

MEMORIA INTERGENERACIONAL Y DICTADURAS EN ALEMANIA Y EN ARGENTINA

LA ESCUELA Y LA FAMILIA¹

Claudia Graciela Lozano

RESUMEN

Las actitudes y las impresiones de las nuevas generaciones frente al pasado reciente varían en concordancia con dos líneas de debate en Alemania y en Argentina. En el caso de Alemania los estudios consultados responden a la pregunta relativa a la posibilidad de la nueva generación de transformar el relato histórico y de identificarse con las víctimas así como su relación con un legado emocional heredado de sus mayores en relación a la nación perpetradora y al complejo de culpa. En el caso de Argentina, las actitudes giran en torno a la posibilidad de rechazar la violencia como medio de cambio social, las ideologías combativas que no reconocen que el desafío reside en la construcción de una cultura institucional basada en derechos y obligaciones.

PALAVRAS-CHAVE: Transmisión. Generaciones. Emociones. Alemania. Argentina.

RESUMO

As atitudes e impressões das novas gerações perante o passado recente são diferentes em concordância com duas linhas de debate, na Alemanha e na Argentina. No caso da Alemanha, os estudos referidos respondem à pergunta sobre a possibilidade da nova geração transformar o relato histórico e se identificar com as vítimas, assim como sua relação com o legado emocional herdado dos mais velhos com relação a violência perpetrada e ao complexo de culpa. No caso da Argentina, as atitudes estão voltadas à possibilidade de rejeitar a violência como forma de mudança social, as ideologias combativas que não reconhecem que o desafio se coloca na construção de uma cultura institucional baseada em direitos e obrigações.

PALAVRAS-CHAVE: Transmissão. Gerações. Emoções. Alemanha. Argentina.

¹ Este artículo es una versión del artículo, "Teléfono descompuesto: la transmisión del legado emocional de las dictaduras los casos de Alemania y Argentina", publicado en, Stefan Rinke (ed.), Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos (AHILA), Freie Universität Berlín, 9-13 de septiembre de 2014, Berlín: Freie Universität, 2014. Agradezco al Prof. Javier Alejandro Lifschitz la lectura y adaptación del mismo.

ABSTRACT

The attitudes and impressions of the younger generations towards the recent past vary along two central lines which steer the debate in Argentina and Germany. In the case of Germany the question answered in the studies consulted concerns the possibility of the young transforming the story and of them identifying with the suffering of the victims, as well as their relationship with the emotional legacy inherited from their elders in relation to the nation being the perpetrator of the crime – the guilt complex. In the case of Argentina, attitudes revolve around the possibility of rejecting violence as a means of bringing about social change, rejecting the combative ideology that fails to recognize that the challenge lies in building an institutional culture based on rights and obligations.

KEYWORDS: Transmission. Generations. Emotions. Germany. Argentina.

INTRODUCCIÓN

As atitudes e impressões das novas gerações perante o passado recente são diferentes em concordância com duas linhas de debate, na Alemanha e na Argentina. No caso da Alemanha, os estudos referidos respondem à pergunta sobre a possibilidade da nova geração transformar o relato histórico e se identificar com as vítimas, assim como sua relação com o legado emocional herdado dos mais velhos com relação a violência perpetrada e ao complexo de culpa. No caso da Argentina, as atitudes estão voltadas à possibilidade de rejeitar a violência como forma de mudança social, as ideologias combativas que não reconhecem que o desafio se coloca na construção de uma cultura institucional baseada em direitos e obrigações.

El diálogo relativo a la manera en la cual el pasado autoritario y violento es recordado y elaborada en Alemania y en Argentina sus implicancias para la vida social, cultural y política de las sociedades democráticas contemporánea incluye una producción textual y audiovisual rica y diversa desde hace varias décadas. Los intercambios entre ambas naciones abrieron la posibilidad de producir conocimientos históricos desde diversos ángulos disciplinarios y artísticos en relación a las prácticas y discursos institucionales, los valores y estructuras del prejuicio que en un período relativamente corto, facilitaron la consolidación de regímenes dictatoriales basados en asesinatos, la aplicación sistemática de torturas y deportaciones masivas. Asimismo en los intercambios se otorga fundamental importancia al análisis de los movimientos de resistencia que contribuyeron con su

declive y con la apertura de los procesos de democratización.

El diálogo relativo a la elaboración de memorias urbanas del régimen nacional socialista de Alemania y de la dictadura militar de Argentina teniendo en cuenta que los acontecimientos históricos no son homologables, revela la existencia de preocupaciones y desafíos comunes (BIRLE, 2010). Las publicaciones derivadas de los intercambios tornan evidente la necesidad de distinguir entre la memoria externa transmitida a través de monumentos urbanos, museos y debates públicos dedicados a recordar acontecimientos traumáticos del pasado de manera consistente con una identidad nacional forjada en el reconocimiento de los crímenes cometidos, en la demanda de justicia de las víctimas y en el respeto por los derechos humanos. A esta manera de recordar, se superponen formas menos sistematizadas transmitidas en la vida cotidiana de la familia y de las aulas escolares a las nuevas generaciones en ambos países. La relevancia social y política de estas instancias de elaboración y transmisión del recuerdo es de fundamental importancia porque en ellas los hechos fundamentales de la historia reciente de la nación se transforman en acontecimientos cotidianos que involucran a toda la población.

Como se mostrará a continuación, los estudios de transferencia de la memoria nos muestran como la historia de los hechos aberrantes que enmarcaron la vida común en Alemania y de Argentina está inscripta en las prácticas, conversaciones y gestos cotidianos de la familia y de la escuela configurando los modos de hacer y del sentir que una generación de padres, madres y maestros transmite a la siguiente². Considerar a la familia y a la escuela como lugares de transmisión permitió dar cuenta de como los jóvenes de cada país utilizan la distancia y el cruce entre narraciones privadas y públicas para cuestionar, complicar, enredar y transformar actitudes cotidianas desde la pluralidad de perspectivas del presente. Por ejemplo, en ambos países los jóvenes cuestionaron abiertamente actitudes vinculadas a la falta de distancia emocional en relación a los hechos o su opuesto la negación y manipulación de los hechos, indiferencia moral en Argentina

²Dentro de los más conocidos para Alemania, es "impensable, inimaginable" lo que sucedió, "complejo de culpa colectiva" o en Argentina "desapareció, por algo será", "no te metás".

(JABBAZ; LOZANO, 2001) o la falta de autenticidad, humor, la solemnidad y el adoctrinamiento en Alemania (BROCK, 2012). Más precisamente la distancia temporal y las nuevas generaciones nos permiten observar como en la vida cotidiana se hace y se deshace la historia -criminal- de la nación.

La rememoración de los crímenes a cargo de autores, testigos, personas amenazadas como ejercicio colectivo de ciudadanos no directamente afectados solo tiene sentido si cuestiona imágenes congeladas o fijas de la propia identidad individual y de las identidades colectivas de los grupos de referencia como la familia y la escuela. Como se verá más adelante lo que otras generaciones desearon y no pudieron concretar persiste en el presente tanto como lo que efectivamente hicieron. La elaboración de los crímenes refiere aquí a la aceptación y al rechazo que los sueños, los hechos y las actuaciones de los narradores despiertan en las nuevas generaciones y en como estos se convierten en el núcleo duro y problemático a la vez de un legado de valores, emociones y prácticas.

Como destaca Aleida Assmann la memoria de los hechos históricos y los sentimientos asociados a los mismos por quienes los experimentaron de manera directa es un acto íntimo, puramente individual y por lo tanto intransferible. Sin embargo, el subjetivismo episódico de la memoria individual de protagonistas y de testigos interactúa con las memorias de otros y con imágenes y símbolos externos (ASSMANN, 2008). De este modo, la transferencia de la memoria individual se realiza en relación a un sistema simbólico intersubjetivo (ASSMANN, 2008), como un dominio intrincado que incluye la relación entre deseos y esperanzas no realizadas que pueden ser tanto emancipatorias como de dominación e intolerancia (JELIN, 2014)³. En el proceso comunicativo se pronuncian además juicios de valor sobre los autores y las víctimas. Focalizar en las disonancias entre marcos de significación públicos y privados permite revelar como el legado valorativo y emocional no es unívoco.

