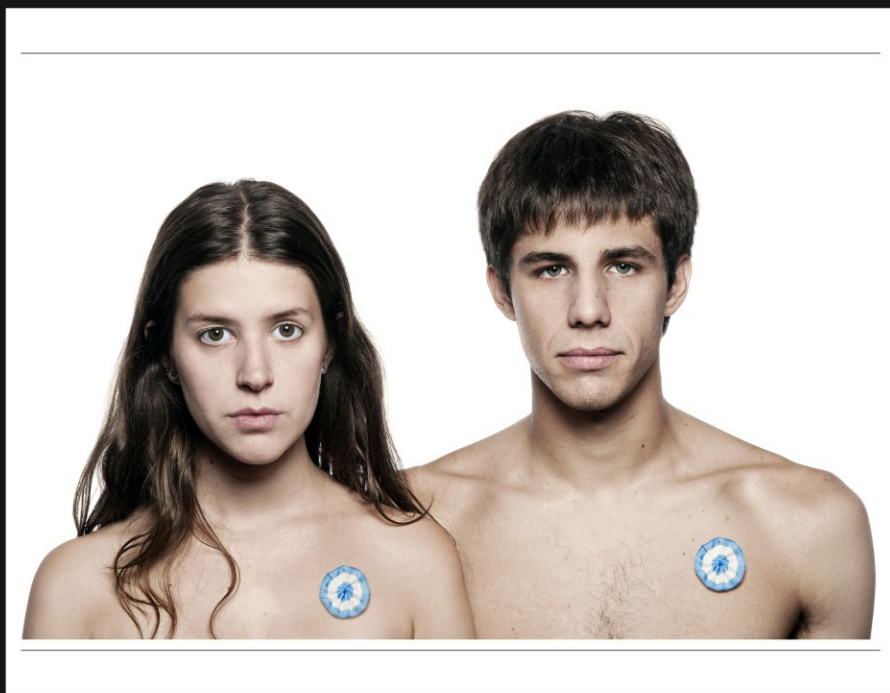


JÓVENES DE ESCARAPELAS TOMAR

ESCOLARIDAD, COMPRENSIÓN HISTÓRICA Y FORMACIÓN
POLÍTICA EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

Miriam Kriger



JÓVENES DE ESCARAPELAS TOMAR
ESCOLARIDAD, COMPRENSIÓN HISTÓRICA Y FORMACIÓN
POLÍTICA EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

OBSERVATORIO DE JÓVENES, COMUNICACIÓN Y MEDIOS

OBSERVATORIO DE JÓVENES, COMUNICACIÓN Y MEDIOS
Floencia Saintout

COLECCIÓN JUVENTUDES
Natalia Ferrante



FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

DECANA

Florencia Saintout

VICEDECANA

Patricia Viale

SECRETARIO ACADÉMICO

Carlos María Ciappina

SECRETARIA DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y POSGRADO

Paula Morabes

SECRETARIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Paula González Ceuninck

SECRETARIO DE PRODUCCIÓN Y SERVICIOS

Cristian Scarpetta

SECRETARIO DE INTEGRACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES

DE LA COMUNIDAD

Germán Retola

SECRETARIO DE ASUNTOS ADMINISTRATIVOS

Alejandro Tumminello

SECRETARIA DE PRENSA Y COMUNICACIÓN

Paula Pedelaborde

SECRETARIO DE DERECHOS HUMANOS

Jorge Jaunarena

Kruger, Miriam Elizabeth

Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.; Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, 2010. 230 p.; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0653-3

1. Política Argentina. 2. Jóvenes. 3. Educación. I. Título
CDD 320.82

Fecha de catalogación: 20/05/2010

Arte y diseño

Andrea López Osornio | Julieta Lloret

Revisión de textos

Virginia Fuente

Foto de tapa

Daniel Caldirola



Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Jóvenes de escarapelas tomar

Escolaridad, comprensión histórica y formación
Política en la Argentina contemporánea

Derechos Reservados

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios
Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización
de los autores o editores

La Plata, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Mayo 2010

I.S.B.N 978-950-34-0653-3

JÓVENES DE ESCARAPELAS TOMAR
ESCOLARIDAD, COMPRENSIÓN HISTÓRICA Y FORMACIÓN
POLÍTICA EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

Miriam Kriger



ÍNDICE

Agradecimientos	15
Prólogo	17
Introducción	21
Capítulo 1: Pedagogía y política	41
1. Interpelando a los «nuevos ciudadanos»	41
2. La formación de los ciudadanos en la escuela	47
3. «Lo escolar» como registro fuera de la escuela	66
Capítulo 2: Política y ciudadanía	71
1. Enemigos íntimos	71
2. Argentinísimos	75
3. Políticos o ciudadanos	83
4. ¿La política «ya fue» o aún no llegó?	108
Capítulo 3: La historia nacional: entre el origen y el destino	119
1. De la nación teleológica a la nación histórica	119
2. Distintas estrategias para una matriz narrativa común	148
Capítulo 4: Imaginación de la nación y construcción de la identidad	153
1. ¿Qué significa «ser» argentino?	153
2. El nacionalismo como herramienta cultural: paradojas y ambivalencias	154

3. ¿Quiénes «hacen» a los argentinos?	160
4. Narrativas de «la primera vez»	171
5. Lo popular como punto de encuentro y fuga	202
Capítulo 5: Atando cabos y soltando amarras	211
Bibliografía	221

A Ana Sol y Rocío

AGRADECIMIENTOS

Este libro ha tomado como punto de partida la investigación de mi Tesis doctoral, aunque su escritura generó sus propios «modos de andar» y decir. Lo cierto es que es producto de muchos años de trabajo, a lo largo de los cuales diversas personas han participado, colaborado y marcado rumbos. Quiero agradecerles.

En primer lugar al Doctor Mario Carretero, quien fue mi director de Tesis, pero sobre todo mi maestro y mi impulsor; junto a quien comencé a estudiar en el año 2002 las relaciones entre la enseñanza de la historia y la identidad nacional, abriéndome la puerta de un mundo que no dejó de ampliarse desde entonces.

Por su ayuda en la realización de esta investigación, agradezco a Ana Pereyra por su aporte al estudio cuantitativo, y a Rubén Cervini por su asesoramiento desinteresado. También a mis exalumnos de la Universidad de Buenos Aires (hoy ya graduados) que me acompañaron en las encuestas y entrevistas: María Laura del Franco, Marcelo Borrelli, María Sol Porta, Perla Gabisson, Juan Pedro Fullana y Mariano Agrello. A Gabriel Caldirola por su ayuda en la organización de los datos.

Por supuesto, a todos los estudiantes del CBC que participaron como «sujetos», dejándome acceder a sus opiniones y pensamientos, confiándome sus experiencias de vida y emociones; y a Lucía y Martín por ponerles su rostro en la portada del libro.

En la etapa de redacción del texto, agradezco muy especialmente a Luciana Guglielmo por su presencia cercana y cotidiana, por su capacidad para convertir los sueños en proyectos y los proyectos en realidad. A Alexander Ruiz Silva, por su sensibilidad intelectual y por el privilegio de su amistad, por leer atentamente cada línea y por sus valiosos comentarios. A Marcela Martínez, por su clara comprensión que le permite «ver» entre las palabras. A Cynthia Daiban, por la honda escucha. A Juan Dukuen, quien le dió el nombre a este libro, condensando casi mágicamente su sentido tras leer el primer borrador. A Alicia Barreiro, por su colaboración en la revisión crítica y edición final del texto.

A Florencia Saintout, por su impulso al desarrollo abierto y plural del campo de las investigaciones sobre juventudes, y por abrirme un espacio en la Universidad Nacional de La Plata, de la que ya me siento parte. A CAICYT-CONICET por su aval a mi trabajo, en particular a Mario Albornoz, Jorge Atrio y Alicia Aparicio.

Y, finalmente, gracias a Daniel por acompañarme con su amor, por los innumerables diálogos sobre este libro, renovados con paciencia y pasión a lo largo de los años, y captados sensiblemente en la fotografía de tapa. A mis padres y a mi hermana, por el apoyo de siempre. Y a mis hijas Ana Sol y Rocío, que crecieron y se volvieron jóvenes mientras todo esto sucedía.

PRÓLOGO

Ha habido durante los noventa (que no son sólo los noventa) dos supuestas difuntas que recorrieron el pensamiento y la reflexión en los ámbitos intelectuales y especialmente en los académicos: la política y la nación. Cuando se anunció con una ferocidad nunca antes vista que la historia había terminado (así, tan simplemente como eso) se dijo también que estábamos en el mundo de la postnación y de la postpolítica. El capital, en forma de diversidad, multiculturalidad, globalización, diseminación, fragmentación, mercado, consumo, en fin, en una infinita lista de conceptos fetiche ocupó la producción teórica celebratoria de lo que se asumía como postmodernidad y que alegremente daba la bienvenida a un mundo donde imaginar lo imposible era cuestión del pasado.

En otra vereda, aquellos que vieron críticamente el proceso de legitimación de lo que parecía la derrota final de los llamados socialismos reales y de los movimientos políticos de emancipación en toda la región, se dedicaron minuciosamente a diseccionar las consecuencias del triunfo del neoliberalismo con otro arsenal de conceptos que hablaron de la desafiliación, la devastación, la desarticulación, la desintegración. Las consecuencias de vulnerabilidad y pérdida de los modelos excluyentes fueron de tal alto impacto que a los que trataron de ver desde una perspectiva crítica el mundo social les fue vedada la posibilidad de indagar sobre aquello que no era sólo la destrucción sino también lo que

persistía, lo que se armaba nuevamente bajo viejos y nuevos modos, a la manera de un hormigueo desordenado a los ojos ciegos de un pensamiento social cobijado bajo otros órdenes.

Jóvenes de escarapelas tomar es un libro que va a contrapelo de estos finales ciegos y de las cegueras de todo tipo. Miriam Kriger puede escuchar: no ha desaparecido la nación; no es inviable la política.

Este es un libro que se erige además sobre la crítica radical de un sentido común adultocrático que afirma que de los jóvenes ya nada se puede esperar ni ya nada pueden hacer porque todo lo han hecho en otro momento.

Luego de un complejo trabajo de investigación guiado por la pregunta en torno a cómo es que interviene la posibilidad de pensar históricamente en el desarrollo de la capacidad política de los jóvenes que egresan de la escuela como ciudadanos, la autora llega a conclusiones tan desafiantes como la de que las generaciones que se socializaron en la época de todos los derrumbes tienen un profundo sentido de la nación. Un sentido cargado de agencia, como posibilidad y como esperanza, que no necesariamente los arroja a la política, pero que pareciera ser un camino cierto hacia ella. No ha desaparecido la política, sólo se ha esca-moteado, y puede ser recuperada.

Pero también Kriger transita su investigación distinguiendo claramente la política de la ciudadanía, lo cual es en sí mismo un mérito para un campo como ha sido el de los estudios sobre juventud que confundieron cualquier gesto o práctica cultural con politicidad y táctica de resistencia. Evidenciar estas dos dimensiones es crucial a la hora de pensar cómo es que podrán las nuevas generaciones hacer algo distinto con el mundo que heredan, intervenir sobre él: cómo es que podrán efectuar el pasaje hacia la política en unas sociedades en que vuelve a balbucese la necesidad de nuevas verdades comunes.

Y aquí me interesa destacar la opción por un modo completamente desprejuiciado respecto de la perspectiva sobre los jóve-

nes. Es decir, ni desde una mirada condenatoria (tan presente en la actualidad, donde éstos aparecen siempre como sujetos de la carencia, si no del deterioro) ni desde una mirada romántica. Los jóvenes con los que ella trabaja no son los jóvenes incapaces ni los "que deberían" ser, sino que son los que son, constituidos en un tiempo histórico sobre el cual inventan nuevas respuestas. Los que sostienen con enormes dificultades expectativas de futuro más allá de ser los hijos de un tiempo de desolación e incertidumbre.

Finalmente, Jóvenes de escarapelas tomar no es un libro de juventología. No es un libro que hable solamente sobre los jóvenes: es un libro que hace hablar a los jóvenes (y entonces al analista, a la mirada crítica que en un movimiento de doble hermenéutica permite la profundidad de la reflexión) sobre la sociedad actual y su relación con el pasado. Sobre las posibilidades del por-venir. Los jóvenes que hablan son los que han cambiado las armas por las escarapelas (y la autora se detiene: escarapelas, no banderas; todavía no banderas; tal vez mañana banderas). Y este no es un dato menor: estos son jóvenes que no ven la posibilidad de que la nación ni ninguna bandera pueda ser defendida con las armas como sí lo hicieron otros jóvenes, aquellos que parecen ser la referencia obligada de todos los estudios sobre juventud y política, los jóvenes de los setenta.

De las armas a las escarapelas hay muchos trechos, y uno de ellos seguramente son las derrotas. Pero también el aprendizaje de las derrotas para pensar la posibilidad de otra vía de resolución del conflicto cuando aún es deseable imaginar un pasado común y un camino juntos. Cuando todavía es posible imaginar de otros modos la nación.

FLORENCIA SAINTOUT

INTRODUCCIÓN

Hace unos años escuché por la radio el siguiente chiste:

¿Cuál es la diferencia entre el cielo y el infierno? Que en el cielo los ingleses son la policía, los franceses los cocineros, los italianos los amantes, los suizos los administradores y los alemanes los mecánicos. Y en el infierno los ingleses son los cocineros, los franceses los administradores, los italianos los mecánicos, los suizos los amantes y los alemanes la policía.

Me gustó mucho. La gracia del chiste se basa en la inversión. Es un chiste «pirueta» y normativo, porque grafica muy bien cómo con los mismos elementos pero alterando su orden, se puede pasar del paraíso al infierno en un solo movimiento. Si los oyentes ríen, si lo comprenden, es porque refleja *ad absurdum* y poniendo «patas para arriba» su propia creencia en una correspondencia –nada contingente y más bien determinista o esencial– entre cada nacionalidad y una forma de ser/hacer distintiva.

Lo interesante es que esta creencia no es necesariamente explícita, sino que puede (y suele) estar también presente más allá de las palabras, incluso entre quienes *piensan* lo contrario pero se ríen porque entienden su sentido, porque *saben lo que significa*. En tal caso, aunque la risa pueda ser en alguna medida irónica, no deja de traslucir la eficacia de tal saber y de su uso, porque la competencia para reírse con/del chiste está di-

rectamente ligada a la competencia para dominar los significados del mundo social, que se comparten aún cuando no se sientan o no se quieran sentir como propios.

