interesante notar que la ficción, que no es volver a presentar la realidad, es necesaria para generar la distancia que requiere hacer del dolor de los demás un objeto de comprensión, pero una comprensión que requirió una afectación. “La ficción no es real, produce un efecto *de real*. Nos toca, nos concierne pero implica cierta emancipación” (Revault d’Allones, 2009, p. 111). Desde este lugar, podemos contraponer el espectador de la tragedia con la sociedad del espectáculo en la que estamos inmersos, donde se elimina toda distancia entre el sufrimiento y el espectador, como si estuviéramos permanente embebidos en sufrimientos que no alcanzan a ser comprendidos. En este sentido, la condición antropológica contemporánea, que privilegia la emocionalidad pero desenganchada de una comprensión de sufrimientos comunes, no puede dejar de tener efectos en la enseñanza de la historia reciente. En efecto, al tratarse de una historia de

muertos insepultos, parece que quienes la transmitimos estamos conminados a reducir la distancia entre lo real y lo transmitido, como si sostener el deber de memoria al tiempo que configurar un dispositivo que construya una distancia que posibilite hacer del sufrimiento objeto de comprensión resultara contradictorio, como si el espectáculo del horror nuevamente se constituyera en un clivaje propicio para que *“al menos se comprometan intelectualmente.”*

Esta contradicción no deja de tener efectos pedagógicos que afectan a los propios fundamentos que sostienen la enseñanza de la historia reciente vinculados a la formación política; y es que la eliminación de la distancia atenta contra la posibilidad de ver en el sufrimiento del otro el de un semejante, sin necesidad que forme parte de los nuestros; tal vez se trate de pergeñar, de dar forma en la enseñanza de la historia reciente a un lenguaje particular que nos permita construir a cada momento esa distancia óptima desde la cual podamos abordar un objeto que habla de la tragedia sin quedar paralizados por la afectación ni por la compasión distante.

El desafío al cual nos enfrentamos en la enseñanza de la historia reciente se presenta bajo la forma de la dificultad de establecer la distancia óptima, la medida justa entre el exceso de dolor y la indiferencia frente al pasado traumático. Como el deber de memoria no sólo hace que la indiferencia no sea una opción, sino que la combate, el exceso de dolor, como la experiencia de la escuela de la ciudad de La Plata, aparece como una opción válida de última instancia. Y aparece como alternativa posible en la medida en que la dificultad señalada sea vista como un estado a superar, como un defecto antes que como una condición de la enseñanza de la historia reciente. Asumir esa dificultad nos pone a frente a la tarea de construir la distancia óptima cada vez, a cada momento; una tarea cuyo relativo éxito depende de estar atentos.

En un texto referido al presente y futuro del nacionalismo indonesio, Benedict Anderson (2000) aboga por mantener en alto cierto sentimiento de vergüenza política. Cualquier persona que forme parte de un proyecto común, aunque no sea individualmente responsable, tiene que sentirse moralmente implicado por los males que el Estado o el gobierno inflija en nombre de ese proyecto. “No en nuestro nombre” podría ser la manifestación de ese sentimiento de vergüenza colectiva frente a las injusticias, desde las cotidianas

hasta los delitos de lesa humanidad, que son inconcebibles que “nuestro Estado” las cometa. La lucha contra esas injusticias y las exigencias de reparación que la sostienen se sustentan en un fuerte componente identitario, que dice que eso que se hizo en nombre nuestro no forma parte de “nosotros”. Siguiendo el hilo de esta argumentación, podríamos preguntarnos qué injusticias cometidas en nombre de nuestro proyecto común nos hace sentir moralmente implicados en los males infligidos. Qué injusticias nos parecen inconcebibles que el Estado cometa en nombre de nuestro proyecto común, aunque a la luz de la actual coyuntura algo parecido a ello resulte difícil de vislumbrar. Tal vez la educación democrática, y en ese plano la enseñanza de la historia reciente, debería tener al sostenimiento del proyecto como el eje en torno al cual orbite nuestro trabajo diario. Para Anderson está claro que en el caso indonesio las dificultades de un proyecto común están en estrecha relación con la actitud prescindente por parte de la clase dirigente y buena parte de la clase media de la suerte que corra ese proyecto, como si su destino no estuviera atado a la suerte de las mayorías. Para el caso argentino tranquilamente se podrían sostener apreciaciones parecidas; pero centrándonos en la enseñanza de la historia reciente, podemos decir que la teoría de los dos demonios como un núcleo duro difícil de roer actúa en ese sentido: las acciones cometidas en nuestro nombre no nos conciernen, en tanto son cosas de demonios antes que de actores políticos. La condena moral de esas acciones se sostiene al precio de dejar de verlas como actos políticos y por tanto que conciernen a un proyecto común. En este sentido, se convierte en una plataforma limitante como sustento y fortalecimiento de la democracia como fundamento de un proyecto colectivo. Rechazar el horror como parte del nosotros al precio de quitarles la cualidad de actos políticos, la expulsión de esos actos de la polis democrática impide tomarlos como objeto de discusión política que permita comprender cómo fue posible. Pero esa discusión no está ausente en la enseñanza de la historia reciente, sino que más bien está presente de modo reprimido, el modo en que el disenso tiene lugar en la educación patriótica. Llegados a este punto parecería una contradicción sostener esto último al tiempo que la necesidad de vergüenza política en los términos que lo plantea Anderson; pero la diferencia está en que la condena moral presente en la teoría de los dos demonios sirve para posicionarse como