Las actitudes y representaciones de las nuevas generaciones frente al pasado reciente varían en concordancia con dos líneas centrales que motivan los

³Hugo Vezzetti (2009) refiere a la importancia de rescatar el pensamiento esperanzador y la dimensión política utópica no realizadas en la historia.

debates alemanes y argentinos. En el caso de Alemania la pregunta respondida en los estudios consultados refiere a la posibilidad de que una nueva generación de jóvenes transforme el relato de manera tal de identificarse con el sufrimiento de las víctimas tanto como con la herencia emocional recibida de los mayores asociada a la nación perpetradora del crimen y al complejo de culpa (BROCK, 2012). Mientras que en el caso de Argentina la actitudes se relacionan a la posibilidad rechazar la violencia como medio de cambio social (JELIN, 2014)⁴ y la ideologización combativa que ignora que el desafío consiste en construir una cultura institucional basada en derechos y obligaciones. Más aún cuando la inequidad estructural y la incapacidad del Estado para resolverlas se vuelve completamente evidente frente a situaciones de violación de derechos humanos, al crecimiento de la pobreza y al aumento de la población en riesgo de verse afectada por la degradación ambiental y la ineficacia de las instituciones sociales⁵.

HIATOS DE LA MEMORIA EN LOS RELATOS FAMILIARES Y EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

Para los sociólogos la modernidad y la vida urbana están relacionados con la imposibilidad de la memoria y de una tradición común. Si los relatos orales y la transmisión de las tradiciones a través de las prácticas cotidianas característicos de la vida rural configuraron la memoria común de los habitantes de los pueblos, en las sociedades modernas y urbanas la memoria común fue sustituida por la enseñanza de la historia escolar, la transmisión de la información y de noticias a través de los medios⁶. En este sentido la memoria en las sociedades nacionales se vincula a la

⁴Particularmente en Argentina prevalece una visión altamente conflictiva de la relación entre la llamada historia "oficial" y el ocultamiento de los hechos, "no te metas". A diferencia de España en América Latina la relación entre historia y memoria individual de los crímenes se expresa en términos conflictivos entre posiciones que enfatizan la centralidad de las leyes de amnistía y un 'futuro promisorio' independiente del pasado y quienes persisten en sus demandas de 'verdad y justicia'. El encomillado es de la autora: JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012. (Serie Educación Memoria y Violencia).

⁵Hugo Vezzetti (2009) destaca la inequidad social y la incapacidad del estado para responder al aumento de la población carcelaria que vive en situaciones de suplicio.

⁶Para los cambios entre memoria rural y urbana ver: Über enige Motive bei Boudelaire (BENJAMIN, 1977, p. 185-229). En español: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/Sobre%20algunos%20temas%20en%20Baudelaire.pdf>

pluralidad de tradiciones y a la hibridación que conlleva la vida urbana y el desarrollo industrial. Sin embargo, la expansión de la educación y la disponibilidad de información a través de los medios no desembocaron en una mayor transparencia de los hechos y en una comprensión acabada de la perspectiva de los otros sobre los hechos de la vida común de la nación. Por el contrario, tanto la escuela como los medios pueden contribuir con el acrecentamiento de la confusión y con la profusión de sentimientos de distancia y extrañamiento característicos de la vida en centros urbanos habitados por gentes de distintas proveniencias.

El problema del extrañamiento y la distancia constituye el punto de partida de la exploración teórica relativa a la relación existente entre transmisión de la memoria de los hechos traumáticos del siglo XX a las nuevas generaciones en relación a la enseñanza de la historia en la escuela y a recuerdos familiares. Si la modernidad urbana convirtió al extrañamiento del otro en una experiencia habitual que nos obliga a reconceptualizar la memoria teniendo en cuenta tanto la pluralidad de tradiciones que se dan cita en la ciudad, las catástrofes y los genocidios del siglo 20 incorporaron al debate teórico sobre la memoria un desafío sin precedentes. En efecto, tanto historiadores como filósofos contemporáneos asocian al holocausto a la destrucción, el exterminio y la eliminación de la memoria como dispositivo básico de elaboración de la historia personal y familiar y de las identidades individuales y colectivas (SCARY, 2012)⁷. Teniendo en cuenta además las deportaciones, el exilio, la masividad de las pérdidas de objetos y posesiones materiales, los estudios de memoria y transmisión entre generaciones teorizan los efectos perdurables del exterminio en términos de un hiato en la memoria (ASSMANN, 2001)⁸. Esto es lo que se reconoce como memoria traumática -o memoria encerrada en el trauma de la repetición- vinculada a la imposibilidad de contar hechos inadmisibles para la conciencia y de integrarlos en la memoria individual, familiar y en la historia social y

⁷Scary (1985) destaca que el dolor destruye el lenguaje y somete a la persona a un estado inexpresividad. En términos concretos de las vidas personales, las masacres no solamente destruyen comunidades específicas, sino que además eliminan sociedades, lenguas y culturas históricas concretas que en el caso de los judíos de Europa del Este se reconoce como Yiddishkeit (Wieviorka citado por Jelin en: JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012. (Serie Educación Memoria y Violencia).).

⁸Para Alemania: Assmann (2005). Para Argentina: Jabbar; Lozano (2001).

política de la nación.

En Argentina, Hugo Vezzetti en su elaboración del concepto de memoria traumática utiliza al psicoanálisis para abordar el problema de la inaccesibilidad -directa- de la experiencia de hechos y de su emergencia en tanto huellas, recuerdos activos pero inconscientes (FREUD, 1925)⁹. Vezzetti critica el significado que se otorgó al trauma en gran parte de los estudios de memoria, conceptualizándolo como un efecto que involucra a toda la sociedad. Concretamente la definición del trauma como un estado generalizado puede servir, y de hecho se utiliza, para plantear estrategias de memorización centradas en la victimización de toda la sociedad (tabula rasa). El problema de la generalización del trauma a la sociedad como un todo es que necesariamente supone una posición de exterioridad respecto de los hechos criminales. El riesgo de esta posición es considerar que la violencia vino únicamente de afuera y no desde el interior mismo de las relaciones sociales que la producen, es decir, como algo que potencialmente todo ser humano puede ejercer o desistir de ejercer, clausura de hecho el problema básico de la responsabilidad de quienes apoyaron su ejercicio en el pasado (VEZZETTI, 2009, p. 29-30). En su interpretación de la idea freudiana del trauma como "la relación inherente a la acción de la memoria" Vezzetti entiende al trauma como "lo inolvidable, es decir, lo que retorna y queda a la vez impedido de una completa rememoración. Por lo tanto, como fragmento separado no se puede integrar. En la medida que retorna está disponible para imponer nuevos reconocimientos, significados y olvidos" (VEZZETTI, 2009, p. 31). Luego agregará que justamente el trabajo de la memoria -recordar y olvidar- es un proceso selectivo ligado a la posibilidad de transformación de las identidades actuales. Para este autor, las huellas de la violencia y las heridas abiertas por las generaciones previas son ineludibles. Sin embargo, el trabajo actual sobre las huellas nemotécnicas permite

⁹Los trabajos aquí citados refieren a la memoria en términos del modelo topológico de Sigmund Freud en relación al registro de la experiencia como "huella némica" no como registro fiel. Los estímulos externos activan la percepción consciente, sin embargo, la inscripción inconsciente (de la huella) y la percepción consciente se excluyen, no son espejo una de la otra, sino imagen deformada. En otras palabras, el sistema del inconsciente/conciencia opera en relación a "huellas permanentes" y su borrado o "tabula rasa", como una copia sin original. Freud, Sigmund: Notiz über den Wunderblock, 1925: <http://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-notiz-wunderblock.html>

elaborarlas desde la distancia. El olvido y la pluralidad de narrativas que desde el presente interrogan al pasado, responden a preguntas tales como quiénes somos, qué podemos hacer hoy para no repetir las injusticias del pasado.

Desde la distancia se abre la posibilidad de entender hechos criminales en relación a una ampliación de la mirada hacia aspectos del pasado que inicialmente no fueron elaborados. Por ejemplo, para el caso de Argentina, la resignificación depende de la posibilidad de recuperar la dimensión utópica, esto es los deseos y promesas emancipatorios de la generación precedente que quedaron interrumpidos y no tuvieron lugar en la historia. Vezzetti destaca que en Argentina quienes vivieron la agitación política de los años 70 y la dictadura militar apoyaron el proceso de transición a la democracia sobre la base del olvido de los crímenes cometidos por la guerrilla (VEZZETTI, 2009), para concentrarse en la figura de los desaparecidos. Olvidar, afirma este autor, facilita el recuerdo y permite afirmar nuevos sentidos. Rememorar hoy las acciones de la guerrilla Argentina implica también ampliar el foco hacia aspectos constructivos y destructivos del pensamiento político utópico, que abren el campo de significados de la guerrilla y la violencia revolucionaria hacia sentidos de justicia diferentes y plantean asimismo la transformación de la sociedad actual en lugar de la repetición.