Para mí lo mejor del chiste es su capacidad para demostrar de inmediato y con una agilidad imposible de trasladar a la reflexión teórica, la vigencia de todo un imaginario nacionalista decimonónico en las representaciones de un vasto público de oyentes potenciales de la radio. El chiste condensa lo más vivo de ese imaginario, cuya muerte no ha dejado de anunciarse desde hace por lo menos veinte años (Hobsbawm, 1990; Habermas, 1985; Hardt y Negri 2002; Kymlicka, 2001), con varias resurrecciones de por medio.

Lo escuché mientras volvía a mi casa un atardecer de esos tristes –por no decir desoladores– de enero de 2002 en Buenos Aires. Noté que no hacía mención a los argentinos ni a ninguna cualidad distintiva nuestra, ni paradisíaca ni infernal, y pensé que eso empalmaba muy bien con una de las frases del momento, que aseguraba que los argentinos nos estábamos «cayendo del mapa». De modo que, lúdicamente, decidí poner a prueba la «verdad» que creí reconocer en el chiste contándoselo a algunas personas, aunque para conjurar el vértigo de la caída reemplacé italianos por argentinos; no me pareció muy grave permitirme este deslizamiento en el imaginario latino a cambio de obtener la satisfacción extra de listar al país en el concierto de las naciones, como en los viejos tiempos. Encontré que el chiste era efectivo: mis interlocutores se reían. O por lo menos, sonreían. Incluso aquellos que –me consta– hubieran puesto radicalmente en cuestión su «verdad» en cualquier charla de café.

Este es mi punto de partida: la vigencia y realidad en nuestras creencias del llamado *mundo de las naciones*, entre las que se reparten como rasgos o caracteres nacionales distintas cualidades del género humano. Se trata de una creencia profunda –en general implícita– en la nacionalidad no meramente como una adscripción o contingencia, sino como una condición del

ser, que determinaría lo que las personas pueden hacer (bien o mal) más allá de la voluntad y de su singularidad personal.

Me refiero a la identidad nacional, haciendo foco en las formas en que ella es percibida y vivida aún hoy por quienes se siguen interpelando a sí mismos y entre sí como argentinos, italianos, franceses, etcétera. Personas que, en última instancia, creen ser parte de un pasado, un presente y un futuro común, que sienten que pertenecen a una misma comunidad de origen y destino, que imaginan y proyectan una historia y un porvenir compartido con sus connacionales. Aún cuando gran parte de ellas no se piensan a sí mismas en esos términos, no pueden evitar experimentar su propia historia y su tiempo vital en el marco del tiempo histórico y los sucesos políticos de su nación.

Ahora bien: ¿Cómo estas personas han llegado a creer esas creencias, sentir estos sentimientos, imaginar estas imaginaciones y proyectar estas proyecciones, *en común*? ¿De dónde provienen los relatos, imágenes, representaciones que dan forma y significado compartido a la comunidad nacional a la cual creen y/o sienten pertenecer? ¿Mediante qué procesos (sociales y psicológicos) sus identidades personales se imbricaron a lo largo de sus vidas con las identidades colectivas nacionales? ¿Qué agentes o qué instituciones mediaron estos procesos?

Estas son algunas de las preguntas que suscita, desde hace ya varias décadas, la cuestión de la identidad nacional entre quienes la piensan críticamente, es decir: como una producción social históricamente situada y en permanente reproducción y no como una *categoría esencial*, vale decir: preexistente, trascendente, y determinante. Son preguntas que ineludiblemente conducen a los *artefactos culturales* (Anderson, 1983) dispuestos para su imaginación o invención (Hobsbawm y Ranger, 1984), especialmente a la escuela y a la enseñanza de la historia en tanto dispositivos centrales para garantizar la formación de los ciudadanos nacionales desde el siglo XIX.

Son preguntas que hacen notar hasta qué punto aún hoy, dos siglos después, cuando casi todos los pilares de aquel mundo de las naciones parecen haberse sacudido (aunque sin perder su fuerza), el conocimiento del *pasado común* sigue siendo fundamental para dotar de sentido y legitimidad al presente y futuro de nuestras sociedades. Estas preguntas señalan a la escuela como uno de los espacios estratégicos –aunque cada vez menos exclusivo, teniendo en cuenta el avance en este campo de otros agentes no tradicionales, principalmente los medios de comunicación– para la transmisión del legado de significados comunes que, a pesar de las grandes crisis ligadas a su dudosa eficacia para la construcción de conocimientos que la vienen conmocionando, mantiene una incuestionable eficacia para construir identidades.

De modo que aún hoy creo que es posible seguir sosteniendo lo que dijera Marc Ferro: «la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia» (1981: 9). En efecto, la escuela enseña tempranamente a los futuros ciudadanos a diferenciar entre *nosotros* y *los otros*, y es por ello una de las principales voces «contantes» de esa historia que moldea el terreno sobre el que se apoyarán tantas otras representaciones construidas incluso por fuera de ella –en los medios de comunicación, en los registros cotidianos de la historia y en el sentido común–, pero no por eso libres de su lógica.¹

En relación con esas preguntas comencé hace ya varios años a investigar junto a Mario Carretero² cómo se congeniaban en

¹ Sin ir más lejos, en el chiste, las cualidades con las que se representan las distintas nacionalidades remiten a la naturalización del mundo de las naciones que el registro escolar de la historia vehiculiza, tal como lo explicaré en el siguiente capítulo.

² Como resultado de este trabajo hemos publicado diversos artículos en revistas y en libros (Carretero y Kriger, 2004; Carretero y Kriger, 2006a). También algunos aspectos de estas investigaciones y discusiones han sido retomados en el último libro de Carretero (2007).

el mundo contemporáneo atravesado por los procesos de globalización, el sentido originario y romántico de la escuela ligado a la formación de identidades y lealtad a la nación, con el sentido ilustrado ligado a la formación de saberes disciplinares. Hemos podido notar que las luchas culturales recientes sobre la enseñanza de la historia han incrementado la contradicción irresuelta entre dos lógicas que han atravesado la propia historia de la enseñanza escolar de dicha disciplina desde sus inicios (véase para ampliar, Carretero y Kriger, 2004). Me estoy refiriendo, por una parte a la racionalidad de la Ilustración que define los contenidos escolares con el propósito de formar conocimientos disciplinares; y por la otra, a la emotividad identitaria del Romanticismo que define tales objetivos en función de la conformación de la identidad nacional de los alumnos. En el transcurso de nuestro trabajo, diversos estudios nos permitieron concluir que la contradicción en aumento entre estos objetivos es uno de los factores que actualmente dificulta el desarrollo de la comprensión histórica en los alumnos (Carretero, 2007; Carretero y Kriger 2004, 2006a y 2008).

Ahora sí, finalmente, llego al problema específico que traté en este libro, y que puede resumirse en una pregunta: ¿Cómo interviene la posibilidad de *pensar históricamente* en el desarrollo de la *capacidad política* de los jóvenes que egresan de la escuela convertidos formalmente en ciudadanos?

Este problema cobra relevancia cada día, en virtud de las profundas transformaciones que se están produciendo en nuestras sociedades y de los nuevos desafíos que interpelan a la enseñanza escolar de la historia como herramienta cultural clave para la construcción de las democracias, pensadas ya no en la clave de la homogeneidad sino en la del pluralismo y la diversidad.

Creo yo que la salida de la crisis argentina en los años inmediatamente subsiguientes a su estallido en «el 2001»³, configu-

³ Con esta expresión nombramos los argentinos a la época de la crisis a la que me refiero. En adelante la mencionaré sin comillas.

ra un contexto muy apto para el estudio del problema que acabo de presentar. Mientras la virulencia de la situación nos quitaba «cosas» (recordemos la recomendación de Durkheim de pensar a los hechos sociales como «cosas», y hagamos el ejercicio inverso de pensar a estas cosas como «hechos sociales»), nos brindaba también una oportunidad única para la observación inevitablemente participante de aquello que en general no suele entreverse cuando los «efectos de verdad» –con permiso de Foucault– funcionan. El carácter simbólico y construido de la realidad social parece hacerse más visible cuando, como en aquel cuento de Andersen sobre el rey desnudo,⁴ a la crisis se la des-inviste frente a nuestros ojos y, en pos de reinvestirla, se debe empezar por reconstruir su sentido social.

Si bien –como dicen Novaro y Palermo– no es posible evaluar aún en qué medida el 2001 fue o no un auténtico punto de quiebre en el plano de las prácticas reales de la economía y la política, no creo que haya dudas de que sí lo fue en el plano representacional; vale decir: «en los modos de *construir un relato del pasado y una idea del presente y del porvenir*» (Novaro y Palermo, 2004: 12).⁵ En este sentido, también brindó una singular oportunidad para

⁴ Hago referencia al cuento de Christian Andersen «El traje nuevo del emperador», de 1837. Narra la historia de un rey que es engañado por unos falsos sastres que lo convencen de estar haciéndole el mejor traje imaginable, con la cualidad de que sólo podrá ser visto por aquellas personas que realmente sean hijos de quienes todos crean que es su padre. Llegado el momento, los sastres desnudan al rey en lugar de vestirlo, pero el mismo cae en la trampa, al igual que todos los cortesanos, y aunque no ve el vestido, simula verlo y alaba su belleza, y termina creyendo en él ante el temor de ser un bastardo. De modo que el día de la fiesta, el rey monta en su caballo vestido tan sólo con su traje invisible y se pasea entre la gente del pueblo, que dado que conoce el secreto del traje, se hace cómplice del mismo. Hasta que un niño inocente exclama: «¡El rey está desnudo!», momento en el cual se genera un gran revuelo y el rey queda efectivamente desnudo ante el pueblo, los cortesanos y ante sí mismo.

⁵ Basta recordar la forma en que Néstor Kirchner (presidente argentino durante los años 2003-2007) se refiere a ese período en sus discursos, desde el año 2002 hasta la actualidad, como al «infierno» del que finalmente habríamos salido los argentinos.

profundizar la comprensión de los complejos vínculos que articulan a la enseñanza de la historia con la formación política, en la medida en que desafió a los argentinos a generar rápidas estrategias de resignificación y hasta de reencantamiento de lo común, que parecía desmoronarse; para poder seguir avanzando juntos o, para los menos encantados, sobreviviendo.

De modo que he tomado el caso argentino como emblemático para el estudio de ciertos fenómenos sociales que convergen en el problema que nos ocupa, aunque soy consciente de que no son exclusivos de este contexto sino que se configuran ya como realidades fuertemente instaladas en la mayor parte de los países democráticos, como lo reflejan los medios de comunicación, la opinión pública, y también la agenda internacional de investigación. Ni la crisis estatal, ni la reafirmación de la identidad nacional, ni la orientación a la memoria que se expresa a través de un inédito consumo del pasado, ni el descenso de la participación e interés por la política, ni el desprestigio de los políticos, son problemas exclusivos de la Argentina, sino que tienen una dimensión global por lo menos desde la última década del siglo XX. Pero si he elegido situar mi investigación en este escenario particular es porque la agudeza y el carácter vertiginoso que asumió el proceso argentino en la última década ofrece un cuadro de tan marcados contrastes que permite distinguir con inusual claridad rasgos y tendencias que en otras circunstancias correrían el riesgo de desdibujarse, teniendo en cuenta la más amplia duración que suele caracterizar a los cambios en los significados y representaciones que dan sustento al mundo social. Y sumemos el hecho de que se trata de un país donde el sistema educativo conserva todavía un rol central en la formación de las representaciones de la nación, tanto a través de la enseñanza disciplinar como del uso de eficaces dispositivos identitarios.

Por todo ello, consideré que el escenario de la Argentina *post-crítica* –un término que refiere más a: «la efectiva ilusión

de pensar la crisis por fuera de sus límites» (Novaro y Palermo, 2004) que a su efectiva superación— era altamente adecuado para tratar el problema planteado: ¿cómo interviene la comprensión histórica en la formación política en contextos contemporáneos? Y más específicamente, ¿la versión del pasado común propia del registro escolar de la historia opera —o no— como una herramienta cultural que habilita la formación de *capacidad política* en los jóvenes?, entendiendo por esta última la posibilidad de disentir, a través del diálogo, con los significados constitutivos de la realidad social y así renegociarlos, esto es, construir en y con el desacuerdo y no mediante su neutralización.

Desde mi perspectiva, y siguiendo a Rancière (1996), creo que la política implica desacuerdo, disenso, conflicto. Se trata de un desacuerdo que los hombres en tanto animales lógicos y no fónicos, como afirmó Aristóteles, pueden canalizar (y no necesariamente resolver ni disolver) a través del diálogo, de la palabra y no de la violencia directa. En este sentido, la política no resuelve el desacuerdo sino que lo transforma en interacción social y le da una *materialidad dialógica* a las luchas a través de las cuales el mundo social no es meramente «hablado» sino propiamente construido, actualizado, permanentemente resignificado y renegociado.

Además, para comprender el problema que abordaré en este trabajo, es fecundo distinguir entre *lo político* y *la política*, siguiendo a Lefort (1992). Mientras que el primer término designa a «un momento de ruptura y renovación del orden social, de radical contingencia, donde se muestran las alternativas posibles y desaparece cualquier interpretación de necesidad histórica, que no necesariamente se tiene que expresar en procesos revolucionarios o grandes cambios sociales, sino también en hechos de carácter menos radical» (Muñoz, 2004: 23); la política es «el lugar donde se ha normalizado lo político, es decir: el espacio donde se recrean los intercambios institucionalizados del conflicto, donde se oculta la contingencia radical del orden y se tratan

de domesticar las diferencias» (Muñoz, 2004: 23).⁶ De modo tal que «la política» es el mundo de la historia, pero es también la plataforma, el presupuesto necesario para la irrupción de «lo político», que es la contingencia y también la creatividad, la resignificación de los significados previos y, necesariamente, de los contextos, del cual aflorará un nuevo mundo común.

Por todo ello, en mi opinión, la formación política requiere de la formación histórica; y para decirlo en pocas palabras creo que no puede haber pensamiento político sin comprensión histórica. Para que los sujetos puedan autocalificarse como agentes constructores del mundo y la historia (y no a la inversa como sujetos construidos por el mundo y la historia) es necesario que puedan desarrollar habilidades intelectuales complejas propias del nivel más alto de desarrollo de la *comprensión histórica*. Tomando como referencia el modelo construido por Egan (1997) para la comprensión narrativa,⁷ se trataría de acceder a lo que él denomina como *etapa irónica*, caracterizada por

un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad refinada hacia la naturaleza limitada y cruda de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender

⁶ Esta diferenciación, que liga a «la política» con la historia y a «lo político» con la contingencia, me hace recordar a otra pero del campo de las teorías del discurso. Esta plantea la díada *presuposición-creatividad* en la que se funda el modelo de análisis del discurso social elaborado por Silverstein (1993), donde la primera refiere al «mundo común» (la realidad significada socialmente en la historia) del cual se deriva el componente implícito del significado, y la segunda a la significación en tanto proceso de creación de contextos (y nuevos significados) por parte de los hablantes-agentes. De modo tal que el discurso es pragmático, porque la significación se comprende como un proceso de acción, que incluye la presuposición y la creación de contextos por los hablantes; y metapragmático porque incorpora los aspectos reflexivos del lenguaje mismo como acción.