un tercero que nada tiene que ver con ninguno de ellos, mientras que la implicancia moral de la que habla Anderson es la que deriva de la vergüenza de saber del mal que se hizo en nombre nuestro, es un sentimiento de vergüenza que deriva de la condena moral de actos políticos.

Para la Alemania de la segunda posguerra, Adorno plantea que la democracia está más asentada que en momentos posteriores a la Primera Guerra Mundial, pero lanza una advertencia que en este momento puede venir a cuento. En efecto, sostiene que la democracia como sistema político impuesto por los vencedores adquiere la forma de una proposición que funciona, cuyo funcionamiento explica la prosperidad alcanzada, sin embargo:

no ha echado raíces hasta el punto de que las personas la experimenten como cosa propia, sabiéndose a sí mismas como sujetos de los procesos políticos. Es percibida como un sistema entre otros (...) pero no idéntica con el pueblo mismo, como expresión de su emancipación, de su mayoría de edad (Adorno, 1998, p. 19).

Como si la relación de los sujetos con la democracia se planteara en términos de utilidad de un sistema político, como si el nosotros democrático se configurara frente a la democracia, en relación a ella, y no con ella formando parte del nosotros. Asimismo, mientras el sostenimiento de esa concepción de democracia se torna subsidiario del propio desempeño de la misma (en cuanto a niveles más o menos aceptable de bienestar), cuando este desempeño muestra sus deficiencias, es la propia concepción de democracia como lugar al que se llega, y fundamentalmente como momento de cristalización, la que evidencia la claridad de sus límites y se torna difícil de sostener.

Podemos decir que los fines y fundamentos que sustentan la enseñanza de la historia reciente van en contra de esta relación de los sujetos con la democracia, que apuntan a concebirla no sólo como un régimen político sino más bien como el modo de ordenamiento de las relaciones sociales que intenta hacer justicia con la condición humana; el problema está en que una enseñanza de la historia en la cual el componente identitario sigue teniendo preeminencia, donde los sujetos son actores sociales en lugar de protagonistas

y agentes del cambio, donde el conflicto es un elemento externo de las sociedades, donde la condición de sujeto político del estudiante se corresponde al tiempo futuro, va a contrapelo de los propios fundamentos que la sostienen. Adorno habla de una ideología de la inmadurez política que encuentra en la Alemania de la década de 1960, que podemos vincular con la necesaria infantilización que anida en la teoría de los dos demonios.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, O.(2020): “Pensar históricamente en una coyuntura de emergencia” en *Historia de la Historiografía. Revista internacional de Teoría de la Historiografía*. Ouro Preto. Vol. 13 N° 32 Disponible en <https://doi.org/10.15848/hh.v13i32.1609> Consulta mayo 2021
- Acha, O. (2017): “Políticas de la historia e ‘historia reciente’ en la Argentina actual”. *École de Hautes Etudes en Sciences Sociales. Futurs Passés*; 2; pp 1-15 Disponible en <https://www.politika.oi/es/article/politicas-historia-e-historia-reciente-argentina-actual> Consulta febrero 2021
- Acha, O. (2007): *Freud y el problema de la historia*. Buenos Aires. Prometeo
- Acha, O. y Vallejo, M. (2010): “Introducción”, en Acha, O. y Vallejo, M. (comp.): *Inconsciente e historia después de Freud. Cruces entre filosofía, psicoanálisis e historiografía*. Buenos Aires. Prometeo
- Adorno, T. (1998): *Educación para la emancipación*. Madrid. 1998
- Águila, G. (2015): “Violencia política, represión y actitudes sociales en la historia argentina reciente”, en Folguera, P., Pereira, J. C. y otros (ed.): *Pensar con la Historia desde el siglo XXI. XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid
- Águila, G. (2014): “Estudiar la represión: entre la historia, la memoria y la justicia. Problemas de conceptualización y método”, en Field, P. (comp): *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en Historia Reciente*. La Plata. Edulp.
- Alonso, L. (2020): “‘Historia Reciente’, conflictos memoriales y educación en la experiencia argentina”, en Nanni, S. (comp.): *Memoria y derechos humanos: el desafío pedagógico. Miradas desde la sociología, la historia reciente y la literatura infantojuvenil*. Roma. Nova Delphi
- Alonso, L. (2018): “La ‘Historia Reciente’ argentina como forma de Historia actual: emergencia, logros, ¿bloqueos?”, en *Historiografías*, 15. pp 72-92
- Alonso, L. (2010): “Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino”, en Bresciano, J. A.: *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de caso*. Montevideo. Ediciones Cruz del Sur