Desde una perspectiva similar, en Alemania la discusión sobre los hechos de violencia del pasado traumático y el hiato de la memoria plantea entre otros, que los jóvenes de hoy no se interesan por la experiencia consciente del sujeto y en su elaboración, sino que el interés se concentra en la historia familiar (ASSMANN, 2005). Partiendo del hecho de que toda identidad es relacional y que las identidades del presente son productos tanto del ímpetu constructivo como destructivo de las generaciones que nos anteceden, Aleida Assmann en su análisis de la literatura del recuerdo, da cuenta del potencial de los textos literarios dedicados a narrar la gran historia de la nación en el formato pequeño de las historias familiares. Esta nueva literatura tematiza la discrepancia básica entre el recuerdo oficial y el recuerdo privado o disonancia cognitiva entre las conmemoraciones oficiales y las memorias privadas que marcaron la historia de la posguerra (ASSMANN, 2005). El rescate de la discrepancia entre la cultura oficial y las leyendas privadas que se transfieren de

generación en generación pone a disposición de la reflexión pública lo "no dicho" del inconsciente a la vez que traduce las memorias familiares en memoria cultural (ASSMANN, 2005). Se trata aquí de un trabajo de memoria que no se realiza por separación y ruptura radical como sucedió con las generaciones de la posguerra, las posiciones mutuamente excluyentes de padres e hijos. A diferencia de la historia oficial, la literatura revela a través del trabajo documental y narrativo una memoria familiar y una historia social de la nación, basada en las continuidades relativas a transferencias, entrelazamientos y enredos derivados de actitudes, valores, mentalidades y prejuicios de tres generaciones o más.

La relación entre memoria e historia fue elaborada también a partir de estudios sobre la transferencia del legado emocional del nacionalsocialismo en la escuela y en la familia. Sin embargo, antes de proseguir con el análisis de estos estudios, conviene destacar aquí la importancia de la educación en la términos de la relación entre memoria e historia en un sentido que va más allá de los contextos autoritarios o dictatoriales y los contextos democráticos. En los primeros la censura elimina toda posibilidad de elaborar visiones autónomas de la historia común y voces alternativas respecto de hechos del pasado independientes de las versiones propagadas desde el gobierno de turno. Sin embargo, los libros de texto escolar cumplen su función formadora de la conciencia histórica más allá del régimen político. Las construcciones de la historia impartidas de los textos escolares que informan las tradiciones y las prácticas conmemorativas son construcciones que se imponen y que movilizan generando adhesiones y empatía.

José Luis Romero en su estudio de los manuales escolares de Argentina subraya que los manuales transmiten imágenes básicas que forman el sentido común. Citando a Max Scheller, afirma que "el saber olvidado" cumple una función central en la elaboración de la conciencia histórica:

lo que queda en el fondo de nuestra conciencia una vez que olvidamos los contenidos específicos que aquellas nociones portaban. Las imágenes parecen naturales, pero no lo son: no son neutras, no remiten directamente a realidades unívocas e incontrovertibles. Hay detrás de ellas ideas, o más precisamente una ideología de la que **no somos** cabalmente conscientes (ROMERO,

2004, p. 18, grifo do autor).

Para este autor el valor de los textos escolares reside en que las imágenes que proporcionan operan porque perduran ocultas detrás del discurso que las evoca. Cuanto más ocultas están más eficaces resultan porque son sustraídas de todo juicio crítico sin embargo orientan juicios y acciones porque forman parte del sentido común (ROMERO, 2004):

En la imagen del pasado (impartida desde los manuales escolares) se encuentran aspectos más controversiales [...] Como decía un antiguo profesor de la Universidad de Buenos Aires, si se le pregunta de sopetón a un historiador graduado cuándo comienza la historia argentina, responderá el 25 de Mayo de 1810. La imagen escolar del pasado es anudada ya en los primeros grados -antes de que la historia como materia sea enseñada-, en las llamadas efemérides. Por un azar provechoso, las principales se alinean en el cronograma escolar anual de forma tal que dibujan un esquema básico de nuestra historia política: el nacimiento de la patria el 25 de Mayo (ROMERO, 2004, p. 19).

En este sentido la traducción es un concepto y una herramienta de trabajo útil para elaborar las culturas de la memoria en términos de cómo el pasado se relaciona con el presente. En lo que sigue, se presentará un análisis de como el pasado familiar y la historia de la nación presentada en la escuela en Alemania y en Argentina determinan al presente de los jóvenes a comienzos de la década de 2000. Convergentemente cómo el presente forma al pasado en el sentido psicoanalítico de la "Nachträglichkeit", de la memoria activa -pero velada- que forma el sentido común familiar y escolar. Esto es, atendiendo a los significados no comprendidos o incomprensibles que esperan una traducción.

EL LEGADO EMOCIONAL DEL NACIONAL SOCIALISMO

En su trabajo sobre el legado emocional del pasado nacional socialista Gudrun Brockhaus nos confronta con el problema central del hiato de la memoria relativo a las dificultades de integrar a las identidades -individuales y colectivas- del

presente el pasado criminal de Alemania occidental. El foco del análisis está puesto en los subtextos emocionales que se transfieren de generación en generación en el espacio público de los medios¹⁰ y en el espacio privado de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos en las aulas escolares (BROCKHAUS, 2012)¹¹.

En el período inmediatamente posterior a la guerra los crímenes y el período Nacional Socialista en su conjunto fueron tratados como parte de un pasado lejano y discontinuo en relación al presente (BROCKHAUS, 2012). Conforme a Brockhaus, la ocupación y la pérdida de la guerra desembocaron en una crisis estructural de la identidad alemana tal que la auto imagen se deshizo entre sentimientos de ineptitud moral, vergüenza y culpa. La estrategia de reconstrucción consistió, en palabras de la autora, en “desterritorializar”, “endemoniar y “re-imaginar” al período nazi como el “imperio demoníaco de los otros” (BROCKHAUS, 2012)¹². El pasado dejó de formar parte de la historia común de los alemanes, se negaron las afinidades con el régimen NS tanto como la empatía con el dolor de las víctimas (BROCKHAUS, 2012)¹³. El distanciamiento deliberado de los hechos criminales y de sus ejecutores fue objeto de estudio y análisis del Instituto de Investigación Social de Frankfurt y del testimonio público de personas adherentes del Nacional Socialismo quienes expresaron sus dificultades para elaborar la culpa. La dificultad que los alemanes sentían frente a sus propios sentimientos de culpa se convirtió en el tema central de la posguerra (BROCKHAUS, 2012)¹⁴.

¹⁰Me refiero a medios orales, audiovisuales y escritos de expresión.

¹¹Los debates y reflexiones informadas y eruditas sobre el pasado Nacional Socialista durante la posguerra generaron una producción filosófica, de crítica cultural y política que constituyen la base de la periodización y de la reconstrucción elaborada por Brockhaus para comprender las estrategias pedagógicas en relación al Nacional Socialismo.

¹²Gudrun Brockhaus cita al escritor Martin Walser: "La plaga descendió sobre la gente, desde fuera, de manera no planeada, como un ataque maligno" (2012, p. 35).

¹³La resonancia pública alcanzada por la tesis de Alexander y Margarete Mitscherlich afirma que bloquear deliberadamente cualquier conexión emocional con el NS evitó caer en la depresión y el duelo. La consecuencia de ello fue la desafección.

¹⁴Citando a Aleida Assmann, Brockhaus afirma que el origen del trauma alemán de posguerra no fueron los crímenes cometidos, sino las circunstancias en las cuales los aliados hicieron público los crímenes. Lo traumático no fue la culpa, sino la vergüenza. Los sentimientos de humillación y vergüenza vinculados a la derrota fueron bloqueados y proyectados hacia afuera: los nazis pasaron a ser una superficie de proyección externa, los otros, el enemigo estereotipado, como si “los nazis hubieran venido de otro planeta”. Asimismo los alemanes se sintieron perseguidos por los aliados y

En los 60 hay un giro en la educación alemana sobre el pasado nacional socialista y el holocausto. De una pedagogía focalizada en contenidos cognitivos – saber qué paso, prestar atención a los registros históricos- los planes escolares definieron una pedagógica centrada en las emociones. El fundamento del cambio se debía a la petición emitida de los juicios y de las discusiones de pensadores como Arendt y Adorno, quienes postularon que la objetivación de los hechos en un nivel meramente cognitivo puede desembocar en la desafectivización (BROCKHAUS, 2012). Se trataba de romper con el “silencio comunicativo” impuesto por la generación que vivió la guerra. La nueva generación en cambio, acusa a los progenitores de haber cometido, consentido o acallado los crímenes. Se produce así una nueva división entre la generación perpetradora y sus hijos, quienes de este modo eludieron la auto identificación con sus progenitores, con la historia alemana y con el pasado NS. Sin embargo, un hecho casual, la proyección de la serie de TV Holocausto (HOLLYWOOD, 1979), consiguió aquello que los programas pedagógicos y los debates intergeneracionales que operaban en un nivel cognitivo y moralizante no consiguieron: las imágenes del film afectaron a los televidentes movilizando antipatía por los perpetradores y empatía por las víctimas (BROCKHAUS, 2012). Hasta la década de 1980 persistieron las discusiones y divisiones entre quienes se identifican con la nueva generación (la izquierda liberal, la generación del 68) y denuncian a sus padres como perpetradores, transformándolos en “otros” y quiénes sostenían una identidad alemana positiva y proyectaban sentimientos de vergüenza sobre los acusadores (la izquierda liberal, la generación del 68) (BROCKHAUS, 2012).