⁷ En estudios previos que he realizado con Mario Carretero, hemos tomado este modelo de comprensión narrativa para analizar evolutivamente la comprensión histórica en los niños, a través de entrevistas (Carretero y Kriger, 2006a; Carretero, 2007).

el mundo. Es decir, la ironía supone una flexibilidad mental suficiente para reconocer la insuficiente flexibilidad de nuestra mente y de los lenguajes que empleamos cuando intentamos representar al mundo. (Egan, 1997: 213)

Alcanzar la comprensión irónica implica, entre otras cosas, desarrollo de la narratividad, tanto a nivel mental como social. El pensamiento narrativo favorece la deliberación, porque posibilita que se construyan y se compartan historias para vehicular las diferencias. De esta manera, permite articular en el diálogo lo idiosincrásico y las diferencias que pueden resolverse invocando las circunstancias que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad (Bruner, 1990). Asimismo, la comprensión irónica implica el desarrollo de la reflexividad que aumenta la conciencia del sujeto sobre su intervención en el mundo y lo libera tanto de la credulidad, como del compromiso con la incredulidad (tan habitual en el posmodernismo, apunta Egan).

En este punto creo importante también dejar en claro que si bien todos los hombres son sujetos sociales, no todos llegan a ser sujetos políticos, ya que ello requiere el desarrollo de un potencial que no es natural sino cultural. Aun cuando todas las acciones que un sujeto social realice tengan siempre implicancias políticas, eso no significa que las prácticas en sí mismas lo sean. Es más: estoy convencida de que sólo lo son cuando los sujetos que las realizan tienen la intención de transformar en alguna medida el mundo social del que forman parte, y son conscientes de estar interviniendo y «haciendo» historia.

De modo tal que llamo sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas. Enfatizo este punto porque noto –debo decir que con creciente irritación– que se tiende a naturalizar las prácticas

políticas y por ende a banalizarlas. Cuando se piensa así, la educación política –de la que podría decirse que es en sí misma una práctica política de alta intensidad– pierde todo su sentido y legitimidad.

Con el propósito general de elucidar esta problemática he llevado a cabo una investigación,⁸ en la que fundamentaré gran parte de los datos, las ideas y los interrogantes que desplegaré a lo largo de este trabajo. A la hora de definir quiénes serían los sujetos que participarían en el estudio decidí que lo mejor sería no interpelar a la escuela a través de las voces de sus alumnos, sino a través de las representaciones de los egresados, a quienes se considera provistos de las herramientas necesarias para convertirse en ciudadanos (obviamente en un sentido formal, ya que la ciudadanía como condición sustancial únicamente puede surgir de una práctica de aprendizaje permanente). Entre ellos, además, decidí elegir a los que tras haber transitado la escolarización durante una de las mayores crisis de su país (sin dudas la más devastadora del sistema educativo nacional), habían tomado la decisión de seguir estudiando en la universidad pública, apostando a un futuro cimentado, en alguna medida, en la promesa político-pedagógica.

La muestra quedó conformada finalmente por jóvenes de 18 y 19 años de edad, que lograron en primer lugar, mantenerse dentro del sistema; luego egresar exitosamente de él; y, finalmente, cursar el ingreso a la Universidad de Buenos Aires (denominado Ciclo Básico Común, en adelante CBC). En suma: jóvenes que resistieron el avance de la *sociedad excluyente* (Svampa, 2005) y sostuvieron sus expectativas de futuro tras la llamada *era de la desolación* (Scavino, 1999). Jóvenes que entraron a primer grado a comienzos de los noventa y terminaron el último año de la escuela media en el año 2004, y que

⁸ Se trata de la investigación de mi tesis doctoral, dirigida por el Dr. Mario Carretero, y presentada ante FLACSO-Argentina en noviembre de 2007. Esta puede consultarse libremente ingresando a < www.flacso.org.ar >.

representan prácticamente el mayor logro del Estado tras un período que comenzó con la *desilusión democrática* y finalizó con el quebranto integral (o *default*) de la Argentina.

Me interesaba conocer los usos que estaban dando estos jóvenes egresados a las *herramientas culturales* ligadas a la representación del pasado común de su nación (y que supuse que principalmente fueron recibidas en su escolarización⁹), a la hora de interpretar el presente e imaginar el porvenir *en* común. Sobre todo, me interesaba poder establecer si estos usos habilitaban u obstaculizaban su autocalificación como ciudadanos políticos (y a punto de votar por primera vez) en este contexto.

Realicé la investigación en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa. La primera tuvo como objetivo indagar las representaciones de los jóvenes para poder establecer una suerte de mapeo de sus concepciones. Consistió en la aplicación de un cuestionario (escrito y autoadministrable) a 365 estudiantes del CBC, que indagaba diferentes aspectos de la Argentina y la *argentinidad*, cuyo análisis me permitió comenzar a conocer de qué modos estos nuevos ciudadanos egresados del sistema escolar, estaban pensando, sintiendo y valorando el pasado, el presente y el futuro de su país: ¿A quiénes reconocían como protagonistas de su origen, fundación y construcción en cada momento? ¿Qué relaciones establecían entre su nacionalidad y su identidad personal en términos vitales? ¿Cómo proyectaban el futuro y su propio rol en el porvenir de la nación?

Los resultados de esta parte del estudio me permitieron contar con una base empírica sólida sobre la cual cimentar hipótesis y redefinir las preguntas a seguir investigando, tomando

⁹ De modo que estoy suponiendo la presencia de la escuela, buscando sus huellas en las representaciones de quienes completaron con éxito todo el proceso de escolarización, pero sin dejar de considerar ni de ponderar las de otros *operadores de la identidad nacional* (Sarlo, 1998), tradicionales (como la familia y el medio social) y no tradicionales (como el fútbol, el rock y los medios de comunicación).

como nueva plataforma «datos» que ya hablaban por sí mismos y que en algunos casos contradecían supuestos a los que me había aferrado hasta el comienzo del trabajo (como por ejemplo, el de que esta era una generación que se sentía como desheredada, por el empobrecimiento y el «vaciamiento» del país en las décadas previas). Allí comenzó la segunda parte de la investigación, de corte cualitativo, y consistente en la realización de entrevistas individuales en profundidad (semiestructuradas) a un grupo reducido de los mismos entrevistados. Como dije, el punto de partida para esta fase estuvo configurado por el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario, a los cuales me propuse dotar de densidad, ahondando el tratamiento de sus aspectos más conflictivos que prometían ser reveladores en relación con mi principal interés.

En las páginas que siguen, intentaré mostrar cómo y porqué los modos de pensar e imaginar el pasado común pueden ser cruciales tanto para propiciar la formación de ciudadanos restringidos en su capacidad política por la obediencia y la moralidad, como para habilitar la formación de ciudadanos políticos; vale decir: agentes conscientes de estar construyendo *su* presente y su futuro *en* común.

Presentaré a continuación la hoja de ruta de mi recorrido. En el primer capítulo –«Pedagogía y política»– compartiré mi punto de apoyo, que es el reconocimiento del vínculo originario y constitutivo entre estos dos conceptos. Se parte de lo que caracterizo como «la sintomática preocupación social por la supuestamente conflictiva relación de los jóvenes», aunque para reformular el problema desde una perspectiva que incorpore el reconocimiento del carácter cultural (y no biológico) de la capacidad política, y del carácter histórico de *cada* juventud. De este modo se intenta desnaturalizar y desmoralizar la mirada, para poder afrontar a esta generación en su singularidad, evitando cometer el error de interpelarla a partir de una idealización normativa de la juventud de los sesenta y los setenta.

A partir de allí, y para ir adentrándonos en las complejas tramas que configuran la relación de los jóvenes argentinos de hoy con el proyecto común, se hace un breve itinerario de las cambiantes relaciones que se fueron componiendo históricamente entre la pedagogía y la política. Luego se analiza el rol de la escuela en la formación de los ciudadanos y de la identidad nacional (de modo general y en la Argentina), a lo largo de cuatro etapas. La primera refiere al origen común de la pedagogía y la política en el proyecto moderno ilustrado, dirigido a formar «hombres y ciudadanos» cosmopolitas. La segunda es aquella en la cual la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se convierte en una herramienta para formar «ciudadanos-nacionales». La tercera comienza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo con el Estado –que la convierte en «reproductora» del poder– como con la Nación –que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación– y se genera la disyuntiva de formar «ciudadanos o nacionales». La cuarta es la actual, signada por la «resurrección» del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, que demandan a la escuela la formación de «ciudadanos *re*-nacionales del mundo global». Finaliza así este recorrido, en el que espero haber mostrado cómo las significaciones de la «política», la «identidad nacional» y la «ciudadanía» fueron configurándose relacionamente en la historia de los últimos siglos. Dado el carácter humanista e indisolublemente político-pedagógico del proyecto moderno, es posible ver que la escuela estatal tuvo desde su origen una función central: la de formar a los «ciudadanos», aunque entendiendo por tal algo muy diferente en cada una de las etapas que esquemáticamente he establecido para su análisis. Queda abierta la discusión y reflexión acerca de qué entendemos nosotros –aquí y ahora– por tales. En virtud de este largo proceso, cerraré este capítulo proponiendo la existencia de un *registro escolar* del pasado común (o de la saga nacional) que pervive fuera de la escuela,

articulando ciertas estrategias interpretativas y comprensivas, configurando *matrices narrativas esquemáticas* (Wertsch, 2004) que intervienen subyacentemente en la interpretación del pasado, presente y futuro común.

En los capítulos siguientes se les da la palabra a los jóvenes que han participado de la investigación, cuyas respuestas y narrativas constituyen el soporte del análisis. La interpretación de su vínculo con la Argentina se organiza en torno a tres grandes ejes: el proyecto futuro y la política; el pasado común y la historia originaria; el presente y la identidad nacional. Así, en el segundo capítulo –«Política y Ciudadanía»– se indagan cuáles son las significaciones y valoraciones que se les atribuyen a la una y a la otra, y también las primeras experiencias de los entrevistados con ellas. Los resultados del estudio indican que los jóvenes, muy lejos de la mentada apatía, en su mayoría manifiestan una profunda identificación con la Argentina y asumen como desafío propio la construcción de un futuro mejor. Sin embargo y al mismo tiempo expresan un radical rechazo de la política, a la que reconocen como una práctica colectiva originariamente legítima y teóricamente indispensable para la democracia, pero en la realidad crecientemente restringida a los que detentan el poder y a un uso interesado y poco lícito del mismo. En cambio, la ciudadanía aparece como un ideal positivo, muy ligado al ejercicio individual y formal de los derechos y deberes, que se amplía hacia una práctica de acción social y solidaria. Se explica por qué esta dialéctica de «enemigos íntimos» que desconecta y amplía la brecha entre ciudadanía y política, aunque en lo inmediato habilite una aparente vía de acción colectiva, sólo puede conducir en última instancia a una pérdida del sentido sustancial de ambas.

Luego se analizan las diferentes dimensiones del problema: el contrapunto entre lo individual y lo colectivo, las primeras vivencias de participación social y los ejercicios políticos en la escuela y en la Iglesia (los ámbitos más mencionados por los

entrevistados); las representaciones de la Alta Política y los acercamientos a la política en la Facultad. Finalmente, se profundiza la exploración del miedo a la participación, y su relación con los temores familiares profundos y con los mandatos sociales explícitos; y se la vincula con la significativa indiscriminación que muestran los jóvenes entre la violencia de Estado de la dictadura y otras formas de violencia social contemporánea que aparecen bajo el lema de «la inseguridad», así como entre los sujetos históricos y políticos.

En el tercer capítulo –«La historia: entre el origen y el destino»– se discute la interpretación del relato de origen más lejano de la nación, al que se asume como intrínsecamente vinculado con su imaginación como «comunidad de destino» (Bauer, 1924). El punto de partida es la inadecuación que señalan los resultados del estudio, entre el origen histórico y el origen identitario asignado a la Argentina por los entrevistados, que en su mayoría ubican el primero en los hitos oficiales del siglo XIX y a la vez consideran que los aborígenes fueron «los primeros argentinos». Este «destiempo entre Estado y nación» (parafraseando a Martín Barbero, 1987),¹⁰ o entre la Argentina y la argentinidad, pone en evidencia el conflicto entre la nación histórica y la teleológica, y el antagonismo entre el territorio y sus pobladores. En relación con ello, se analizan las estrategias argumentales desarrolladas por los participantes para justificar su contradicción, y para conciliar la violencia histórica del origen de la nación con los ideales de progreso y civilización. Se muestra cómo las dificultades de los jóvenes para reconocer a los indígenas como agentes de su propia historia afecta su propia autocalificación como tales; y se vincula en última instancia con la prevalencia de una

¹⁰ La idea de que existe una escisión constitutiva que compone el «drama» identitario y político de los países iberoamericanos está presente en el pensamiento crítico latinoamericano. Hago mención de J. Martín Barbero porque él ofrece una explicación fundamentada en el «destiempo entre estado y nación» (1987: 166).

concepción esencialista de la nación, donde la matriz territorial viene a ocupar el lugar vacío de una matriz etnocultural aniquilada. Luego se explica cómo el relato de la llegada de los europeos a América y la posterior conquista logra componer una dialéctica sacrificial y autosacrificial (Espósito, 2003) que funda y refunda la comunidad nacional en las representaciones de los entrevistados. Esta toma forma narrativa en la secuencia argumental *genocidio-progreso*, y parece determinar en gran medida también la interpretación de otros eventos destructivos, tanto del pasado lejano como reciente.

El cuarto capítulo –«Imaginación de la nación y construcción de la identidad»– se pregunta cómo la nacionalidad objetiva puede devenir en identidad nacional, subjetivada, y qué puede significar *ser argentino* para los miembros de una generación nacida en democracia y que asistió también a la crisis más profunda del país y a la salida de la misma. Se analizan las formas y las estrategias mediante las cuales la nación llega a configurarse para ellos como un «destino que se elige», y que logra conciliar esencia con construcción, trascendencia con historia, destino con libertad. Se reflexiona sobre los agentes tradicionales y no tradicionales que han asumido históricamente la función de «internalizar», «transmitir» o simplemente formar la identidad nacional de los argentinos; y se busca establecer cuáles son reconocidos por los entrevistados, por qué y qué rol les atribuyen.