- Altamirano, C. (2021): "Intelectuales y debate cívico en la Argentina", en Maina, M. y Carrizo, B. (coord.): *Democracias críticas, democracias inciertas. Apuntes y conjeturas*. Santa Fe. Ediciones UNL
- Antelo, E. (2015): El desprecio en la noche de la ignorancia, Disponible en <https://www.flacso.org.ar/noticias/el-desprecio-en-la-noche-de-ignorancia/>
Consulta Agosto 2023
- Antelo, E. (2014): *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Arfuch, L. (2018): *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María. Eduvim
- Arfuch, L. (2005): "Problemáticas de la identidad", en Arfuch, L. (comp): *Identities, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Prometeo
- Asiss González, F.: "La historia y el anacronismo. Representaciones anacrónicas del pasado". en *Agón*. Número 1, Vol. 2. pp 81-94
- Assmann, A. (2015): "Recordar u Olvidar. ¿De qué manera salir de una historia de violencia compartida?", en *Aletheia*. Vol. 5. Número 11
- Brauer, D. (2010): "La interpretación del recuerdo. "construcciones" de la memoria según Freud y su función en la narrativa del pasado", en Acha, O. y Vallejo, M. (comp.): *Inconsciente e historia después de Freud. Cruces entre filosofía, psicoanálisis e historiografía*. Buenos Aires. Prometeo
- Bonnin, J. E. (2015): "Los discursos sobre la reconciliación: variaciones en torno al perdón, la verdad y la justicia", en Feld, C. y Franco, M. (dir.): *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C. y Mosconi, N. (Eds) (1998): *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Calveiro, P. (2013): *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Calveiro, P. (2006): *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires. Colihue
- Carretero, M. (2007): *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós

Carretero, M. y Borrelli, M. (2008): "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?", en *Cultura y Educación*, no. 2. pp. 201-215

Carretero, M. y Krieger, M. (2010): "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares", en Carretero, M. y Castorina, J. (comp.): *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires. Paidós.

Carretero, M. y Krieger, M. (2006): "Enseñanza de la historia y formación ciudadana. Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos", en *Espacios en blanco. Revista de Educación*, vol. 16. pp. 17-46. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798002> Consulta julio 2022

Carretero, M., Rosa, A. y Fernández, M. F. (2013): "Enseñar historia en tiempos de memoria", en Carretero, M., Rosa, A. y Fernández, M. F. (Comp.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós

Cornú, L. (2012): "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio G. y Diker G. (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Cornu, L. (1999): "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, G. Korinfield, D. y Poggi, M. (comps): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas

Coudannes Aguirre, M. (2013): *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/120255/maca1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta 22 de febrero de 2020

Cuesta Fernández, R. (2014): "Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro", en González Calderón, F. y Areyuna Ibarra, B. (comps): *Pedagogía, Historia y Memoria Crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*. Santiago. Ediciones On Demand