La división y la confrontación entre grupos implicó que el legado emocional de culpa, odio, maldad y revancha, se dirima en una confrontación generacional, sobre quiénes fueron los verdaderos culpables. Conforme a la autora este fue un período altamente conflictivo en el cual los gestos, el lenguaje y los tonos de voz de personas públicas -especialmente políticos- fueron juzgados en términos de la

los aliados fueron criticados por haber utilizado los mismos métodos que los nazis –bombardeos de las ciudades alemanas, tribunales y justicia arbitraria justificada únicamente por la victoria sobre Alemania.

autenticidad de su involucramiento con la historia Alemana y el NS.

En 1985 el Presidente Weizsäcker en la conmemoración de los 40 años de la finalización de la guerra da un giro al debate porque no tematiza el pasado en términos morales y de la culpa, sino en términos de la historia y de la identidad alemana enfatizando la responsabilidad de todos los alemanes de aceptar el legado del pasado NS como propio y la memoria de la deuda con las víctimas de los crímenes. La distancia temporal permitió a la tercera y cuarta generación escribir la historia del Nacional Socialismo partiendo de la tristeza auténtica frente a las víctimas. El espiral de acusaciones mutuas cedió a favor de la tristeza por el dolor ocasionado, que abolió la perspectiva única de la víctima y del victimario. En esta transformación el trabajo de la memoria encarado desde las artes, el cine y la literatura permitió elaborar las consecuencias traumáticas de bombardeos, violaciones masivas y masacres, sin relativizar la responsabilidad y la culpa de los alemanes frente a las violaciones sistemáticas de los derechos humanos.

En síntesis, mirar al pasado desde la perspectiva generacional, permite afirmar a Brockhaus que la actualidad de su legado está cada vez menos ligada a la experiencia corporal, a la participación directa en el exterminio y se vincula cada vez más a transmisiones, lecturas, imágenes mediales y mediáticas.

LA ESCUELA Y LEGADO

Una de las preocupaciones centrales en relación a la integración del pasado traumático a la identidad nacional alemana es que su cualidad aberrante impide cualquier intento de normalización. Incluso el paso del tiempo no consigue apaciguar las emociones y controversias que la evocación del hecho criminal provoca.

Por ejemplo, un estudio del Instituto de Psicología Social de la Universidad de Munich distingue cuatro actitudes de maestros y alumnos frente al pasado NS: Quienes no se interesan; quienes se interesan por el pasado y se involucran; quienes internalizaron las reglas de la nueva cultura alemana pero se avergüenzan de la participación de familiares en los crímenes y distorsionan relatos de manera

que sus abuelos aparecen arriesgando su vida para salvar a los judíos; quienes se sienten secretamente ligados al Nacional Socialismo (BROCKHAUS, 2012). El mismo estudio destaca que en 2002, los jóvenes declararon que no se sentían ligados al pasado Nacional Socialista y que tampoco los vinculaban sentimientos de responsabilidad en relación a los perpetradores. Sin embargo, cuando una persona externa los asociaba con ese pasado la sobreacción de los entrevistados mostraba que el pasado efectivamente los afecta (BROCKHAUS, 2012).

En efecto, un estudio piloto desarrollado con maestros y alumnos sobre el desarrollo de las clases escolares sobre el Nacional Socialismo y el Holocausto, revelan que pese ser rechazada con vehemencia la aproximación moralizante y acusatoria continúa vigente dentro de las escuelas. Los esfuerzos por construir una actitud de compromiso con valores cívicos genera sin embargo rechazo de los alumnos y configura el dilema actual de la educación sobre el Holocausto. Del lado de los maestros, las entrevistas revelan expectativas vinculadas a la voluntad de generar un cambio emocional y moral en los alumnos a través de impartir lecciones que involucren el repudio a la ausencia de moral del sistema Nacional Socialista y contribuya con el rechazo a la intolerancia humana y la prevención. Más allá del mayor o menor interés que puedan mostrar los alumnos, Brock destaca que el marco escolar -basado en horarios fijos, jerarquías, obligatoriedad, calificaciones y la propia inseguridad de los maestros- no proveen las condiciones ambientales necesarias para generar un intercambio abierto en relación a cuestiones emocionales y morales complejas (BROCKHAUS, 2012)¹⁵.

Del lado de los alumnos, la autora destaca que rechazan la inseguridad de los maestros para tratar el tema del Holocausto y los describen como falsos, esforzados y sin sentido del humor. Nuevamente se generan líneas divisorias entre maestros y alumnos, mientras los alumnos perciben la intención de adoctrinarlos fijando límites morales para el tratamiento del Nacional Socialismo que impone un compromiso, los maestros consideran que los alumnos se muestran moralmente

¹⁵Otro tanto sucede con la proyección de filmes, las visitas a campos de concentración y visitas de sobreviviente destinadas a crear un clima de autenticidad, que difícilmente contribuyen a generar confianza y a facilitar la discusión.

indiferentes, emocionalmente invulnerables e irrespetuosos destacando que sacan sus viandas y comen en los monumentos o cantan en los autobuses (BROCKHAUS, 2012). El aspecto más revelador es que frente a los entrevistadores los alumnos se muestran involucrados, destacan el shock que sintieron frente a las atrocidades, el disgusto que les produce el alcance de los crímenes, la crueldad de los perpetradores del Holocausto y simpatizan con las víctimas. Sin embargo, hay sentimientos negativos en torno al complejo de culpa de los alemanes como nación perpetradora. Tanto los alumnos como los maestros enfatizan que ellos están cansados de que los culpabilicen de los crímenes por el simple hecho de ser alemanes y se sienten atacados frente a las acusaciones y a las demandas de humildad de los extranjeros. La situación de indefensión frente a las acusaciones por crímenes que no cometieron genera rabia y frustración y activa sentimientos de desprecio nacional que impulsan una actitud de revancha acusatoria frente a los crímenes cometidos por los otros, por ejemplo, los turcos contra los armenios.

En síntesis, si bien la cuarta generación no se identifica en el plano personal con el discurso de la culpa de los perpetradores, siente menor ambivalencia y mayor empatía hacia las víctimas, Brockhaus destaca que si dentro de la familia hay perpetradores, tienden a ocultarlo y a cambiar la historia. Asimismo las emociones negativas se vuelven evidentes cuando los jóvenes, como alemanes, son identificados con el legado del Nacional Socialismo. Finalmente, Brockhaus plantea que el legado es de una complejidad tal que las transformaciones no pueden ser completas. Por otra parte, integrar a la historia familiar y de la nación un hecho tan destructivo como el holocausto resulta imposible.

LEGADO Y RELACIONES FAMILIARES

El siguiente apartado está centrado en el trabajo realizado por Harald Welzer sobre como las experiencias y los recuerdos del personas que vivieron durante el *Tercer Reich* se transmiten a hijos y nietos de las generaciones siguientes en contextos familiares (WELZER, 2008). El análisis de las entrevistas presentado en el texto aquí tratado revela como la interacción entre educación escolar y recreación

familiar de la historia del Nacional Socialismo contribuye con la generación de relatos duales. Por un lado, la educación escolar proporciona exitosamente contenidos básicos relativos al Nacional Socialismo y al Holocausto judío a los jóvenes. Sin embargo, el autor del texto no problematiza únicamente si conocen los hechos centrales, sino qué se centra en el uso del conocimiento adquirido en la escuela, más precisamente como lo conectan y traducen en términos de la historia familiar y viceversa (WELZER, 2008). La relación entre marcos escolares del relato de los hechos y los significados otorgados a los mismos hechos en el marco familiar tematiza tres aspectos centrales del cruce: la estructura de los relatos transferidos, la construcción del pasado en el proceso de comunicación intergeneracional y los efectos de la traducción entre cultura pública y memoria privada en el proceso de comunicación intergeneracional descrito como "heroización acumulativa" (WELZER, 2008).