Finalmente, la discusión se desplaza al terreno de las biografías de los entrevistados, a sus narrativas sobre la «primera vez» que se sintieron argentinos. Una parte de ellas contraponen de un modo significativo escuela y fútbol, dos «canchas diferentes» y dos constructores-operadores centrales de la identidad nacional, ligados a la cultura estatal oficial y a la nacional popular, respectivamente. En la otra parte, en cambio, la irrupción de la multitud se presenta como revelando a los jóvenes una «verdad» que se manifiesta literalmente en la calle,

en la marcha por los 25 años de «El Golpe» y «El cacerolazo» de 2001. Estos dos acontecimientos les generan una suerte de «epifanía» que confirma la elección (consciente y adulta) de la argentinidad como destino personal; y se configuran como hitos fundantes en su biografía, pero no por ser los más tempranos sino por ser los «primeros» en cuanto al valor y al significado que adquieren para los jóvenes. Se describe a continuación la «aparición», en referencia a un relato que narra la llegada de las columnas y banderas de «los desaparecidos» a la marcha del 24 de marzo de 2001, como integrando sus historias en la Historia (mayúscula) de la nación y en la historia (minúscula) de la propia entrevistada. Y luego se habla de «visión», para los casos cuyo leitmotiv es el 2001 –la movilización popular y ciudadana contra la clase política– porque los entrevistados asumen el rol de testigos y, un poco, parte. En esta ocasión ellos ven algo nuevo, que suscita un conflicto y genera el deseo de «mirar» y saber más, de comprender y de formar parte de una nueva historia.

Ahora bien: cada uno de estos tres últimos capítulos pone el foco en la política, la historia, o la identidad nacional; hace hincapié en el futuro, el pasado o el presente común. Pero lo cierto es que todos estos conceptos y temporalidades siguen estando presentes y construyen su sentido de modo relacional. Todos se precisan, y en su interrelación se configuran los modos singulares de comprensión y significación de ese mundo que los jóvenes construyen mientras son construidos por él.

Pero es importante tener en cuenta un punto crucial: *ese* mundo –social, cultural, histórico– precede a todas y cada una de las generaciones; cada una de ellas llega a un mundo que la preexiste, y a cada una se le «enseña» a vivir en ese mundo, a respetarlo (u obedecerlo), y aceptar (o someterse a) sus leyes como verdaderas. Pero hay un momento en el cual cada generación «recibe la posta» de la anterior para tomar a su cargo de un modo explícito la continuidad activa de la

construcción.¹¹ En sociedades religiosas arcaicas, ese momento suele ser el final de la infancia, sellado casi siempre por un ritual de pasaje; en cambio en las sociedades seculares contemporáneas la conversión se produce de un modo automático, a través de un cambio en el estatuto jurídico: la mayoría de edad (en muchos países, y hasta hace poco años en el nuestro, marcada por la entrada al servicio militar, acaso una variación laica y nacional del ritual de pasaje). Al cruzar ese límite, los niños pasan a ser jóvenes adultos, los escolares devienen formalmente en ciudadanos responsables y punibles, con derechos y deberes. Este es el momento en el cual su intervención en un mundo sin dudas «adultocéntrico» (Chaves, 2005) empieza a ser reconocida como sustancial, y también en el que se espera que ellos tomen «el legado». Pero desde una perspectiva histórica: ¿Todas las generaciones lo reciben igual? ¿Todas pueden tomarlo? ¿Todas quieren hacerlo? ¿O existen diferentes modos y grados de transmisión de los adultos, y de apropiación y resignificación de ese legado que son singulares de cada juventud?

Sabemos que ha habido generaciones obedientes y generaciones rebeldes, conservadoras y revolucionarias; y que evidentemente el legado no pudo ser aceptado ni rechazado de manera absoluta por ninguna de ellas, de modo que cada generación pertenece a su mundo y también lo altera. Pero no de la misma forma ni en la misma medida y –sobre todo– no nece-

¹¹ En 1649 Hobbes había ofrecido ya un buen argumento para fundamentar que la educación persigue la obediencia de quien se educa, tomando como modelo el vínculo de la madre y el hijo:

«Si lo educa (dado que el estado de naturaleza es un estado de guerra), se ha de entender que lo educa en orden a que de adulto no sea su enemigo, eso es, en orden a que le obedezca» (Hobbes, 1649: 32).

De la obediencia a la lealtad, los objetivos relativos a asegurar la pertenencia del individuo al colectivo se conciliarán en la mayor parte de la historia de la escuela, institución central y estratégica en la transmisión del legado en clave nacional, con los objetivos dirigidos a promover el desarrollo del conocimiento y el sentido crítico.

sariamente de manera consciente, decidida, o, en una palabra: *política*.

La de los sesenta y setenta fue una generación pionera, extrema y excepcional en este sentido, tanto que su irrupción significó el nacimiento histórico de las culturas juveniles a nivel planetario. Esos jóvenes –suele decirse– quisieron «cambiar el mundo», transformar radicalmente e incluso destruir el legado que recibían, tanto que fueron «jóvenes de armas tomar». En cambio, los que presento en este libro son jóvenes dispuestos a tomar el legado y la herencia histórica de la nación, deseosos de refundar el proyecto más que de transformarlo. No son «de armas tomar», la violencia los espanta. Tampoco «de banderas tomar», la política les provoca rechazo. Ellos son «jóvenes de escarapelas tomar», regidos por un ideal cívico que mucho tiene de aquel relato escolar de la Revolución de Mayo, donde no hay disenso sino «patriotas» que renuncian a sus singulares ideologías en nombre de la unión, y donde la política es disolvente y ajena a la noción de patria (Romero, 2004a).

Por todo ello, y como explicaré en las páginas que siguen, el desafío es mucho más complejo y profundo para quienes somos ya adultos, y especialmente para pedagogos y educadores, interesados en transmitir un legado abierto a la creación.

Invito a comenzar la lectura, esperando transmitir la misma inquietud y expectativa que esta investigación generó en mí una vez que tomé conciencia de que las restricciones en la formación de los jóvenes sólo cobran genuino interés en virtud de la potencia, mucho más intensa, de sus propios horizontes. Ojalá que este libro contribuya a habilitar tal amplitud, propiciando una educación histórico-política tan emancipatoria como el espíritu de las utopías y el cuerpo de los desacuerdos.

CAPÍTULO 1

PEDAGOGÍA Y POLÍTICA

1. Interpelando a los «nuevos ciudadanos»

En los últimos años la relación de los jóvenes con la política se ha ido convirtiendo en una cuestión de creciente interés en la mayor parte de los países democráticos, trascendiendo ampliamente el ámbito de la academia y los especialistas en educación. Seguramente el lector ha podido observar cómo ha aumentado la preocupación general al respecto y cómo la baja participación, la indiferencia o aun el franco rechazo de los jóvenes por la política, pasaron a conformarse como tópicos de las más diversas agendas sociales, especialmente las de los medios de comunicación.¹² En principio, noto que este interés se transforma en preocupación en la medida en que la

¹² En nuestro ámbito, por ejemplo, frente a las elecciones nacionales del año 2007 el diario *Clarín* expresaba su preocupación con títulos como «Confusión y apatía en el electorado joven» (20 de septiembre de 2007, Opinión). Ya en 2009, en una coyuntura más dura, las exigencias a los jóvenes se volvían más contundentes, por ejemplo, el 26 de marzo el diario *La Nación* publicó una nota titulada «Los jóvenes deben participar» (firmada por Carlos Conrado Helbling), que decía en el copete: «*El hombre nace libre, responsable y sin excusas*. Esta expresión de un polémico escritor francés de posguerra puede ser un estímulo para incitarnos a participar en este momento que atraviesa nuestro país. No hay excusas que justifiquen la falta de colaboración activa y comprometida en el proceso electoral que se avecina. Estamos en un momento crítico y la ausencia de una acción responsable de cada ciudadano seguramente nos afectará como país, en el presente y en nuestras posibilidades futuras» (cursivas mías).

relación de las nuevas generaciones con la política es conflictiva y, por ende, se la percibe como una amenaza para la continuidad de una democracia genuina. ¿Cómo legitimar un sistema democrático si no es mediante la participación sustancial y no meramente formal de los ciudadanos? ¿Podría tener lugar la soberanía del pueblo en un ámbito donde los electores no creen en la representación política?

Llegado este punto, habiendo reconocido la relevancia del tema, puede vislumbrarse un error de perspectiva bastante común en el modo en que se suele pensar a la juventud actual, a la sombra de una aporía. Como si representara un callejón sin salida que se contrapone al horizonte abierto de la utopía que habría regido la lógica de la juventud del 68, marcando una irrupción inédita hasta entonces –y en clave revolucionaria– de los jóvenes al mundo político.

Así planteada, la preocupación en cuestión se transforma en algo bien diferente. Me refiero a que se revela como una interpelación moral realizada por los adultos a una nueva generación que no parece acomodarse demasiado bien a las expectativas e ideales de los «viejos jóvenes», y que –a diferencia de ellos– estaría más interesada en conservar el mundo que en cambiarlo.

Lo dicho implica, por una parte, que es preciso confirmar y justificar el carácter conflictivo que se le atribuye a la relación de los jóvenes de hoy con la política, para luego describir sus dimensiones y comprender sus significados en virtud de sus propias expectativas y de los desafíos que les plantean las sociedades del siglo XXI. Pero –y esto es lo fundamental– de ningún modo tal carácter puede ser presupuesto (mucho menos en base a los logros o frustraciones de la generación precedente), sino que debe ser indagado en sus propios términos. De lo contrario se correría el riesgo de tomar como punto de partida un *a priori* moral, creando, por ende, un obstáculo epistemológico.

Por otra parte, plantea algo mucho más elemental: aún en el caso de que se tuviera evidencia de que la relación de los jóvenes de hoy con la política es efectivamente negativa, ¿por qué cargarlos a ellos con un problema del que la mayor parte de los miembros de la sociedad, incluidos los «viejos jóvenes» no parecerían estar del todo libres? ¿Será que se espera que los jóvenes (en general y por ser jóvenes) tengan una disposición política «natural», una inclinación a transformar, reformar y construir la sociedad en que viven? Evidentemente, el supuesto que naturaliza la necesidad de participación política en los jóvenes resulta de no considerar el carácter histórico y singular (acaso excepcional) de los rasgos y valores de la juventud sesentista y setentista, universalizándolos y pretendiendo construir con ellos algo así como un ideal prescriptivo o en la esencia de «la juventud».

Ahora bien: hechas las salvedades del caso, aquello que se revela como la sintomática preocupación por la supuestamente conflictiva relación de los jóvenes de hoy con la política merece, sin lugar a dudas, ser tenido en cuenta. Habla de la crisis de representación de la política en un contexto epocal de hondas transformaciones y permite asistir a una suerte de «invención» de la juventud que coincide sugestivamente con el anunciado fin de la infancia en la era posmoderna¹³ o la segunda modernidad¹⁴, donde existen: «procesos globales que

¹³ Expresión acuñada por Lyotard en su libro *La condición posmoderna*, de 1979, al referirse a la muerte de los Grandes Relatos de la modernidad, entre ellos la Historia; y a la consecuente crisis epistémica a partir de los interrogantes generados por la irrupción de la globalización. En los términos de Hardt y Negri (2002) «podríamos decir que el posmodernismo es lo que nos queda cuando la teoría moderna del constructivismo social es llevada hasta su extremo y cuando toda la subjetividad se reconoce como artificial».

¹⁴ Existen autores que se oponen a la idea de que estamos frente al fin de la modernidad, y que creen que estamos, en cambio, frente al comienzo de una «segunda modernidad» o una nueva fase del capitalismo (Beck, 1998), entre ellos, en América Latina destacamos a Renato Ortiz (1994), para quien la llamada «mundialización» establece una continuidad con lo que Mauss caracterizara como la matriz civilizatoria de la «modernidad-mundo».

trascienden los grupos, las clases sociales y las naciones» (Ortiz, 1994:17). Pero también y sobre todo, muestra la necesidad de ahondar el estudio –en una línea empírica y comprensiva a la vez– de los vínculos de estos «nuevos ciudadanos»¹⁵ con la política, vitales para que la construcción de sociedades democráticas y pluralistas sea viable.

No es casual, entonces, que desde las últimas décadas del siglo XX, marcadas a nivel planetario por la intensificación de los procesos de globalización, la crisis de las identidades políticas tradicionales y el debilitamiento de los estados nacionales; pero también por el arribo al estatus de la ciudadanía de los hijos de la juventud de los sesenta y los setenta, hayan tomado impulso a nivel internacional las investigaciones sobre la relación de los jóvenes con la política,¹⁶ en las que convergen diversas disciplinas, enfoques e intereses.

¹⁵ Aunque existen posiciones encontradas al respecto, pienso a los jóvenes como nuevos ciudadanos, porque sin bien los niños son sujetos de derecho, no lo son de un modo pleno y tampoco cargan con los deberes de los ciudadanos. Para convertirnos en ciudadanos debemos conocer las leyes que regulan nuestra sociedad, y la escuela es la institución que cumple con la función de instruirnos sobre ellas y nos dota de las herramientas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Así, considero que es importante el estatus formal de ciudadanía, y la relevancia que tiene el inicio de su ejercicio con el derecho al voto a la edad en que se espera que los sujetos egresen del sistema escolar. Ello no implica de ningún modo el desconocimiento de los niños como ciudadanos antes de la mayoría de edad, ni tampoco la creencia en que después de llegar a ella y al egresar de la escuela, nos encontramos ante ciudadanos plenos. Precisamente es por ello que el rol de la escuela en la educación política de los alumnos es crucial: para que su adquisición sea sustancial y no meramente formal.

¹⁶ Por ejemplo, C. Hahn ha realizado una investigación sobre conductas y actitudes políticas de jóvenes en cinco grandes democracias occidentales (EE.UU., Inglaterra, Holanda, Alemania y Noruega), que confirma empíricamente algunos aspectos negativos del vínculo de los jóvenes con la política. Sus resultados muestran, entre otras cosas, que la gran mayoría de los jóvenes de todos estos países con culturas y estructuras democráticas bien cimentadas, no confía en los políticos y cree que la política es «sucía» y «corrupta». Recomiendo especialmente esta lectura que sin duda ayuda a pensar la problemática en una escala más amplia, evitando el riesgo de hacer una falsa lectura localista, y a su vez, permitiendo distinguir aquello que verdaderamente es singular o propio de cada sociedad.

En América Latina el campo de los estudios sobre la juventud también comenzó a configurarse en los noventa, precisamente cuando la euforia postdictatorial fue desplazada por lo que en Argentina llamamos la «desilusión democrática», término que también es válido para otros países del continente ya que señala el momento en el cual se hizo evidente que entre la democracia formal y la sustancial mediaba aún un largo proceso de construcción, vale decir: el desafío de la genuina democratización.¹⁷ La evidencia de que con la democracia –parafraseando a Alfonsín–¹⁸ no «se come, se educa ni se cura» (o al menos no lo necesario), contribuyó a instalar un fuerte descrédito de la política frente a la sociedad civil y a debilitar aún más las endeble instituciones democráticas.