- Charlot, B. (2018): "Introducción", en Vercellino, S.: (comp) *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Viedma. Universidad Nacional de Río Negro
- Charlot, B. (2008 a): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008 b): *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Ediciones Trilce. Montevideo
- Charlot, B. y Capua Da Silva Charlot, V. A. (2021): O Negacionismo: uma Crise Social da Relação com a "Verdade" na Sociedade Contemporânea. *Revista Internacional Educon*. Vol 2. Núm 3 Disponible en <https://doi.org/10.47764/e21023004> Consulta febrero 2024
- Chaves Maldonado, M. E. (2016): "El anacronismo en la historia ¿Error o posibilidad? A propósito de Bloch, Guinzburg y Didi-Huberman", en *Historia y Sociedad*. Medellín. Número 30. pp. 45-73
- Da Silva Catela, L. (2011): "Pasados en conflicto. Memorias dominantes, subterráneas y denegadas", en Bohoslavsky, E., Franco, M., Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps): *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Vol. I*. Buenos Aires. Prometeo/UNGS. pp. 99-124
- De Amézola, G., Dicose, C. y Garriga, M. C. (2009): "La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos" en *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Núm. 13 Santa Fe. Ediciones UNL
- De Amézola, G. (2008): *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires. Libros del Zorzal
- De Amézola, G. (2006): "Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso argentino", *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 35-44.
- De Gaulejac, V. (2016): *La historia que heredamos. Novela familiar y trayectoria social*. Buenos Aires. Del Nuevo Extremo
- De Gaulejac, V. (2008): *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires. Mármol/Izquierdo Editores
- De Gaulejac, V. y Rodríguez Márquez, S. (2006): *Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro

- Diker, G. [Revista Anales de la Educación Comun] (2015, junio, 9) 4 Conferencia Gabriela Diker. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wPgWDaQQ8k&t=2833s>
- Diker, G. (2012): "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Diker, G. (2010): "Los sentidos del cambio en educación", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del Estante
- Dussel, I. (2001): "Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral", en Antelo, E. (comp): *La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*. Santa Fe. Ediciones AMSAFE
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2013): "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina", en Carretero, M., Rosa, A. y Fernández, M. F. (Comp.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós
- Feierstein, D. (2018): *Los dos demonios (recargados)*. Buenos Aires. Marea Editorial
- Finochio, S. (2007): "Entradas educativas en los lugares de la memoria", en Franco, M. y Levín, F. (comp.): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Paidós.
- Flier, P. y Lvovich, D. (2014): "Sobre los usos del olvido. Sus recorridos, sus dimensiones y las nuevas preguntas" en Flier, P. y Lvovich, D. (coord.) *Los usos del olvido. Recorridos, dimensiones y nuevas preguntas*. Rosario. Prohistoria.
- Franco, M. (2018): *El final del silencio. Dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2017): "La 'transición' argentina como objeto historiográfico y como problema histórico", en *Ayer*. N° 107, pp 125-152
- Franco, M. (2014): La "teoría de los dos demonios": un símbolo de la posdictadura en Argentina. En *A contracorriente*. Vol. 11. N°2.. 22-52
- Franco, M. (2012): *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

- Franco, M. y Lvovich, D. (2017): "Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*". Tercera serie. Núm. 47. pp. 190-217.
- Frigerio, G. (2012): "Los avatares de la transmisión", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Frigerio, G. (2007): "Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación", en *Educarnos*. Año 1. N° 1. Montevideo. 34-40
- Frigerio, G. (2003): "A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencia", en *Cuaderno de Pedagogía*. Año VI. Número 11. Rosario. Laborde Editor
- Gadamer, G. H. (1998): *Arte y verdad en la palabra*. Barcelona. Paidós
- Galende, D. (2019): *El juicio a las juntas: discursos entre lo político y lo jurídico en la transición argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Garibotto, V. (2010): "Temporalidad e historia: hacia una reformulación del marco interpretativo del testimonio posdictatorial", en *Chasqui: revista de literatura latinoamericana* 39.2. pp. 99- 114.
- González, M. P. (2021): "¿Qué llega de la historiografía académica a la historiografía escolar? Una exploración en torno a la temática de la última dictadura en la escuela secundaria", en *Páginas*. año 13 núm 32
- González, M. P. (2019): "Para una historia de la Historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018)". *Avances del Cesor*, V. XVI, N° 21, pp. 105-125.
- González, M. P. (2018): *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2017a): "Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión", en *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 24. Santa Fe. Ediciones UNL