La estructura de los relatos se ordena para responde al conflicto central de la historia de las familias alemanas después de la guerra, como concilian los hijos y los nietos conscientes de la naturaleza criminal del nazismo y del holocausto, "con la necesidad de posicionar a sus padres y abuelos de forma tal que no se contaminen con el universo criminal" (WELZER, 2008, p. 291), creado por el Nacional Socialismo. Por ejemplo, un ex-miembro de una unidad de la SS, la Guardia Personal de Hitler, que se presenta como un militar reformado, cuenta a los entrevistadores y su hija como él y sus compañeros asesinaron a prisioneros rusos y rememora cartas escritas por él mismo en las que relata como asesinó a jóvenes rusas a sangre fría. El relato es equilibrado con referencias al honor de los soldados alemanes y al horror que le causa hoy en día haber escrito esas cartas. La estrategia retórica desarrollada de los relatos de las experiencias criminales se basa en su dualidad. La misma permite integrar los actos criminales de entonces y la incredulidad manifiesta por su autor en la actualidad frente a sus propios actos, en un contexto significativo que los recrea subjetivamente como si no fueran actos criminales porque concuerdan con la moral heroica y la validez de las razones que los orientaron en su momento. Más aún como si los mismos no hubieran formado parte del Holocausto.

En relación a la construcción del pasado a través del relato, esta no responde necesariamente a la reconstrucción de la realidad cotidiana en términos que cuestionen los discursos dominantes sobre los enemigos de Alemania. Representados nuevamente en los relatos como los soldados rusos que además de saquear entraban en los pueblos en busca de mujeres jóvenes para violarlas, la hija del ex-miembro de la Guardia de Hitler, refiere al pánico que sintió cuando supo que venían los soldados rusos y que decidió esconderse sobre un cielo raso de vidrio transparente debajo del techo de la casa. Sin embargo, el relato no refiere a soldados concretos efectivamente entrando y requisando la casa. En este caso Welzer considera que el relato conecta una narrativa popular y sugerente "las mujeres jóvenes escapan de los muchachos malos" que resulta eficaz para conseguir la adhesión de la joven entrevistadora (WELZER, 2008, p. 296). En términos de la transmisión intergeneracional la construcción del pasado centrada en una narrativa convencional permite destacar la brecha entre "allá lejos y hace tiempo" y el aquí y ahora presentando sus temores como si estos fueran hechos históricos realmente ocurridos. Se trata de una narrativa popular contada de manera tal que la misma vincula el recuerdo del pasado al presente de contar y comprender la historia. Finalmente y contradiciendo a la creencia expandida en Alemania relativa al "silencio comunicativo" los relatos de algunos entrevistados no solo se muestran como perpetradores, sino que además lo dicen. En estos casos el relato no desemboca en controversias, conflictos o vergüenza familiar, sino que Welzer afirma que "no lleva a nada de nada" (WELZER, 2008, p. 297). Los recuerdos de la guerra son preservados como parte de las tradiciones familiares o leyendas que en general se crean conforme a las visiones idealizadas que las generaciones subsiguientes tienen de los testigos cuando estos son sus seres queridos. El concepto de "heroización acumulativa" describe como a través de la narración una historia se vuelve cada vez mejor a lo largo de las generaciones. Este concepto responde a contenidos narrativos y a un estilo de transmisión que basándose en la honorabilidad de los abuelos y abuelas elabora una "buena historia" a partir de los actos criminales cometidos por ellos y opacando las implicancias morales y jurídicas problemáticas de quién está dando testimonio. La heroización cumple además la

función de estrechar los lazos de lealtad entre seres queridos abuelos, hijos y nietos y de conformar una conciencia histórica y la construcción retroactiva del pasado.

La narrativa básica se gesta en torno a la actitud crítica frente a la política Nacional Socialista y a haber arriesgado sus vidas para proteger a los judíos de las deportaciones. Por ejemplo, Else Eeven relata que su padre fue opositor de los nazis. Para demostrarlo destaca que en 1934 su padre repetía que todos se sorprenderían porque la situación iba a desembocar en una guerra. Cuando la guerra comenzó, él predijo que perderían porque la ocupación avanzaba demasiado rápido. Durante la discusión se revela que el padre fue arrestado por sus críticas, pero luego el protagonista de la historia reconoce que no fue arrestado por criticar al régimen sino por no atenerse al toque de queda. Su hija y particularmente su nieto enfatizan en entrevistas personales las dificultades que la actuación del padre trajo a la madre y el orgullo que sienten por haber tenido un abuelo crítico en la familia (WELZER, 2008, 2008). Finalmente la situación se vuelve del todo absurda cuando el abuelo pide que le hagan preguntas críticas sobre el apoyo al régimen y sus nietos rechazan la oportunidad de hacerlo porque consideran que no tiene sentido. Invocando la teoría de la socialización la nieta considera que la educación de entonces a diferencia de la actual les enseñaba a obedecer. Mientras que el nieto considera que atendiendo a los diversos niveles del relato y a la variación de sus relatos la respuesta sería tan compleja que el puede preguntar algo así.

En relación a los efectos de una educación comprensiva el hecho de saber más que antes sobre los sucedido durante la vigencia del Nacional Socialismo deriva en no querer saber más nada sobre el tema, especialmente si la familia tiene conexiones con los nazis. Esto se explica porque cuánto más profunda es la comprensión sobre los hechos, mayor es el deseo de protegerse subjetivamente de un pasado destructivo. Para Welzer el problema radica en que comienza a perderse el estado de alerta y la consciencia de que fue posible que una población educada de una sociedad civilizada del siglo XX participara activamente de los procesos de exclusión de otra parte de la misma población del “universo de obligaciones” y la mirara como si fuera irrelevante e inoportuna, observara su deportación y aceptara su exterminio. Sin contar que alguno de los perpetradores lograron integrarse sin

más a la sociedad de posguerra y no dan muestras de cuestionar nada de lo sucedido (WELZER, 2008). Sobre la base del material analizado Welzer concluye que a pesar de que en las últimas décadas la política educativa reforzó el conocimiento de los hechos históricos y el trabajo de la memoria, existe una brecha en la conciencia histórica en el cual el proceso de producción social del genocidio tiende a desvanecerse.

LEGADO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA ARGENTINA

El análisis de los manuales escolares de Argentina se centra en los textos escolares como potenciales emisores de sentido sobre el pasado reciente. Específicamente el estudio focaliza en las matrices discursivas presentadas en los textos escolares y en la manera en la que se conceptualiza el golpe de estado, la dictadura, la desaparición forzada de personas, la identidad de las víctimas y de los autores y las responsabilidades de la sociedad civil¹⁶. Se trata de una perspectiva que privilegia el análisis de contenidos temáticos y valorativos a las estrategias pedagógicas seleccionadas para alcanzar objetivos cognitivos propuestos¹⁷. El proceso de transmisión y recepción de los mensajes emitidos por los textos en el aula no constituyó parte del análisis ni el modelo emocional que los textos traspasan a los alumnos. Sin embargo, el legado emocional constituye un aspecto central de las enseñanzas transmitidas como veremos a continuación.

En primer lugar, se identificó que en los manuales escolares la dictadura militar y de hechos criminales cometidos por las fuerzas de seguridad del Estado se procesan dentro de tres marcos de significado o matrices narrativas que se fueron elaborando en el proceso mismo de la democratización. La primera matriz se gesta

¹⁶Para realizar el estudio se seleccionaron 25 manuales de distintas editoriales. Los criterios de selección respondieron a indicaciones de los docentes relativas a los más utilizados como bibliografía en las aulas, disponibilidad en bibliotecas públicas, ediciones originales y reediciones: Astolfi, 1982; Bustinza, 1990 y 1994; Drago, 1981; Ibáñez, 1982; Luccilo, 1995; Pigna, 1998; Rins et. al., 2000; etc. (BORN; MORGAVI; VON TSCHIRNHAUS, 2010).