En este contexto, la mirada puesta en los jóvenes –tanto de los propios políticos como de los intelectuales y académicos– es, en mi opinión, un indicador de dos necesidades de la sociedad cuyo abordaje dio lugar al desarrollo de dos perspectivas teóricas y líneas de acción que cobraron un notable impulso en la región con la profundización de las crisis locales tras la aplicación de las políticas neoliberales y, especialmente, con su estallido en los primeros años del nuevo milenio, del cual el 2001 argentino resultó emblemático por su virulencia. La primera de ellas está ligada al campo de la educación y expresa la necesidad de formar o «educar en y para la democracia» a los futuros ciudadanos.¹⁹ La segunda, más ligada al

Para una interesante revisión del tema a nivel internacional véase Hahn (2006a y 2006b). Para una revisión más específica de los estudios internacionales sobre la relación entre la enseñanza escolar de la historia y la formación de ciudadanía democráticas, véase Barton (2008).

¹⁷ Véase al respecto, para conocer estadísticas e indicadores sobre la región el informe del PNUD (2004).

¹⁸ Raúl R. Alfonsín, primer presidente democrático luego de los años de dictadura que vivió Argentina entre 1976 y 1983.

¹⁹ Para una temprana revisión de esta línea en América Latina, véase Rodríguez y Dabezies (1991). En Argentina, hago mención de los muy relevantes trabajos de Cullen (2004 y 2008), Ruiz Silva (2008, 2009, 2010), Schujman y Siede (2007) y Siede (2007).

campo de los estudios sociales, responde al reto de viabilizar la inclusión y asegurar la supervivencia de amplios sectores de una nueva generación amenazada por procesos de exclusión y empobrecimiento cada vez más salvajes y profundos.²⁰

En última instancia, estas perspectivas no pueden sino entramarse. Sobre todo en Argentina, un país donde la escuela asumió el desafío de dar de comer, educar y curar cuando el propio Estado no pudo o no quiso seguir haciéndolo de otras formas. Por ello, en principio y desde el punto de vista de las fronteras disciplinares (que como las de las naciones, se anuncia que han sido derribadas pero la verdad es que siguen estando muy bien custodiadas), este libro y la investigación que presentaré en él pertenecen más al campo de los estudios psicoculturales dirigidos a la educación, aunque es ineludible su carácter social e histórico.

Antes de continuar, me gustaría señalar algo bastante curioso: he podido observar que quienes sostienen que los jóvenes *deben ser* «naturalmente» políticos o que la política *debe ser* «naturalmente» de los jóvenes, en cuanto detectan una falla en este vínculo no suelen echar las culpas ni dirigir sus esperanzas a la naturaleza sino a las instituciones sociales dispuestas justamente para la «domesticación» de los *zoon politikon*, especialmente a la escuela. Pero también quienes piensan lo contrario –o sea, que la capacidad política no surge naturalmente del desarrollo psicológico, sino de un proceso cultural de aprendizaje, que incluso contraría a la naturaleza y al sentido común– al plantearse esta problemática también suelen interpelar a la escuela, no como *culpable* sino como *responsable*, no como depositaria de esperanzas sino de proyectos.

Ahora sí, invito a tratar el tema planteado, comenzando por formular los supuestos y los términos que lo han ido

²⁰ En esta línea, en Argentina hay una gran cantidad de investigaciones, entre las que destaco las de Chaves (2005 y 2006), Reguillo (2003), Kessler (2004) y Saintout (2006).

constituyendo históricamente como problema, en toda su complejidad.

2. La formación de los ciudadanos en la escuela

¿Por qué todos los caminos conducen a la escuela? ¿Por qué a ella se le termina reclamando la falta de interés o de participación de los jóvenes en la «cosa pública»? Todos sabemos la respuesta: ella misma ha enseñado que su «razón de ser» es precisamente formar a los ciudadanos. En pocas palabras: se da por sentado que para eso nació y para eso está. En ese compromiso se ha cimentado históricamente su legitimidad.

Es cierto que hay otras instituciones de socialización (primaria y secundaria) que intervienen fuertemente en la formación de los ciudadanos, e incluso que compiten con la escuela cada vez más, restándole protagonismo. No obstante, ella sigue siendo hasta ahora la única «garante» oficial al respecto, cuyo carácter público, estatal y obligatorio le confiere el derecho a toda la sociedad a revisar sus prácticas, evaluar sus logros o sus fracasos, criticar o debatir planes de estudios y exigir que cumpla con el compromiso contraído en nombre del «bien común».²¹

Ahora bien, ¿qué significa formar ciudadanos?, ¿qué tipo de ciudadanos ha formado la escuela a lo largo de su historia y qué tipo de ciudadanos pretendemos que forme ahora? ¿Suponen todos ellos una relación orgánica, funcional, o al menos armónica, con la política?

A partir de estos interrogantes propongo empezar a armar de nuevo el juego para pensar la relación de los «jóvenes» con

²¹ En cambio no sucede lo mismo –o por lo menos no en la misma medida– con otros agentes tan importantes como por ejemplo la familia, donde la intervención está restringida por ser del ámbito privado; o los medios de comunicación, cuya dinámica está más pautada por el mercado que por el Estado, y su función explícita no es sólo educar sino informar o entretener, haciendo la salvedad de los medios públicos.

la «política». En relación con el primer término, no creo que se deba interpelar a los «jóvenes» por su juventud –a la que preferiría no atribuir ninguna sustancialidad *a priori*– sino por su condición de «nuevos ciudadanos» e, idealmente, como egresados del sistema escolar, provistos de las herramientas consideradas necesarias para el «buen» ejercicio de la ciudadanía. En cuanto al segundo término, creo que no es posible analizar abstracta o genéricamente el vínculo de los miembros de una sociedad con «la política», sino a través de su concepción más amplia de «lo común». Y en nuestro caso, entiendo que no se puede pensar la «política» sin incorporar los conceptos de «ciudadanía» y de «identidad nacional», dado que estos tres términos han ido articulando relacionalmente sus significados, desde el comienzo del proyecto moderno hasta la actualidad, configurando distintos vínculos posibles entre los «nuevos ciudadanos» y el pasado, el presente y el futuro de sus naciones.

Propongo, entonces, analizar sucintamente algunos puntos nodales del recorrido histórico en el cual la relación entre pedagogía y política se ha reformulado, y para cuyo abordaje he establecido cuatro etapas. La primera refiere al origen común (siglos XVII y XVIII) de la pedagogía y la política en el proyecto moderno ilustrado, dirigido a formar «hombres y ciudadanos» cosmopolitas. La segunda (siglos XIX y XX) es aquella en la cual la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se convierte en un herramienta cultural para formar «ciudadanos-nacionales». La tercera (entre mediados y finales del siglo XX) comienza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo con el Estado –que la convierte en «reproductora» del poder– como con la Nación –que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación–. En este momento, mientras se anuncia la muerte del «mundo de las naciones» la pedagogía recupera en el pensamiento crítico su dimensión política, dando lugar a la disyunti-

va de formar «ciudadanos o nacionales». Finalmente, la cuarta etapa es la actual, la del nuevo milenio que comienza signado por la «resurrección» del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, aunque en una nueva clave refundacional y que demanda a la escuela la formación de «ciudadanos re-nacionales del mundo global».

2.1. Primera etapa: hombres y ciudadanos

La política y la pedagogía modernas nacieron juntas y escritas por las mismas plumas. Desde entonces, todo intento de escindir al proyecto político de su dimensión pedagógica (o viceversa) ha puesto en crisis el sentido de ambas.

Para pensar en este origen común, un referente precoz es Melanchton, quien en 1526 ya afirmaba que «En primer lugar, en una ciudad bien ordenada hay necesidad de escuelas, donde los niños, que son el semillero de la ciudad, sean instruidos».²² Su breve sentencia muestra cómo a partir de cierto momento histórico la infancia comenzó a ser interpelada como una categoría ligada a la promesa del porvenir (un poco más tarde al «progreso»), a un futuro que sólo a través de su instrucción dejaba de ser incierto y se transformaba en ámbito de realización de un «buen orden» común proyectado.

Así, las palabras de Melanchton conducen al sentido más profundo del proyecto político-pedagógico que se desplegará en los siguientes siglos, especialmente entre la formación de los estados ilustrados y la consolidación de los estados nacionales. En una primera etapa, que puede ubicarse en el pasaje del *Ancien Regime* al Siglo de las Luces, la condición humana terminará de emerger desde el dominio de la naturaleza al de

²² Melanchton en *In laudem novae scholae* de 1526 (citado por Aligheiro Manacorda, 1983: 308, de la traducción al español).

la cultura. Entre el «pacto» de Hobbes (1649) y el «contrato» de Rousseau (1760) el hombre criatura se transforma en un hombre creador²³ y «lo social» se constituye como un proceso inacabado, reflexivo y consciente, en el «oficio de vivir»²⁴ donde la *cives* construye al *ciudadano*, que construye la *cives*, que construye al *ciudadano*, etcétera.

En ese mundo socialmente construido y *construible* –habilitado por el gran horizonte de las primeras utopías–²⁵ es donde nace la política moderna y donde la escuela estatal funda su ambigüedad constitutiva (¿o acaso su carácter trágico?). Son los tiempos de la Ilustración, en los cuales la educación humanista viene a responder simultáneamente –y por entonces sin conflicto alguno– a los ideales de emancipación y de civilización. La escuela es entonces llamada a «domesticar» a los niños para transformarlos en hombres primero y luego en ciudadanos. A través de la razón humanista ella tiene por función liberarlos de la naturaleza pero, al mismo tiempo, asegu-

²³ El momento de la escisión entre el dominio de la naturaleza y el de cultura al que me refiero, bien podría establecerse cuando Hobbes formula el «pacto social» (1649), donde *lo social* emerge como tregua *contra* la naturaleza y el estado de guerra, que instaura la desigualdad entre los hombres a través del orden jurídico, *contra* la igualdad de la naturaleza. Sin embargo es Rousseau quien, al reacondicionar esta tensión en términos positivos, convirtiendo a la naturaleza en directriz y postulando la fórmula tanto más benigna del «*contrato social*» (1755), hace posible su asimilación y su inteligibilidad en el proyecto político moderno, habilitado a través de la pedagogía (para ampliar este tema, ver Carretero y Kriger, 2004).

²⁴ La pedagogía, para Rousseau, se complementa con los fines de la política, porque formar hombres es para él formar ciudadanos: «En el orden natural, por ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre, y quien está educado para eso no puede cumplir mal los deberes que se relacionan con él. Poco me importa que destinen a mi alumno a la espada, a la Iglesia o a los Tribunales. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle» (Rousseau, 1998: 45).

²⁵ Recuérdese que en el siglo XVII, entre la política y la escolástica-ficción, surgen las utopías que combinan los ideales de progreso de las nuevas ciencias aplicadas con los del Humanismo y las incipientes disciplinas sociales. El encuentro entre utópicos y revolucionarios burgueses generará gran parte del estatuto del Saber moderno, enciclopédico y universal.

rar su sujeción a la ley del Estado (que pasa a imponerse incluso sobre la potestad del padre) y a un proyecto que –dicho en términos nietzscheanos– tiene por fin volver «calculable» el mundo, pero a costa de que previamente los propios hombres se vuelvan a sí mismos calculables (Nietzsche, [1887] 1996).

Respondiendo a este llamado, a finales del siglo XVIII la escolaridad estatal ya está instalada en la mayor parte de los países del Viejo Continente. Su objetivo central es la formación de una ciudadanía secular y universal (que en ese momento equivalía a decir «europea»), regida por una concepción netamente política de la ciudadanía como ideal abstracto, enmarcada institucionalmente en el Estado; pero –enfático– aún ajena a todo espíritu nacional o nacionalizante.

2.2. Segunda etapa: ciudadanos nacionales

Recién cuando se acerca el siglo XIX y a medida que el cosmopolitismo francés va siendo desplazado por el romanticismo germánico, dando lugar a la fusión entre Estado y nación en la cual se configura el llamado «mundo de las naciones»²⁶, el sentido de la escolaridad se modifica sustancialmente. Entramos en una etapa dominada por una concepción etnocultural, esencialista y pre-política de una Nación, ya no pensada como la portadora de valores universales sino como comunidad etnocultural particular que al «despertar» busca su realización en el Estado.

Pero en rigor, es sabido que el orden de los hechos es inverso: que «las naciones son hijas del estado» (Nisbet, 1973:

²⁶ En relación con la configuración del «mundo de las naciones», Hobsbawm (1990) caracteriza al período que va de 1830 a 1878 como aquel que fijó el «principio de nacionalidad» y cambió el mapa de Europa. Sin embargo, recién comienza a hablar del nacionalismo político y del patriotismo nacional como un proceso propio de la democracia y la política de masas a partir de 1880, en un marco de competencia entre los diversos estados establecidos.

164) y que es éste quien lleva a cabo la gran empresa de «invención de la nación» (Hobsbawm y Ranger, 1984), basada centralmente en la unificación de las lenguas, la creación de las historiografías nacionales y la escolarización. De modo que la escuela asume aquí un rol crucial: «naturalizar» a los «ciudadanos nacionales». Y en este sentido su función es reconocida tanto por quienes postulan que las naciones son ficciones historiográficas, como por quienes llevaron a cabo dicha empresa, reconociendo, por ejemplo, que «no hay más poderoso instrumento para la *elaboración* de la nacionalidad y para unificar los ideales y los sentimientos del futuro ciudadano que la escuela primaria»²⁷.

Hoy es posible decir que la escuela cumplió con creces esta demanda. Durante más de un siglo se dedicó a formar con éxito –o a «producir» a gran escala, según se lo mire– una amplia gama de «ciudadanos nacionales»: franceses, argentinos, ingleses, colombianos, suizos, españoles, mexicanos, etcétera. Logró incluso proveerlos desde su primera infancia de un stock de persistentes imágenes y estereotipos acerca de sí mismos y los otros. Más aún, contribuyó a desarrollar el revanchismo²⁸ entre países, sobre todo vecinos –fenómeno que Freud (1929) denominó con maestría y ácida ironía como «narcisismo de las pequeñas diferencias»– y a fomentar el

²⁷ Beltrán, J. G., «La educación primaria en la República Argentina», *Monitor*, 31 de mayo de 1911, pp. 317-71. Conferencia en La Sorbona. Citado por Escudé (1990: 44).