- González, M. P. (2017b): “Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular”, en *Diálogo Andino* N° 53 pp. 45-57 Disponible en <http://dialogoandino.cl/index.php/numero-53-2017/> Consulta 3 de marzo de 2022
- González, M. P. (2014a): *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2014b): “Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: Herencias, rupturas, invenciones e inercias”. *Espacio Pedagógico*. V. 21 N° 2 Passo Fundo. pp. 251-273 Disponible en <http://seer.upf.br/index.php/rep> Consulta 2 de febrero de 2020
- González, M. P. (2011): “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto ‘transposición didáctica’ desde la enseñanza de la historia”. En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. y González, M. P. (coords.): *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América Latina*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor
- Huysen, A. (2018): “Prólogo” en Brodsky B., R.: *Trampas de la Memoria*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Jelin, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI.
- Kaës, R. (1996): “La transmisión de la vida psíquica entre generaciones: aportes del psicoanálisis grupal” en Enriquez, M.; Barabes, J.-J.; Kaës, R. y Faimberg, H: *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires. Amorrortu
- Kohut, K. (2017): “Reflexiones en torno a la Cultura de la Memoria Histórica en Argentina” en Altamiranda, D. [et. al]: *Escrituras híbridas en la literatura argentina. Abordajes actuales de la teoría y la crítica literarias*. Buenos Aires. Universidad del Salvador
- Korinfeld, D. (2012): “Volver a contar. Memoria y transmisión” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas

- Krieger, M. (2014): "Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 12 N°2 pp. 583-596
- Lahire, B. (2017): "Mundo plural: ¿Por qué los individuos hacen lo que hacen?", en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7 (2), e030. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8173/pr.8173.pdf
- Legarralde, M. (2022): "Una historia de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias", en Legarralde, M. (comp): *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. (Ágora; 1). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2168-0>
- Legarralde, M. (2020): *Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Legarralde, M. y Southwell, M. (2015): "Memorias de la dictadura. El lugar de la escuela en las políticas de memoria de la transición democrática argentina (1983-1989)", en *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, p.122-140 disponible en
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> vista febrero 2021
- Levin, F. (2020): "Un grano de arena en la inmensidad del mar: lo que puede aportar la historia en la elaboración de pasados traumáticos", en *Historia de la Historiografía. Revista internacional de Teoría e Historia de la Historiografía*. Ouro Preto. V 13. N° 33, pp. 309-339. Disponible en:
<https://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1578>. Consulta 18 de abril de 2021
- Levin, F. (2016): "El problema del sentido en la historia argentina reciente. Apuntes teórico-metodológicos para el estudio de los procesos sociales de subjetivación de la experiencia del Terrorismo de Estado", en *Papeles de Trabajo*, 10 (17), pp. 148-160. Disponible en:
<http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/675>. Consulta 14 de junio de 2021
- Levin, F. (2007): "El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria" en Schujman, G. y Siede, I. (comp) *Ciudadanía para*

armar: aportes para la formación ética y política. Buenos Aires. Aique Grupo Editorial

Lorenz, F. (2019): *Elogio de la docencia. Como mantener viva la llama*. Buenos Aires. Paidós.

Luciani, L. (2009) "Actitudes y comportamientos sociales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Algunas consideraciones respecto de cómo analizar la compleja trama entre régimen y sociedad", en *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. 2009, n. 3. Disponible en <http://revistas.um.es/navegamerica> Consulta: 18 de agosto 2021.

Lvovich, D. (2008): "Actitudes sociales y dictaduras: las historiografías españolas y argentinas en perspectiva comparada." en *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*. Rosario. año 1. Núm. 1 pp 29-49

Lvovich, D. (2007): "Historia reciente y pasados traumáticos." En Franco, M. y Levín, F. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008): *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Mudrovcic, M. I. (2007): "El debate en torno a la representación de acontecimientos límite del pasado reciente: alcances del testimonio como fuente", en *Diánoia*, volumen LII, número 59: pp. 127–150.

Mudrovcic, M. I. (2005): *Historia, Narración y Memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Buenos Aires. Ediciones Akal. Capítulo X "Alcances y límites de perspectivas psicoanalíticas en historia."

Pagés, J. y Santisteban, A. (2008): "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica", en Jara, M. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Pennac, D. (2019): *Como una novela*. Barcelona. Anagrama

Pittaluga, R. (2017): "Ideas (preliminares) sobre la historia reciente", en *Ayer*. N° 107, pp 21-45. Disponible en

<https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/107-1->

[ayer107_historiarecienteargentina.pdf](#) Consulta 18 de octubre de 2021

Pla, S. (2012): “La enseñanza de la Historia como objeto de investigación”, en *Secuencia*. N° 84. pp. 161-184 Disponible en

<https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i84.1172> Consulta 18 de abril de 2019

Raggio, S. (2017): *Memorias de La Noche de los Lápices. Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata.