¹⁷En contraposición a esta literatura, Carolina Kaufmann (2012) analiza el Manual de Educación Cívica de Emilio Mignone basado en el diálogo entre docentes y alumnos basado en la variedad de fuentes documentales -audiovisuales, escritas, experiencias personales, etc.

entre 1980 y 1983 durante la dictadura y tuvo vigencia en las escuelas durante los primeros años de la transición (BORN; MORGAVI; VON TSCHIRNHAUS, 2010). La retórica dictatorial se centró en la justificación de la intervención del gobierno democrático por las Fuerzas Armadas y el establecimiento de un gobierno militar. Amparadas en la doctrina de la Seguridad Nacional, las Fuerzas Armadas contrarrestaron la desestabilización política y social interna producida por la agresión de la "subversión marxista" -guerrilleros, subversivos, terroristas o extremistas- os militares aparecían en los libros de texto como los "salvadores de la patria" o los héroes que a partir de una serie de victorias militares habían derrotado a la subversión y pacificado al país. Una vez instaurada la democracia en 1983 y hasta 1990, se inicia un paulatino proceso de cambio de los conceptos centrales que orientan la interpretación del sentido de los hechos criminales. Si bien continúa vigente la retórica justificadora del accionar represivo de las fuerzas armadas, durante el período los manuales presentan variaciones respecto del relato justificativo de la intervención militar. Los mismos hacen referencia a "elementos dispersos" de las fuerzas armadas como responsables de los "excesos" cometidos durante la represión de la guerrilla. Los excesos explicaban las denuncias de ilegalidad de la represión militar y de sus consecuencias: las violaciones de los derechos humanos en el marco de una guerra civil solapada o "guerra sucia"¹⁸ que ocasionó miles de muertos y desaparecidos.

En el contexto del debate público que se desarrolló en relación al Informe "Nunca Más" de la Comisión Nacional por la Desaparición de las Personas (CONADEP) (1984) (CRENZEL, 2008) y que sirvió de base para la elaboración de la demanda pública y del enjuiciamiento de los miembros de las tres Juntas Militares realizados en 1985 emerge en los textos escolares una retórica dual que equipara la violencia subversiva con la violencia del Estado enfrentados en una "guerra sucia". La disonancia entre marcos de significación de los hechos criminales del pasado emerge del mismo proceso de democratización. Por un lado, persiste la retórica justificativa de la represión aplicada por las fuerzas de seguridad del Estado contra

¹⁸Para una descripción de las acciones militares del "Proceso de Reorganización Nacional", o "guerra sucia", ver Robben (2012, p. 37).

la guerrilla en el contexto de una guerra. Por el otro, la retórica de los excesos y los desbordes cometidos por esas mismas fuerzas amadas, permite calificar a las acciones represivas de indiscriminadas, injustas y por lo tanto artífices del rechazo manifiesto por una sociedad civil herida, victimizada, dolorida e "inmersa en una cultura de la violencia" a través de una opinión pública contraria al régimen. La represión ilegal de personas detenidas originaron acciones jurídicas en contra de los miembros de las juntas militares que gobernaron al país entre 1976 y 1983 como responsables de la aplicación de una política represiva basada en la violación sistemática de los derechos humanos.

La tercera etapa (1991-1995) presenta un cambio radical de enfoque en relación a la manera de presentar el pasado dictatorial y los desaparecidos que ampliará el campo retórico y de las significaciones. La nueva literatura surge después de una etapa de retroceso del debate público sobre las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura militar relacionada a una serie de indultos que el gobierno del Presidente Carlos Menem otorgó a los militares condenados durante los juicios de 1985. El impulso renovado que recobró el debate público sobre las violaciones de los derechos humanos se genera a partir de las confesiones del Capitán Adolfo Silingo en relación a los "vuelos de la muerte"¹⁹, la autocrítica del entonces Comandante en Jefe del Ejército general Martín Balsa y una nueva presencia pública de los organismos de derechos humanos. Estos últimos hicieron de la memoria y de la recuperación de la identidad de los desaparecidos y de sus hijos nacidos en los centros clandestinos de detención y entregados en adopción a miembros de las fuerzas de seguridad el eje de sus acciones públicas (BORN; MORGAVI; VON TSCHIRNHAUS, 2010). Asimismo el Estado pierde el monopolio de la fijación de la totalidad de los contenidos, las provincias y las escuelas ganan autonomía gracias a la nueva Ley Federal de Educación que impulsa el tratamiento escolar de "la violencia política y los gobiernos autoritarios" y "procesos de democratización y autoritarios" (BORN; MORGAVI; VON

¹⁹Los "vuelos de la muerte" refieren vuelos realizados con aviones de las Fuerzas Armadas que llevaban detenidos ilegales y desde los aviones los arrojaban vivos al Río de la Plata y al Océano Atlántico (ROBBEN, 2012, p. 44).

TSCHIRNHAUS, 2010, p. 201)²⁰.

La implementación de la ley implicó la introducción de nuevos significados que reflejaba los debates públicos de inicios y mediados de la década de 1990²¹. Mientras los manuales anteriores se actualizan, los nuevos centran su atención en la perspectivas de los organismos de los derechos humanos y en su papel en el "despertar" de la sociedad civil. Califican a la represión conducida por las Fuerzas Armadas de "injustificada" e "inhumana" y describen su accionar represivo con citas textuales del Informe "Nunca Más" relativas a los secuestros ilegales, torturas en centros clandestinos de detención, ejecuciones clandestinas de los prisioneros. La figura de los desaparecidos emerge en los textos disociada de la guerrilla y asociada a la oposición y a datos personales que permiten identificarlos como personas individuales, destacando que la represión de las fuerzas armadas se dirigió a toda persona u organización opositora al régimen.

En la última etapa, 1996-2001, nuevamente se produce una expansión de significados que incluye la integración de la identidad política militante a la figura de los desaparecidos y la asociación entre dictadura militar e instauración de un nuevo proyecto de país basado en un modelo económico regresivo y social excluyente. También se expande el uso del concepto de terrorismo de estado y los crímenes son tratados en términos de un genocidio (BORN; MORGAVI; VON TSCHIRNHAUS, 2010). Asimismo hay un cambio del eje temporal y ya no se ve a la dictadura como un hecho histórico que marca un antes y un después, sino que se introduce la noción de rupturas y continuidades entre los procesos autoritarios y la democratización. La figura de los desaparecidos es ligada no solamente a los opositores como categoría social general y a la guerrilla como categoría social específica, sino que además se la vincula a una sociedad diferenciada en organizaciones de carácter político como los partidos de izquierda, las organizaciones sindicales obreras y de la sociedad civil. Se alude asimismo al

²⁰Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, 1997. La autoría de textos pasará de un autor a un grupo de autores y se reduce el tiempo de vigencia de los manuales.

²¹Las editoriales -Santillán, Estrada, Kapeluz- influyen a través del límite que impone el formato. Cada una refleja una perspectiva diferente (AMÉZOLA; DICROCE; GARRIGA, 2012).

silenciamiento y al abuso perpetrado por las fuerzas armadas contra la sociedad civil y sus organizaciones tanto como a las formas de resistencia social y al consentimiento que parte de la sociedad civil otorgó al gobierno dictatorial para reprimir militarmente a la guerrilla.

Los autores destacan la afinidad del análisis con los trabajos de Elizabeth Jelin y Guillermo Lorenz sobre la enseñanza de la historia en la escuela como vehículo de difusión de un modelo de nación y de ciudadano. Sin embargo, la alta conflictividad social que rodeó al procesamiento de la historia reciente, no permitió que se estableciera una visión unificada del pasado y del significado de los crímenes de la dictadura militar ni de la guerrilla en la construcción de la identidad nacional (JELIN; LORENZ, 2004). La identidad nacional argentina que emerge del análisis del procesamiento de la memoria de los crímenes cometidos por la dictadura militar en los manuales de historia escolar se realiza en un arco que va de la identificación con los perpetradores de los crímenes como héroes que libraron batallas contra la subversión guerrillera y la justificación de los mismos en pos de la pacificación política y social de la nación, hasta la empatía con sus víctimas inmediatas, los desaparecidos y sus hijos entregados en adopción a los perpetradores directos o indirectos de crímenes en lo que se define desde el punto de vista de los organismos de protección de los derechos humanos como un genocidio. Los lazos intergeneracionales aquí presentados muestran que la elaboración de conflictos políticos, sociales e interpersonales a través de los caminos institucionales prescritos por la ley se constituyen paulatinamente en los libros de texto, en un parámetro excluyente de sostén de los lazos sociales. Sin embargo, paralelamente persisten idealizaciones relativas a resolver conflictos internos de la nación en términos de enfrentamientos y padecimientos corporales violentos que aceptan prácticas inhumanas, violatorias de los derechos humanos, por parte de las fuerzas de seguridad²².