²⁸ Este revanchismo es caracterizado por Romero (Romero, 2004a) como un rasgo central de la construcción del pasado histórico argentino, que él llega a caracterizar como una «visión paranoica», basada en un gesto de sospecha a los vecinos territoriales, en la que se funda a su vez la imagen de la «nación desgarrada». Otro ejemplo lo dan Vázquez y Gonzalbo Aizpuru (1994) a propósito del rol jugado por la escuela en Francia y Alemania entre las dos guerras mundiales; señalan: «Mientras en Francia se imponía el estudio de la historia nacional a lo largo de toda la educación con el objetivo de *generar el sentido de veneración por la patria*, los textos alemanes definían a esa nación como '*una tierra enteramente rodeada de enemigos*'» (3, cursivas del original).

belicismo, creando sentimientos de fidelidad a la nación, incluso por encima de la propia vida, llevando a millones de hombres a elegir morir y matar en su nombre.

En Argentina, en los orígenes del sistema educativo los ideales republicanos y los nacionalistas convergieron también para la formación de los ciudadanos nacionales. En esta línea, en 1887 la escuela incorpora los festejos de las efemérides patrias y en los años siguientes se terminan de montar formalmente las bases de la «educación nacionalizante» (Escudé, 1990). En 1888 se decreta que la historia nacional se enseñe seis horas semanales en primero y segundo grado (en lugar de sólo dos horas en sexto, como hasta entonces); en 1889 se establece que los cursos de historia, geografía argentina e instrucción cívica estén dictados por ciudadanos argentinos, lo cual coincide, además, con la campaña para matricular a lo alumnos, incorporar a la población al llamado de la ley de educación, construir edificios y contar con docentes.

Asimismo, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, se reproduce en el plano político-pedagógico el desplazamiento europeo del ideario ilustrado por el romántico germano. Como ejemplo, se lee en la revista *El Monitor* de 1910, un artículo que enaltece la educación patriótica alemana y caracteriza a Francia, aún cosmopolita, como lugar del peligro y la decadencia: «la única nación donde con pasmosa facilidad ha crecido más lozano y echado hondas raíces el miserable arbusto del antipatriotismo...» (citado por Escudé, 1990).

De modo que si bien –como señala Tiramonti– la escuela es en nuestro país: «una pieza privilegiada para la producción y reproducción del orden en el contexto de la *ingeniería moderna*²⁹» (Tiramonti, 2004: 96), en cuya materialización queda referenciado «el núcleo de la identidad social de los argentinos» (96); también es cierto que –como afirman Devoto y

²⁹ Cursivas mías.

Madero– ella es usada como «medio para promover los valores propios de la nacionalidad, comprometida así en la construcción de un sujeto social y moral: el niño argentino» (Devoto y Madero, 1999: 144).

Ahora bien, y de modo más general: ¿Qué tipo de relación mantienen en esta etapa la pedagogía y la política? Sin lugar a dudas, una mucho menos simétrica que en la anterior; una en donde la escuela logra sus mayores éxitos convertida en eficaz «herramienta cultural» (Wertsch, 1999), en manos de un Estado decidido a «construir», «hacer», «inventar» o «imaginar» la Nación. En este nuevo vínculo, el ideal de civilización comienza a eclipsar al de emancipación, al mismo ritmo que los particularismos románticos eclipsan al universalismo ilustrado.³⁰ No obstante, es preciso enfatizar que hablo de eclipsamiento pero no de desplazamiento; o de distanciamiento, pero no de ruptura. La legitimidad de la escuela en este período se consolida precisamente sobre su singular versatilidad para conciliar estas tensiones sin disolverlas, e incluso para constituirse en tal ambivalencia. Como resultado, logra garantizar –a un mismo tiempo– la sujeción de los individuos al Estado y su lealtad a la Nación, sin abandonar tampoco la promesa de libertad y fraternidad, aunque es cierto que a medida que la sujeción y la lealtad amplían sus dominios, la igualdad y la fraternidad restringen en cambio su sentido, desde el otrora ilimitado horizonte ilustrado a las bien acotadas fronteras de los estados nacionales.

De esta manera, la reconfiguración del equilibrio entre los ideales ilustrados y románticos implica una fuerte resignificación del concepto de «ciudadanía», que deja de ser abstracto para «anudarse» –utilizando la metáfora de Brubaker (1996)– a la idea de «etnicidad», y a la singularidad de los caracteres

³⁰ Al respecto recomiendo la lectura del artículo «La enseñanza de la historia en la era global», que he escrito junto a Mario Carretero en el año 2004 (véase, Carretero y Voss, 2004).

nacionales. Puede decirse que se rompe la simetría que había caracterizado originariamente al vínculo entre pedagogía y política, quedando la primera (oficialmente) subordinada a la forma instituida de la segunda, es decir, al poder del Estado nacional.

2.3. Tercera etapa: ciudadanos o nacionales

La nueva etapa comienza cuando el equilibrio logrado en la etapa anterior entra en crisis, precisamente en la plétora de los estados nacionales, que se autoconcebían como logros de la civilización y el progreso histórico, y sin embargo, como lo expresa tan poéticamente Jean Luc Nancy ([1993] 2003): «todo sucedió como si la historia no pudiera esperarse a sí misma». Vale decir, cuando el encuentro entre razón y dominio instrumental no conduce a los hombres al esperado progreso, sino que los precipita en la caída más profunda de la civilización.

El Holocausto e Hiroshima son los acontecimientos que ponen en evidencia la derrota del proyecto moderno en lo que concierne a su promesa humanista de progreso histórico, pero también demuestran el triunfo colosal de este mismo proyecto en cuanto al logro de la capacidad técnica de dominio y destrucción. Es esta aparente paradoja la que lleva a los críticos frankfurtianos (a quienes Eco dio el nombre de «apocalípticos») a postular ya no el fracaso de la historia sino su disolución en un *fiasco histórico*³¹ que conlleva la imposibilidad de toda identificación, precisamente porque lo que se disuelve es el puente

³¹ J. J. Sánchez (2001) en el prólogo a la edición en español de *Dialéctica de la Ilustración*, de Adorno y Horkheimer, utiliza este término y dice: «La crítica de la razón instrumental es el intento de dar razón a este fiasco histórico de la Ilustración, proceso viciado desde sus orígenes, en aras de la auto conservación, por una tendencia al dominio que ha ido comprometiéndose en cada avance su propio sentido, liquidando a su paso –relegando al olvido– cuanto no se dejaba reducir a material de dominio, hasta terminar destruyendo la ilustración misma en la actual falsa totalidad».

entre el pasado y la identidad: si el pasado es un fiasco, no deviene en historia y sin historia no hay sujeto histórico ni identidad. Adorno y Horkheimer (1947) anuncian por ello la «auto-destrucción de la Ilustración», confirmando la sospecha de Walter Benjamin de que la Historia no conducía al progreso sino a la catástrofe. Aún así –contra viento y marea– es notable que no haya menguado la fe en la pedagogía; el mismo Adorno le pide a la escuela «que sea capaz de trabajar inmediatamente por la desbarbarización de la humanidad» (Adorno, citado por Guelerman, 2001: 37).

Unas décadas más tarde, y desde otra perspectiva –Estado Benefactor y reconstrucción de Europa de por medio– se le critica a la escuela relegar su función política y transformadora para convertirse en un instrumento en manos del poder instituido. Los críticos de los setenta la caracterizan nada menos que como «aparato ideológico del estado» (Althusser, 1968), al servicio de la «reproducción» de las desigualdades y del «control social» (Bernstein, 1971). Sin embargo, la fe no cesa tampoco entre estos agnósticos marxistas, ya que, por las mismas razones que la critican, la escuela pasa a representar la esperanza más potente de una nueva pedagogía dirigida ya no a la emancipación del hombre sino a la liberación «del oprimido» (parafraseando a Paulo Freire). Se depositan en ella –como en el origen, pero con un giro reivindicatorio– las más altas promesas de justicia para un «auténtico» cambio social.

Aunque adhiero a la idea de que la escuela consagrada por el Estado nacional estaba dirigida más a la conservación que a la creación y a formar en la obediencia más que a desarrollar la capacidad política de los futuros ciudadanos, en mi opinión, las teorías marxistas de la reproducción del poder cometieron una grave omisión al eludir y subestimar³² la fuerza de la Nación, dirigiendo su artillería casi exclusivamente contra el Es-

³² Lowy (1984) señala tal subestimación entre los marxistas, haciendo la excepción de Otto Bauer.

tado. Acaso ello se deba a que –como señala Anderson (1991)– para ellos «el nacionalismo ha sido una *anomalía* incómoda». No obstante, son muy significativos los elementos que permiten establecer nexos sustanciales entre la reproducción del Poder (en mayúsculas, hablamos de *Leviatán*) y la formación de la identidad nacional. No es casual que estos se conviertan en objeto de amplio interés entre los críticos recién después de la emblemática caída del muro de Berlín, que señala la disolución de la Unión Soviética y el fin de la Guerra Fría.³³

En efecto, a partir de la década de los noventa se intensifican, por una parte, las líneas de estudio internacionales dedicadas a comparar el rol de la escuela en la formación de visiones estereotipadas de «los otros» y en la transmisión de historias nacionales con un alto sesgo político.³⁴

Por otra parte, como muestra exhaustivamente Carretero (2007), se generan en diferentes países (entre ellos México, EE.UU. y España) fuertes controversias públicas sobre los programas escolares que rebasan rápidamente el ámbito educativo y requieren ser dirimidas en las instancias más altas de la política.³⁵ Ellas expresan tanto un alto nivel de conflicto entre historias oficiales y memorias sociales; como entre el Estado y el Mercado, ambos referentes de legitimidad social.

De modo más amplio, puede decirse que –en un fin de siglo signado por el debilitamiento material y simbólico del Estadonación y la emergencia de múltiples historias e identidades– los

³³ Si bien hay antecedentes relevantes al respecto en Europa desde los años treinta, con la fundación de la UNESCO y el Consejo de Europa, esta preocupación sólo se convirtió en una problemática visible en la década de los noventa.

³⁴ Para ampliar este punto recomiendo la lectura de Carretero (2007).

³⁵ Entre ellas, Carretero (2007) destaca los siguientes casos: México, en reacción a la reforma de los libros de texto durante el gobierno de Salinas de Gortari; EE.UU. y las guerras culturales desatadas a partir del proyecto de realización de las National History Standards; y España, donde desde 1997 y hasta la actualidad se vienen produciendo intensas disputas en la reforma educativa, en el área de la historia escolar.

términos de «ciudadanía» y «nacionalidad» cuya conjunción había definido el sentido político más hegemónico de la escolarización desde el siglo XIX, se reconfiguran para encarnar la apremiante disyuntiva de la era del «más allá del estado nacional» (Habermas, 1995): formar ciudadanía o formar nacionalidad.

Para sintetizar, entonces, diré que en esta etapa se cuestiona doblemente (en dos momentos y desde distintos enfoques) la función de la escuela: como reproductora del poder del Estado y como formadora de identidad nacional. Sin embargo, las fuertes demandas que diversas sociedades le hacen a la escuela a finales de siglo –justamente mientras atraviesa su mayor crisis como formadora de saberes y en lo referido a la llamada «calidad educativa»–³⁶ muestran también que su legitimidad sigue estando centralmente ligada a la capacidad para formar y distribuir identidades sociales e imaginarios políticos.

¿Y cuál debería ser la función de la escuela en un mundo nacional que vira a un horizonte globalizado? ¿Contribuir a la formación de nuevas ciudadanía planetarias? ¿Preservar las identidades nacionales y tradicionales frente al avance «destituyente» del mercado o la «sociedad global»? ¿Ambas cosas? En todo caso, ella es interpelada de muchos modos. Como garante estratégico de ese mundo pos o supranacional que comienza a «imaginar lo común», rescatando no sólo el capitalismo de mercado sino también los ideales democráticos cosmopolitas del proyecto ilustrado. Y como uno de los últimos bastiones del mundo tradicional justamente cuando la trama de la nación en tanto «comunidad imaginada» –como la llama Anderson (1983)– amenaza con desamarrarse.

³⁶ El contexto en el que se dan las controversias está también caracterizado por las evaluaciones de los estándares a nivel global y por una cada vez mayor debilidad de la escuela como formadora de conocimientos, especialmente en el área de las humanidades (para ampliar este punto consultar Carretero, 2007).

En este sentido, es más que ilustrativo lo que sucede en Argentina durante ese período, cuando el Estado histórico en retirada va dejando vacíos cada vez más amplios en la sociedad y es la escuela, materialmente desfondada, quien sale a cubrirlos, quien sí pretende «suturar el desgarro»³⁷, pero no como representante del Estado neoliberal sino de la Nación histórica (incluso esencial). La escuela entonces se pone del lado de «la gente», «el pueblo» (a quien piensa no en su carácter subalterno sino en clave civilizatoria, como ciudadanía en construcción), como cimentando una legitimidad *desde abajo* que se opone a la «política de arriba» representada por el Estado real (asociado a un poder corrupto).

Nacionalista, social y antipolítica, la escuela asume un rol nutricional y toma poder en lo simbólico, mientras atraviesa su mayor empobrecimiento material. Así, logra asumir el rol de bastión de la Nación y utiliza para ello el mismo repertorio oficial tradicional, incluidos los rituales, la simbología y la iconografía decimonónicas, que sin embargo cobran un vigor contestatario frente a un Estado abandonado. Puede decirse, por primera vez en su historia, que la escuela argentina demuestra ser capaz de obtener una legitimidad propia y autónoma respecto del Estado, pero no por su impronta para construir una propuesta alternativa, sino por su capacidad para conservar y custodiar el «patrimonio» tradicional de la Nación mientras el Estado lo dilapida. Aunque logra contribuir decisivamente a conjurar las amenazas de anomia social, lo hace en una clave especialmente limitada por su carácter antipolítico;

³⁷ Estoy parafraseando a Lewkowicz (2002), quien dice que frente al Estado histórico emerge a fin de siglo un Estado técnico administrativo. Este no está fundado en la contradicción de clase sino que es «operador de la tensión heterogénea entre el orden financiero o el flujo financiero, y el lazo social» (193); que «ya no puede decidir la excepción sino que está condenado a operar en la excepción [...], no decide políticas sino que administra lo fatal, lo inevitable [...], *no tiene que suturar un desgarro sino tejer algo en lo múltiplemente desamarrado*» (186, cursivas mías).

ejerciendo finalmente un rol menos ligado a la transformación que al control del riesgo social, y marcando paradójicamente –como dice Tiramonti (2004)– la «frontera de integración» en una sociedad crecientemente excluyente.