Raggio, S. (2014a): “Enseñar los pasados que no pasan”, en Field, P. (comp): *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en Historia Reciente*. La Plata. Edulp.

Raggio, S. (2014b): “Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?”, en González Calderón, F. y Areyuna Ibarra, B. (comps): *Pedagogía, Historia y Memoria Crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*. Santiago. Ediciones On Demand

Ranciere, J. (2017): *Historia y relato*. Viña del Mar. Catálogo

Reati, F. (2013): “Culpables e inocentes, héroes y traidores. Representaciones de la violencia política desde 1980 hasta hoy”, en Lucero de Vivanco Roca Rey (ed): *Memorias en tinta. Ensayos sobre la representación de la violencia política en Argentina, Chile y Perú*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Alberto Hurtado

Revault d'Allones, M. (2009): *El hombre compasional*. Buenos Aires. Amorrortu

Ricoeur, P. (2000): *La historia, la memoria, el olvido*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Rodríguez, C. (2019): “Aportes para *Pensar por caso*: una cuestión de detalles” en Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) *Trabajar en las instituciones. Los oficios del lazo*. Buenos Aires. Noveduc.

Rolland, J. (2021): “El pasado presente del futuro. Exploraciones de las relaciones entre escuela e historia reciente”, en *Aletheia*, 12(23), e110. <https://doi.org/10.24215/18533701e110>

Rolland, J. (2020): “Deberes de memoria en la escuela. Una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 19 pp. 79-89

- Saferstein, E. y Goldentul, A. (2019): "El 'diálogo' como discurso emergente. La articulación de un espacio de ideas en torno a la memoria del pasado reciente en Argentina (2008-2018)", en *Políticas de la memoria* N°19 pp. 15-30 en línea <https://ojs.politicadela memoria.cedinci.org/index.php/PM/article/view/586/630> consulta marzo 2023
- Salvi, V. (2023): "El dispositivo dialógico. Límites de lo decible en las disputas memoriales en Argentina", en *Secuencia* (117), e2087. En línea <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i117.2087> consulta Septiembre 2023
- Sanfelippo, L. (2013): "Versiones del trauma: La Capra, Caruth y Feud", en *Historiografías*, 5 pp 51-70
- Sanfelippo, L. (2012): "El trauma en la historia. Razones y problemas de una importación conceptual", en *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*. N°40 pp. 24-37
- Sanfelippo, L. (2010): "La noción de trauma. Apuntes para una interlocución entre el psicoanálisis y la memoria social", en Acha, O. y Vallejo, M. (ed): *Inconsciente e historia después de Freud. Cruces entre filosofía, psicoanálisis e historiografía*. Buenos Aires. Prometeo
- Serra, S. (2002): "Notas sobre memoria y educación" en *Cuaderno de Pedagogía*. Año V. N° 10. Rosario. Laborde Editor
- Southwell, M. (2020): *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Southwell, M. (2012): "Formas de lo político en la escuela." En Southwell, M. (Comp.): *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (2009): "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en Yuni, J. (Comp.): *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. y Vasiliades, A. (2014): "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XI, N° 11. pp 1-25. Disponible en <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Sperling, D. (2018): *La diferencia. Sobre filiación y avatares de la ley en Occidente*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Traverso, E. (2007). "Historia y memoria. Notas sobre un debate", en Franco, M. y Levín, F. (comps.): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Vercellino, S. (comp) (2018): *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Viedma. Universidad Nacional de Río Negro

Wallerstein, I. (2005): *Las incertidumbres del saber*. Barcelona. Gedisa

Werba, A. (2002): "Transmisión entre generaciones. Los secretos y los duelos ancestrales", en *Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires Vol.24 no.1/2 p.295-313 Disponible en <https://www.psicoanalisisapdeba.org/descriptores/duelo/transmision-entre-generaciones-los-secretos-y-los-duelos-ancestrales/> (visita Febrero de 2022)

Yerushalmi, Y. (1998): "Reflexiones sobre el olvido", en Yerushalmi, Y. Loraux, N. Mommsen, H. Milner, J-C. y Vattimo, G.: *Usos del olvido*. Buenos Aires. Nueva Visión

Zabala, A. (2008): "Introducción", en Charlot, B.: *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires. Libros del Zorzal