La violencia militarizada y los abusos de un poder amparados en el uso legítimo de las armas como agentes estatales y de una retórica guerrera y

²²La retórica de la justificación de la dictadura militar de 1976 y de los excesos de su misión ordenadora persiste en una parte de los textos escolares.

salvacionista²³ aparecen como una fuerza actuante y una promesa transformativa de la identidad y de la sociedad -como otro al que hay transformar para sostener el ideal de comunidad de ideas políticas y prácticas culturales- compartida y resistida por generaciones. En esta dinámica de conflicto por convertirse y convertir a los otros en agentes de un destino común que sólo se reconoce -idealmente- en el deseo de formar parte de una humanidad y una sociedad diferenciada pero pacífica, los crímenes de lesa humanidad son parte de un pasado común, que sin embargo por su capacidad destructiva sólo puede inscribirse en términos de un sentido de alteridad frente a la propia identidad nacional argentina.

RECEPCIÓN DEL LEGADO TRANSMITIDO EN LA ESCUELA Y EN LA FAMILIA

El siguiente apartado está centrado en el trabajo realizado por Marcela Jabbaz y la autora de este texto sobre como personas jóvenes educadas con posterioridad a 1983 durante el proceso de democratización de Argentina recibieron y elaboraron el legado de experiencias y recuerdos vinculados a la dictadura militar y a la desaparición de personas en el contexto de la familia y de la escuela²⁴.

Para la elaboración del artículo original se utilizaron citas textuales de las entrevistas analizadas a la luz de la literatura disponible en Buenos Aires en 2000 y 2001 y de debates con los asistentes de la investigación de la Facultad de Economía de la Universidad de Buenos Aires²⁵. El análisis de las entrevistas

²³Luis Alberto Romero destaca la pervivencia en los libros de texto de una ideología que combina a través de metáforas de la historia y la geografía nacional en la figura del "hombre argentino" elementos del nacionalismo integrista, el neotomismo y las teorías del totalitarismo y la Seguridad Nacional (ROMERO, 2004, p. 36).

²⁴El estudio motivado por la conmemoración de los 25 años del golpe de estado militar el 24 de marzo de 2001 se llevó adelante durante los años 1999 y 2000. La selección de los entrevistados se realizó acorde a cuatro criterios: 1) haber iniciado la escuela en democracia es decir con posterioridad a 1983; 2) encontrarse en el momento del estudio cursando los dos últimos años de la escuela secundaria o los dos primeros años de la universidad con el fin de captar el impacto de la reforma y del Ciclo Básico Común Universitario sobre el discurso de los jóvenes; 3) haber atendido escuelas o universidades de la Capital Federal y/o del Gran Buenos Aires para determinar diferencias regionales; 4) Igualar el número de entrevistas relevadas en varones y en mujeres. Se realizaron en total de 24 entrevistas a jóvenes entre 16 y 24 años (JABBAZ; LOZANO, 2001).

²⁵La posición asumida por las investigadoras y autoras del artículo no fue la del investigador neutral, sino que siguiendo los principios de la investigación etnográfica las autoras cuestionaron sus propias maneras de entender el pasado a la luz de las entrevistas relevadas por asistentes y estudiantes de

presentado en el texto original aquí tratado revela como la interacción entre educación escolar y recreación familiar de la historia de los hechos criminales ocurridos durante la vigencia de la dictadura militar en Argentina contribuyeron con la generación de relatos que incluyen aspectos constructivos y destructivos de la propia identidad como jóvenes y como argentinos. Por un lado, la educación familiar y escolar proporcionan elementos básicos para entender la represión militar, acorde a perspectivas perdurables que también configuran el sentido común de los jóvenes. Sin embargo, las autoras del texto las problematizaron en términos de las valoraciones expresados por los mismos jóvenes en relación a la afirmación de la vida en la sociedad democrática y a la vigencia de las instituciones, el respeto mutuo y el deseo de una vida pacífica y libre violencia (JABBAZ; LOZANO, 2001).

En primer lugar las autoras encontraron que en un nivel superficial los entrevistados no contaban con un discurso articulado respecto del pasado reciente, sino que brindaban informaciones inconexas y atomizadas sobre la vida cotidiana durante la dictadura militar y la desaparición sistemática y masiva de personas en ese contexto (JABBAZ; LOZANO, 2001). Sin embargo, justamente el no haber vivido el período permitía a los jóvenes poner distancia en relación a las interpretaciones vigentes en la sociedad Argentina en 1999 y 2000 y manifestar rupturas radicales respecto de los valores y los objetivos políticos y sociales inculcados durante el régimen militar así como de los métodos aplicados para alcanzarlos previamente descriptos. En las entrevistas se visualiza un rechazo explicitado a las continuidades en un presente que registraba la persistencia de formas represivas de tratamiento de conflictos sociales en detrimento de la expresión libre de las ideas y la formulación de críticas así como la posibilidad de circular en el espacio público sin miedo a ser perseguido.

En este sentido la juventud argentina de la época visualizaba el hecho de ser joven como parte de un "complejo de la juventud" que por su manera de distinguirse en términos de sus aspiraciones y afinidades con lo nuevo se vincula con dinámicas

la carrera de economía de la Universidad de Buenos Aires en 1999 y 2000. El concepto metodológico aplicado debía garantizar que las posiciones de las entrevistadoras no fueran las mismas que las de las autoras del texto que habían asistido a la escuela durante la dictadura militar (JABBAZ; LOZANO, 2001).

y dramatizaciones identitarias que respondían a las transformaciones culturales y sociales en curso en la década de 2000. En contraposición a las ansias utópicas o revolucionarias de las generaciones precedentes, los jóvenes de 2000 defendían la posibilidad expresar libremente pensamientos y sentimientos, el derecho a la autodeterminación de la identidad, cuestionar abiertamente el accionar de altos funcionarios, la renuncia a asumir posturas político ideológicas que atenten contra la vida de otras personas. Por ejemplo, cuando hacen alusión a la sociedad mistificadora en la figura del "Evita", el "Che", los "jóvenes que luchaban" o a la policía del "gatillo fácil" para ejemplificar que las fuerzas de seguridad atacan hoy a los jóvenes por causas diferentes. Estas se relacionaban a la creciente falta de oportunidades y al consiguiente acrecentamiento de la pobreza de los jóvenes que atentan contra sus propios vecinos, etc. (JABBAZ; LOZANO, 2001). En relación a la violencia los entrevistados no manifestaron afinidades con las generaciones precedentes, ni con la represión militar. Elaboraron imágenes muy claras sobre como imaginaban las situaciones ancladas en los relatos familiares, en lecturas de textos de historia, relatos de profesores y en imágenes proporcionadas por los medios. Por ejemplo, quienes reprimieron en esa época fueron los militares, pero entrenados... No hay nada sin convicciones. Los montoneros y los militares tenían ideales fuertes. Los montoneros me parece que "mala pata", había intención de hacer algo para que eso cambiara... pero también engancharon en la muerte a mucha gente... la lista de los montoneros pasó directamente a los militares y los mataron uno por uno (Laura, 20 años) (JABBAZ; LOZANO, 2001). A la vez que mostraron continuidades con una retórica que asocia la criminalidad a la ineffectividad tanto de las políticas sociales del Estado como de las fuerzas policiales para garantizar la vida y la propiedad de los habitantes de la ciudad en el presente. También se registran continuidades con el pasado. Ante una situación de avasallamiento de la propiedad privada, una respuesta emocionalmente posible consiste en que por un lado otorgan a privados la posibilidad de defenderse individualmente a través del uso de las armas y del poder de muerte. Por el otro, reconocen que el poder legítimo de ordenar a través de las armas lo ejercen las fuerzas de seguridad, pero nuevamente vuelven a imaginarlo como amenaza y

como poder de muerte en la impunidad que otorga darse vuelta y no ver,

Virginia: Mirá, yo tengo una mentalidad de que si hay que poner mano dura, hay que ponerla. Por ejemplo el otro día enfrente de mi casa tres ladrones intentaron robar al señor y a la mujer que llegaban a la casa, y el tipo agarró un arma y le tiró un tiro al ladrón y el tipo quedó duro con el arma en la mano hasta que llegó la policía, no podía moverse. Después salió gente y decían «Nos damos todos vuelta, nadie vio nada y peguenle un tiro», y yo pensaba y si, habría que matarlo (Virginia, 20 años) (JABAZZ; LOZANO, 2001, p. 118).