2.4. Cuarta etapa: ciudadanos re-nacionales de un mundo global

Entramos, entonces, en la cuarta etapa, con el nacimiento de un nuevo milenio signado por la virulencia de los nacionalismos y fundamentalismos –el hito es el atentado del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York– y sigue con la resurrección de los Estados nacionales cuya muerte se acababa de anunciar. Este brusco giro obliga a reconsiderar la avasalladora fuerza de la lealtad nacional en un contexto donde el nacionalismo parece constituirse como «la dinámica más poderosa (y el mayor obstáculo) en los países de reciente democratización de la Europa poscomunista» y también en «democracias occidentales sólidamente establecidas» (Kymlicka, 2001: 247).

Durante esta etapa la relación entre pedagogía y política se *aggiorna* a un mundo dominado por tendencias que promueven la recuperación del Estado, en lo material (aunque es muy discutible la verdad de su debilitamiento previo en las prácticas reales, sobre todo en los países centrales), y el fortalecimiento de los proyectos e identidades nacionales, en lo simbólico. Estas tendencias, como es sabido, alcanzarán su punto emblemático en 2008, cuando los estados nacionales sean interpelados como protagonistas de los «mega salvatajes» del capitalismo financiero global.³⁸

³⁸ Todo ello, abre una cantidad de preguntas acerca de las distancias entre prácticas reales y discursivas, como también acerca de las efectivas ilusiones portadas por estas últimas.

Junto con el retroceso de la ola neoliberal, puede observarse un efectivo y expandido retorno del nacionalismo a nivel planetario, aunque no siempre con el mismo signo. En América Latina, por ejemplo, lo hace de la mano de gobiernos de una «nueva izquierda» de corte popular, mientras que en Europa lo hace a través de las «nuevas derechas» de corte conservador.³⁹ Pero en todos los casos se remueven agendas y se promueven otras para convocar nuevamente a la escuela, ya no a «inventar» sino a «reinventar» a los ahora ciudadanos nacionales de la era global renacionalizada.

¿Es posible seguir adelante salteando la encrucijada ético-filosófica planteada desde mediados del siglo XX, que generó la disyuntiva entre formar ciudadanía o formar nacionalidad? Da la impresión de que eso es precisamente lo que sucede en esta cuarta etapa, situada en una época que se postula simultáneamente como el «más allá» y el «más acá» del Estado na-

³⁹ Es notable la centralidad y eficacia que está teniendo la apelación a la identidad nacional en el discurso de los políticos a nivel mundial. Como ejemplo extremo de ello, tómese lo sucedido en las elecciones federales suizas de 2007, un país de larga tradición democrática y abierta, donde la Unión Democrática de Centro ganó con un 29% de los votos, tras una campaña política basada en la reivindicación de la identidad suiza, en una clave claramente xenofóbica y ultranacionalista. Aunque Yvan Perrin, su vicepresidente, prefirió caracterizar su plataforma como patriótica «dado que no atacamos los valores de los demás, sino que defendemos los nuestros», el polémico afiche publicitario de la campaña no parecía decir lo mismo: presentaba, sin mediaciones, a unas ovejas blancas echando a patadas de Suiza a una oveja negra. A propósito de esta victoria (con cifras sin precedentes desde el año 1919) una editorial del diario *El País* comentaba: «La ya célebre y polémica campaña de las ovejitas blancas que expulsan a una oveja negra se ha demostrado rentable. Según Perrin, 'hoy se ven los frutos de una campaña muy eficaz que ha calado hondo en el pueblo'» (Fuente: editorial desde Ginebra de Rodrigo Carrizo, «La derecha populista gana las elecciones en Suiza», *El País* (España), 22 de octubre de 2007, Internacional. Edición impresa).

A pesar de las protestas que generó a nivel internacional esta muestra de xenofobia, el afiche fue copiado en España por el partido ultraderechista de la Democracia, mostrando la misma imagen sobre el fondo de una bandera española, y con un lema más que vehemente. «¡Compórtate o lárgate! Contra los altos índices de delincuencia extranjera».

cional. En ella, las tensiones entre memorias e historias, herencias y proyectos, imperativos identitarios y ciudadanías democráticas, se agudizan pero sin encaminarse hacia la resolución ni hacia el conflicto, generando en muchos casos una suerte de rehabilitación contrahistórica de las identidades y una reivindicación antipolítica de los proyectos democráticos.

Veamos lo que ocurre en Argentina. El colapso integral del año 2001 marca un quiebre tan profundo que da lugar, casi inmediatamente, a la «efectiva ilusión» –como la caracterizan Novaro y Palermo (2004)– de que la crisis habría dado fin a «una época»⁴⁰ e inaugurado un nuevo tiempo. ¿En qué consiste la novedad de este tiempo, abierto por una ciudadanía que protagonizó el llamado «argentinazo» al grito de «¡Que se vayan todos!»? En recuperar a la nación auténtica y no-política (acaso pre-política, esencial); en rescatar más allá de todo «desacuerdo» (léase: ideologías, partidos, escuelas de pensamiento, etcétera) el proyecto nacional que uniría bajo un mismo «destino» a los argentinos.

Es claro que si algo no se trae este «nuevo tiempo» es la novedad. Más bien todo lo contrario: se trata de recuperar, reivindicar y refundar aquel viejo proyecto nacional caído en desgracia/*default*, conjurando por supuesto la idea de «fiasco» pero también la posibilidad del fracaso histórico. ¿Cómo? Asignando las culpas de la crisis –convertida prácticamente en un desvío moral– a la política. En otras palabras: redimiendo a la Nación (única, mayúscula, esencial, contrahistórica) mediante el sacrificio de la política.

Ahora bien, y dado que se está hablando de un tiempo de simultaneidades antagónicas: ¿cómo no notar que, mientras

⁴⁰ Esta «época», según los mismos autores: «define el ciclo de los últimos años de vida democrática, que se caracterizaría «no sólo por lo que hizo advenir en éste o aquel terreno sino por el ‘patrón de frustración’ que conllevó la acumulación de promesas incumplidas durante todos ellos» (Novaro y Palermo, 2004: 11).

la representación de la política se envilece y la ciudadanía se piensa a sí misma no sólo por fuera de ella sino contra ella, en el plano real triunfa como nunca la política tradicional?

En esta línea, me permito sugerir que el «nuevo tiempo» acaso fue inaugurado oficialmente el 1 de enero de 2002 por Eduardo Duhalde, cuando al asumir como presidente de la Nación (vale la pena recordar que fue el cuarto en menos de diez días)⁴¹ augura y sentencia a un mismo tiempo que: «Los argentinos estamos condenados al éxito». Con esta breve frase es un viejo político quien logra invertir el signo de la condena fatal que pesaba sobre los argentinos transformando la maldición en bendición, aunque sin liberarlos de su (ineludible) destino común y, por supuesto, sin colocarlos en un terreno menos mítico y más político de la historia común. Es por ello que la «condena al éxito» interpela a los argentinos como refundadores más que como reconstructores, y en una suerte de «pase discursivo» (donde la magia es sustituida por el poder performativo del lenguaje) los trae de la profundidad de la crisis al horizonte de este «nuevo tiempo» (ahí vemos a pleno la «efectiva ilusión» del «después de la crisis»). A partir de entonces, y claramente a partir de las elecciones presidenciales de 2003, es cuando «tras la rabia, el jacobinismo y el regeneracionismo predominantes en el 2002» (Romero, 2004b: 281), es posible percibir una «recuperación del crédito democrático» (281), la llegada al gobierno de Néstor Kirchner marca (o coincide con) el comienzo de una efectiva recuperación del país, ya en el plano de las prácticas reales. Mientras tanto, en el nivel representacional la refundación opera como un potente leitmotiv de la argentinidad, que toma forma en imáge-

⁴¹ Eduardo Duhalde asumió como presidente del país en un momento de virtual acefalía política después de los sucesos que el 20 de diciembre de 2001 llevaron a la renuncia de De La Rúa. En los diez días siguientes Argentina tuvo 3 presidentes que renunciaron –Puerta (21 al 22 de diciembre 12), Rodríguez Saa (22 al 29 de diciembre 12), Camaño (29 de diciembre 1 de enero de 2002)– y el 1 de enero de 2002 asumió el cargo Duhalde.

nes tan vívidas como la de «la salida del infierno», utilizada reiteradamente por Kirchner en sus discursos.

¿Pero cuál es el rol que se le asigna a la pedagogía y más específicamente a la educación estatal en este nuevo escenario cuando, tras más de una década de retiro, el Estado recupera su protagonismo y, alegóricamente, vuelve a desposar a la Nación? Además de ser convocada como parte y testigo de estas segundas nupcias de sus progenitores, la escuela vuelve a asumir funciones claves en la formación de los ciudadanos de la «nueva Argentina», y fundamentalmente retoma centralidad en la transmisión de sentimientos de identidad nacional y en la formación de conocimientos sobre el pasado común, como también en la gestión de la memoria reciente, especialmente de la última dictadura militar.

Tarea difícil la que se le asigna a esta escuela, aún no repuesta de las secuelas de la crisis, pero cuya promesa parece resistirlo todo. Según los hallazgos de Saintout (2006) en un estudio realizado en el año 2002, los jóvenes seriamente afectados por la crisis cuestionan a la escuela por estar alejada de sus preocupaciones y expectativas reales, sin embargo

gran parte de ellos, sigue esperando «algo» de la educación. Aunque no tienen claro, o no aparece de una sola forma, qué es eso que se espera, sin duda está relacionado con la posibilidad de algo bueno, de que la escuela pueda ser quien les permita «entrar», desarrollarse, vivir mejor, y si no es así, al menos resistir y defenderse. Hay una expectativa sin certeza, casi una esperanza... (Saintout, 2006: 159)⁴²

⁴² Respecto a este último punto, me permito incorporar literalmente el comentario que me hizo mi amigo Alex Ruiz al leer el borrador final de este libro: «Esto coincide con la idea de Adorno de educación para la emancipación: en tiempos oscuros, la escuela ha de habilitar, al menos, la posibilidad de la resistencia, en palabras del mismo Adorno: 'Yo diría, a riesgo de que me reprenda usted por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta

De este modo, se puede comprender que el Estado que tradicionalmente le había conferido a la escuela su legitimidad, ahora necesita de ella para legitimar su propio «regreso a casa» y que hay sobrados motivos para confiar en ella como agente clave de esta «refundación»: ¿Qué otra institución ha demostrado tanta versatilidad y tanta eficacia para sostener la trama de lo común, así como para mantener viva la esperanza de inclusión en sociedades crecientemente excluyentes? ¿Qué otros agentes aparecen como tan capaces y tan dispuestos a viabilizar la re-identificación con la nación, la expectativa de inserción y la proyección de un futuro común en este nuevo contexto?

Todo ello me lleva a concluir que en esta última etapa la relación entre pedagogía y política es la más ambigua e indefinida de todas. Porque coexisten dos necesidades difíciles de conciliar: la de construir democracias pluralistas y la de responder a los apremios identitarios más particularistas. Si bien es cierto que se retoma la impronta del humanismo ilustrado y cobra fuerza una nueva ética planetaria; también lo es que la escuela pierde esa autonomía que, como beneficio secundario, le había conferido el abandono del Estado y se convierte nuevamente en una herramienta clave para la reinención de los estados nacionales. De este modo, queda ligada tanto a los imperativos globales como al poder del Estado nacional, pero también a las luchas de los nuevos y viejos nacionalismos vernáculos y de las minorías culturales, étnicas y/o religiosas.

Obviamente, y dado que se trata del tiempo presente, no están dadas aún las condiciones para establecer con certeza la naturaleza de este vínculo, sino apenas para entrever los desafíos que ya está planteando. En mi opinión, el factor crucial

la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en este sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia' ([1969] 1998: 125)».

radica en la doble potencia que puede asumir en este contexto la pedagogía como práctica política transformadora, pero también como herramienta cultural al servicio de las identidades e imaginarios más tradicionales. En esta doble potencia creo que reside el núcleo del problema que nos ocupa y nos refiere, en última instancia, a la pregunta de cómo construir ciudadanía política pluralistas en contextos de refundación de los nacionalismos.

En relación con ese reto el caso argentino es emblemático, ya que por su precocidad y agudeza ofrece la oportunidad de analizar el desarrollo de procesos que en los últimos años se han extendido cada vez más a escala planetaria.

3. «Lo escolar» como registro fuera de la escuela

Creo que antes de comenzar a presentar y analizar las respuestas y narrativas de los jóvenes que han participado de mi investigación, así como los nuevos problemas que se constituyen ahora como hallazgos de la misma, es importante relatar la situación y la perspectiva desde las cuales llegué a formularla. Me permito, entonces, un breve desvío que estimo ayudará a entender en qué sentido he puesto el énfasis en lo escolar, y por qué he priorizado el estudio de las representaciones de los jóvenes por sobre el estudio de sus prácticas; vale decir: por qué dediqué mi esfuerzo al estudio de la comprensión, dejando en suspenso la indagación de las acciones.

Cuando comenzó hablarse del «fracaso del proyecto argentino», como en 1990 lo definiera Escudé, hasta su resurrección en 2002 (sustentada en la reapropiación y revalorización de la identidad nacional), estaba colaborando en una investigación empírica sobre la relación entre identidad nacional y comprensión histórica, realizada en el año 1999⁴³ en la que participaron

⁴³ Me refiero al proyecto sobre Enseñanza de la historia e identidad nacional dirigido por el Dr. Carretero y subvencionado por la Fundación Guggenheim.

alumnos de todos los niveles educativos. Este trabajo me permitió comprobar cuánta eficacia conservaban aún los dispositivos identitarios utilizados por la escuela –principalmente las efemérides patrias– y cómo intervenían (negativamente) en el desarrollo del pensamiento histórico (Carretero y Kriger, 2004; Carretero y Kriger, 2006a; Carretero, 2007). Entiendo el *pensar históricamente*, como la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas. No se trata sólo de incorporar información, sino de internalizar y entrenarse en una lógica de viajero que permita aproximarse al ayer, tanto a través de sentimientos de cercanía vinculados con la necesidad de pertenencia al grupo, como de extrañamiento, vinculados con la necesidad de extender los límites del mundo (Winneburg, 1999). Pensar históricamente significa, en suma, poder navegar entre lo particular y lo universal, entre lo familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, entre la herencia y el proyecto. Así, una enseñanza acerca del pasado que sólo reconozca su proximidad, estará sesgada por la proyección del propio presente, regida por el apremio de la identificación y encerrada en su mismidad. Inversamente, aquella que sólo perciba su alteridad no permitirá establecer nexos sustantivos con el presente, sino que se limitará a ofrecer una postal exótica pero inaccesible a nuestra experiencia vital. Para construir una mirada histórica del pasado, es preciso que estas dos dimensiones entren en juego para organizar significativamente las relaciones entre el pasado y el presente, conformando agentes sociales activos y no pasivos espectadores del mundo. Por otra parte, participar en esa investigación me dio la oportunidad de conocer de cerca las estrategias que los alumnos eran capaces de construir con los recursos/herramientas adquiridos durante su escolarización, entendida como un proceso en el que la escuela es central, pero sin haber sido nunca (y mucho menos en la actualidad) la única proveedora.