En cuanto a las críticas a la enseñanzas escolares, la mismas refieren a la disociación que transmite la escuela entre por un lado el conocimiento escolar abstracto de los hechos y por otro su aplicación a la comprensión de los hechos históricos concretos como acontecimientos vividos que afectan al personal escolar. Por ejemplo, una crítica común era el tratamiento esporádico de la experiencia dictatorial y de los crímenes cometidos por la dictadura que acorde a las consideraciones de los jóvenes entrevistados requería de una mayor incorporación y de la elaboración sistemática en las aulas. Solamente tres entrevistados que habían asistido a la misma escuela secundaria destacaron que en su escuela la dictadura militar y las violaciones de los derechos humanos habían sido objetos de investigaciones de las distintas camadas de alumnos impulsados de la dirección de la escuela.

En un caso, el recuerdo del tratamiento del tema por la escuela se asociaba a un único acontecimiento, la inauguración de una sala de video que contó con la presencia de una Madre de Plaza de Mayo.

Era como que a esa sala se llevaban todos los temas tabúes, un médico que vino a hablar de drogas, una clase de educación sexual y SIDA. A la Madre de Plaza de Mayo no le dimos ni cinco de bolilla, no teníamos idea de nada. Cuando después de algunos años hablé con una compañera de esto, ella se acordaba de la sala de video pero no de la presencia de la Madre de Plaza de Mayo. (Lorena, 22 años) (JABBAZ; LOZANO, 2001, p. 120).

De este modo, se utilizaba el ejemplo de las Madres, como un hecho eventual pero discontinuo y desconectado de la vida social concreta de los participantes de la clase. En este contexto, profesores y preceptores son vistos

como seres desinteresados o imposibilitados de hablar con libertad y de manera abierta y franca frente a la diversidad de puntos de vista. Otros son vistos como relativamente más sensibles y capaces de transmitir algo sobre lo que sienten y piensan en relación a los hechos comunes que hacen a la vida social de todos:

La escuela explicaba muy poco, porque creo que no lo consideraban importante. Un profesor nos explicó muchas cosas de las que habían pasado. Era un profesor de historia que tuvo sus problemas en la época del proceso. En el colegio (Cristo Rey) le dijeron que para que no le pasara nada, porque lo consideraban un excelente profesor, no hablara mucho, lo protegían (Maximiliano, 24 años) (JABBAZ; LOZANO, 2001, p. 118).

Como puede observarse en el trozo de entrevista, la autocensura y la subordinación se mezclan con una retórica de la protección promovida durante los años de vigencia de la dictadura. Aún cuando emergen críticas a las formas de enseñar, es evidente que resulta difícil mostrar las contradicciones y tensiones que se encuentran presentes en la historia, sin reducir ni simplificar.

Los hogares son vistos como espacios en los cuales el pasado no tiene un lugar relevante en las conversaciones cotidianas. En varios casos, el diálogo se desencadenó a partir de un hecho fortuito, la proyección de la película "La Noche de los Lápices" (LORENZ, 2004). El tema puede surgir también en relación a un hecho actual como participar de una marcha política. Estas situaciones producen sentimientos de temor en los progenitores, expresados en frases que se repiten constantemente "no salgas", "no te metas", o en manifestaciones de resignación y frustración, cuando se trata de simpatizantes, participantes o militantes políticos de los movimientos juveniles de la década de 1960 y 1970 en Argentina. En estos casos, las conversaciones sobre la participación en actividades políticas y en las manifestaciones públicas es relacionada al recuerdo de situaciones traumáticas vividas durante los años de vigencia de la dictadura, lo cual puede llevar también al silencio (JABBAZ; LOZANO, 2001).

La familia es vista como una instancia de control de horarios y de prevención por ejemplo reiterando que circular por la vía pública puede ser peligroso. Pero también la familia es un campo de discusión entre quienes transmiten una historia

de activismo y rebeldía y quienes traen la memoria el sometimiento y el control asociado a la amenaza frente a la circulación en el espacio público. Fueron pocos los casos donde la familia es vista como una unidad ligada a una perspectiva histórica concreta conforme a su posición social, a su lugar de residencia y a una ideología. A comienzos de 2000 los jóvenes no veían a la participación política como algo cercano que despertara interés o curiosidad, sino como algo lejano, “los pros y los contras de tal o cual movimiento político”, generalmente señalado por los padres. No se promueven en los jóvenes la asunción de una posición propia y de la responsabilidad que ello supone como sujeto político.

Los mayores creen que los jóvenes de hoy no tienen ideales, pero olvidan que la transmisión de valores positivos en torno a la participación política o más general a la circulación pública libre es un factor central para promoverlos. Los jóvenes de 2000 estaban también influenciados por los miedos y las frustraciones de la generación previa al respecto.

REFERÊNCIAS

- AMÉZOLA, Gonzalo de; DICROCE, Carlos; GARRIGA, María Cristina: La Última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica. In: KAUFMANN, Carolina (org.). **Textos escolares, dictaduras y después**: miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.
- ASSMANN, Aleida: Grenze des Verstehens: Generationsidentitäten in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur. **Familiendynamik**: Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung, Stuttgart, 4, p. 370–389, 2005.
- ASSMANN, Aleida: Transformations between History and Memory. **Social Research: Collective Memory and Collective Identity**, Baltimore, USA, v. 75, n. 1, p. 49-72, spring 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Illuminationen**: Ausgewählte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1977.
- BIRLE, Peter et. al. **Memorias Urbanas en Diálogo**: Berlín y Buenos Aires. Buenos Aires: Heinrich Böll Stiftung Sur: Buenos Libros, 2010.
- BORN, Diego; MORGAVI, Martín; VON TSCHIRNHAUS, Hernan: De como los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia a nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001). In: CRENZEL, Emilio (Org.). **Los desaparecidos en la Argentina**: memorias, representaciones e ideas (1983-2008). Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 190.
- BROCKHAUS, Gudrun. The emotional legacy of the National Socialist Past. In: ASSMANN, Aleida; SHORT, Linda. **Memory and political change**. Basingstoke, UK:

- Palgrave Macmillan Memory Studies, 2012.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS. **Nunca Más:** Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Buenos Aires: Eudeba, 1984.
- CRENZEL, Emilio (Org.). **Los desaparecidos en la Argentina:** memorias, representaciones e ideas (1983-2008). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 190.
- CRENZEL, Emilio. **La historia política del Nunca Más:** a memoria de las desapariciones en Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- FREUD, Sigmund. **Notiz über den Wunderblock.** 1925. Disponível em: <<http://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-notiz-wunderblock.html>>. Acesso em: 14 fev. 2017
- JABBAZ, Marcela; LOZANO, Claudia: Memoria de la dictadura y transición generacional: representaciones y controversias. In: GUELERMAN, Sergio (Org.). **Identidad y Transmisión en la Argentina posgenocidio.** Buenos Aires: Editorial Norma, 2001.
- JELIN, Elizabeth; LORENZ, Guillermo (Orgs.). **Educación y Memoria:** la escuela elabora el pasado. Buenos Aires: Siglo XXI de España: Siglo XXI de Argentina Editores, 2004.
- KAUFMANN, Carolina (Org.). **Textos escolares, dictaduras y después:** miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012. p. 75-103.
- LORENZ, Guillermo. 'Tomala voz, damela a mi'. La noche de los lápices: el deber memoria y las escuelas. In: JELIN, Elizabeth; LORENZ, Guillermo (Comps.). **Educación y Memoria:** La escuela elabora el pasado. Buenos Aires: Siglo XXI de España: Siglo XXI de Argentina Editores, 2004. p. 95-131.
- ROBBEN, Antonious. Vom Schmutzigen Krieg zum Völkermord: argentinien wechselvolle Erinnerung an eine gewalttätige Vergangenheit. Halbmayr, Ernst y Karl, SylviaIn, Die erinnerte Gewalt. Postkonflikt Dynamiken. In: ROBBEN, Antonious. **Lateinamerika.** Bielefeld: Transkript Verlag, 2012. p. 37.
- ROMERO, Luis Alberto. **La Argentina en la escuela:** La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- SCARY, Eleanor. **The Body in Pain:** the making and the unmaking of the world. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- VEZZETTI, Hugo. **Sobre la violencia revolucionaria:** memorias y olvidos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- WELZER, Harald. Collateral Damage of History Education: National Socialism and the Holocaust in German Family Memory. **Social Research**, Baltimore, USA, v. 75, n. 1, p. 287-314, 2008.

SOBRE A AUTORA

Claudia Graciela Lozano

Doutora em Filosofia. Pesquisadora independente. Berliner Psychoanalytisches. Karl Abraham Institut Institute for Latin American Studies. Free University of Berlin, Alemanha.