Hoy –o mejor dicho: aquí y ahora– creo que debemos tener en cuenta lo que Milstein (2009) señala acerca de la vulneración de las fronteras entre el adentro y el afuera escolar a partir de la desestructuración del Estado-nación en los noventa, y lo que Duschatzky (2009) caracteriza como la potencia y el impacto creciente de «lo no escolar en la escuela», para postular precisamente también la fuerza y la vigencia de lo escolar «fuera de la escuela». Me refiero a la existencia de un *registro escolar* que persiste, deslocalizado, desterritorializado, pero enraizado en los sentidos más profundos (y más tradicionales) de la escolaridad.

Hablo de la escuela que acaso sea más posible hallar fuera que dentro de las propias escuelas, donde pareciera que últimamente todos –docentes, alumnos, padres, y la sociedad entera como eventual parte y/o testigo– buscan algo que no está, mientras no se reconocen entre sí y se interpelan fallidamente (no sabemos muy bien si jugando al «gallito ciego» o al «huevo podrido»). Pero si «la escuela» no está allí, ¿dónde está? ¿Desde qué lugar sostiene su interpelación, su promesa, su esperanza, e incluso su amenaza? Justamente desde afuera de la misma escuela. Distribuida entre los cuerpos que la reclaman pero no advierten que la han encarnado, hilvanando un registro intersubjetivo o un modo social de interpretación que –pese a todo– invita a que sigamos siendo «nosotros» (¿los mismos?).

Para comenzar a pensar al *registro escolar* en los términos que vengo proponiendo –integrando como crucial la relación entre pasado y presente que se actualiza a través de las grandes narrativas celebratorias de la nación– sería muy útil considerar la existencia de lo que Wertsch (2004) denomina *matrices narrativas esquemáticas*. Este término hace referencia a esquemas estructurantes profundos que, a diferencia de las narrativas específicas, persisten subyacentemente a lo largo del tiempo, incluso a los cambios de regímenes políticos y a los consiguientes *aggiornamientos* de las historias oficiales y currículos escolares.

Podría pensarse que estas narrativas esquemáticas organizan significativamente la interpretación de lo común a través del tiempo, estableciendo puentes entre generaciones y construyendo una identidad colectiva en clave «oficial».

Sin duda hay muchas razones para postular que la escuela y la enseñanza de la historia han sido y siguen siendo agentes estratégicos en la transmisión e internalización de ciertas matrices creando un registro común tanto entre diferentes épocas como entre diferentes clases sociales, religiones, culturas, etnias, géneros, etcétera; de acuerdo con el carácter profundamente encarnado y resistente atribuido por Jenkins (1996) a las identidades primarias. Efectivamente, he podido observar en estudios previos (Carretero y Kriger, 2005, 2006a y 2007) que muchos rasgos de estas estrategias interpretativas y comprensivas aprendidas en la infancia, y fortalecidas a lo largo de doce años de escolarización, persisten en las representaciones adultas y, como dice Ferro (1981): «la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia» (9).

En consecuencia, en la investigación que presentaré en los capítulos que siguen otorgué un lugar privilegiado al esclarecimiento del papel de la escuela en la conformación de las representaciones de los jóvenes sobre la nación, la ciudadanía y la política. Sin embargo, no fue mi objetivo compararlo específicamente con la construcción de ese conocimiento en otros contextos, sino que lo incluí como un supuesto apriorístico. En este sentido hablo del *registro escolar* de la historia y no de espacio o ámbito escolar, apelando a un cierto modo específico de pensar y transmitir la historia que, según estudios previos, puede restringir la posibilidad de pensar históricamente. Carretero (2007) dice que la Historia que nos presenta la enseñanza escolar es única, sustentada en la «verdad de los hechos», donde los héroes representan a los «vencedores» y grupos en-

teros quedan ausentes o se les atribuye una participación reducida (que puede llegar a ser nula) en la escena de la construcción nacional, un ejemplo es el colocar a los aborígenes sólo en el lugar de víctimas, obliterando así su estatuto de sujetos políticos. En este registro se deja a un lado el método histórico, el pensar críticamente el pasado, para privilegiar el uso de categorías políticamente correctas en el presente.

Como pudo verse a lo largo de este capítulo, el registro escolar de la historia tuvo su origen en la articulación entre pedagogía y política, pero ha trascendido los muros de la institución escolar, especialmente a través de los medios de comunicación. Hoy puede verse cómo ellos se suman a un *history boom* autoproclamado como renovador y desmitificador, pero que sólo da vuelta el discurso escolar oficial, lo invierte sin revertirlo. Moviéndose siempre dentro de un mismo marco, no cuenta otra historia, ni incluye otras voces, y termina generando los mismos efectos: la lealtad a los grandes próceres, cuya idealización se ha renovado paradójicamente a través de su humanización.

Estoy convencida de que es necesario ampliar el conocimiento sobre los modos en que el registro escolar de la historia interviene –inhibiendo o habilitando– la construcción de agentes sociales capaces de pensar históricamente y actuar políticamente. Es decir: capaces de establecer compromisos con su comunidad que no estén fundados en la ficción historiográfica de la saga nacional decimonónica, sino en la conciencia crítica que sólo puede deparar la comprensión reflexiva de la historia como fundamento del presente y del futuro común.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA Y CIUDADANÍA

*Porque todo lo que sucedió en
esos años fue todo político...*

JULIANA, PARTICIPANTE DE ESTE ESTUDIO

1. Enemigos íntimos

A través del recorrido realizado en el capítulo anterior he querido mostrar cómo las significaciones de la «política», la «identidad nacional», y la «ciudadanía» fueron configurándose relacionadamente en la historia de los últimos siglos. Dado el carácter humanista e indisolublemente político-pedagógico del proyecto moderno, pudo verse que la escuela estatal tuvo desde su origen una función central: la de formar a los «ciudadanos», aunque entendiendo por tal algo muy diferente en cada una de las etapas que esquemáticamente he establecido para su análisis.

En el año 2003, cuando parecía que habíamos atravesado el momento más agudo o el virtual colapso de la Argentina y nos situábamos en el nuevo escenario (real o imaginario) del «por fuera» de la crisis, signado por un notable auge de la «argentinidad» en diversas expresiones, comencé a preguntarme cómo estarían siendo usadas en este nuevo contexto «post-crisis» aquellas mismas herramientas culturales brindadas por la escuela. Quería saber cómo se estarían articulando las representaciones de los alumnos sobre el pasado, el presente y el futuro de la nación, en el preciso momento en que la percepción del país parecía estar pasando de la clave del fracaso a la de la refundación. Más específicamente, deseaba

investigar la dinámica de estos procesos en los egresados del sistema escolar, en los nuevos «ciudadanos», supuestamente listos para el ejercicio responsable y consciente –político– de la ciudadanía; digo «supuestamente» porque hasta ese momento lo que había podido constatar era que la enseñanza escolar del pasado difícilmente conducía a una comprensión disciplinar de la historia.⁴⁴

Ahora sí, propongo volver al problema del que partí, y que quedó presentado en el capítulo anterior, para plantearlo en su especificidad al reformularlo como la problemática de la relación de los jóvenes ciudadanos con la política en la Argentina post 2001, signada por una fuerte impronta refundadora. Surgen así una serie de interrogantes acerca de cómo utilizan los egresados del sistema escolar las herramientas culturales que les ha provisto la escuela para desempeñarse como ciudadanos. ¿De qué modo sus representaciones identitarias e históricas sobre la nación se articulan con su interpretación significativa del presente argentino? ¿Dan lugar a una proyección política del futuro común? En otros términos, puede decirse que comencé a formularme la pregunta sobre la relación de los jóvenes con la política, pero como una problemática «situada». Más aún, para que la situación a la que me refiero pueda ser comprendida, voy a echar mano a una contundente metáfora que dio nombre al disco más vendido por esos años, de la banda de rock La Bersuit⁴⁵: *La argentinidad al palo*. Sin sutilezas y con cruda vehemencia, esta expresión da cuenta del vínculo que estaban estableciendo los jóvenes del post 2001 con la identi-

⁴⁴ Especialmente teniendo en cuenta la contradicción creciente entre los objetivos identitarios y los objetivos disciplinares de la misma, mencionada en la introducción a este libro (véase al respecto Carretero, 2007).

⁴⁵ Bersuit Vergarabat (habitualmente nombrada por el público como «La Bersuit») es una banda de rock con impacto masivo especialmente entre los jóvenes, y muy ligada al auge que tuvo en esos mismos años la argentinidad. Llegaron a realizar recitales monumentales, para decenas de miles de jóvenes, además de alcanzar un récord de venta en discos.

dad nacional, refiriéndose a ella como una metáfora carnal, masculina y vigorosa. No se trataba de la «Argentina de pie», tal como fue aclamada en discursos de otros tiempos, sino del despliegue de una argentinidad ya no erguida sino erecta, que procuraba el goce narcisista de vibrar con la propia potencia y estar «al palo».

Mientras los balcones de las casas y las ventanillas de los transportes públicos y autos particulares dejaban flamear al viento cintitas celestes y blancas, los carteles publicitarios de la vía pública patrocinaban la argentinidad, y el himno nacional en versiones reacondicionadas encabezaba el *ranking* de los hits más escuchados; los jóvenes se vestían con remeras que reproducían los colores de la patria y así salían a la calle, a los recitales, a la facultad. Mucho más que una moda, se podía sentir como latía este «entusiasmo»⁴⁶ por la argentinidad, en una suerte de plétora identitaria que inflamaba los pechos embanderados, y producía una suerte de vuelco (maníaco) general a «lo nuestro», mientras se pasaba sin transición del temor ante la caída a la euforia del avistamiento.

En esta situación, la pregunta por la relación de los ciudadanos más jóvenes con la política adquiere otros relieves, porque parte de un fuerte y encarnado presupuesto emotivo. Quiero decir: se trata de la pregunta por cómo se vinculan con la política estos «nuevos argentinos» fuertemente identificados con el ser nacional. Aquí empiezan a surgir una serie de interrogantes: ¿La pasión nacionalista habilita (o no) la concreción de un proyecto político viable? ¿Cómo interviene la interpretación de la crisis como fracaso de la política en la relación de esta nueva generación con la práctica política? ¿Es posible articular la política, sustancialmente ligada al desacuerdo, como dice Rancière (1996), con el anhelo de un sentimiento que una a los argentinos por encima de sus diferentes puntos de vista e intereses?

⁴⁶ Expresión que alude a Zeus y a la inflamación que proviene de los Dioses.

¿Existen modos de construir un proyecto democrático que no impliquen conflicto? ¿Es viable el reemplazo de la política mediante el «buen ejercicio» individual de la ciudadanía o mediante una ciudadanía social restringida?

Todos estos interrogantes van moviendo las piezas de la identidad nacional, de la ciudadanía y de la política, modificando y tensando al máximo las distancias entre ellas, como también mostrando su fuerte correlación. Sobre todo, permiten tomar conciencia de que estamos atravesando una situación única, con contrastes y disyuntivas singulares que pueden llegar a revelarse como paradojas o incluso aporías y que nos interpelean con preguntas básicas y paradigmáticas. En este contexto regido aún por el apremio de sobrevivir a la crisis y salir adelante, ¿podría suceder que se tendiera a producir una suerte de «hipertrofia identitaria» que obstaculizara el acceso a la política, al funcionar como un imperativo de unión? O, inversamente, ¿podría ser que el «déficit» de capacidad política tendiera a ser compensado con un exceso de identidad nacional? ¿Y de qué modo o en qué sentido las representaciones de la historia nacional –lejana y reciente– podrían intervenir al respecto?

De eso se trata: de las concatenaciones y relaciones subyacentes entre la Identidad, el Proyecto, y la Historia común. Como ya expliqué en la Introducción, intenté contribuir a la comprensión de este problema, mediante un estudio realizado en el año 2005, en el que casi 400 alumnos del CBC, a sólo dos semanas de votar por primera vez, respondieron a un cuestionario cerrado. Un año más tarde, profundicé las respuestas de algunos de ellos mediante entrevistas orales individuales, muy abiertas y prolongadas. En los siguientes capítulos, presentaré los hallazgos a los que pude llegar en ambas instancias y compartiré el análisis e interpretación de las palabras de mis entrevistados.

Específicamente, este capítulo se dedicará a discutir cómo están sintiendo, pensando y valorando la política una parte de los jóvenes argentinos en el contexto posterior al 2001, enten-

dido como un punto de quiebre en las representaciones de la nación. El estudio que realicé permitió comprender que su relación con ella es altamente conflictiva y compleja, que expresan un importante rechazo a la política –a la que consideran «sucial», «corrupta» o «contra los intereses de la gente»– pero que al mismo tiempo se sienten identificados positivamente con la nación y su historia e interesados en participar como «ciudadanos» en la construcción del presente y del proyecto común.

De modo que esta relación negativa con la política no implica ni permite deducir de ningún modo que los jóvenes sean indiferentes a su país, por el contrario –como ya dije–, cursa precisamente con un fuerte interés en él. Creo que estamos frente a un verdadero problema, que en primer lugar se constituye como tal para los jóvenes ya que los enfrenta al reto de congeniar su rechazo de la política con su deseo genuino de formar parte de la nación.

2. Argentinísimos

Presentaré algunos datos bastante elocuentes para explicar a qué me refiero cuando postulo la existencia de un vínculo positivo de los jóvenes con la nación. En primer lugar quiero señalar que un 88,4% de los jóvenes que respondieron al cuestionario acuerda totalmente con la idea de que «el futuro del país depende de nosotros», y un 75% cree también que «el futuro será mejor que el presente». Esto indica que poseen una alta valoración de su capacidad como agentes del futuro común, que además el 78,7% fundamenta con una evaluación óptima de las condiciones del país que heredarán: «el futuro depende de nosotros porque tenemos un país con recursos».

Quiero remarcar que ni uno solo entre los 365 jóvenes encuestados muestra acuerdo con la opción doblemente negativa, vale decir: con la idea de que «el futuro no depende de

nosotros porque tenemos un país endeudado/vaciado de recursos». Aun quienes evalúan críticamente el contexto también creen que, de todos modos, el futuro depende de ellos (un 9,6% cree que «tenemos un país con deudas y sin recursos»); y, a su vez, quienes no se asignan a sí mismos un rol activo, creen que el país es rico y lleno de recursos» (un 11,6% acuerda con que «no depende de nosotros, aunque tengamos un país con recursos»).

Estos datos son más que sugerentes cuando se los coteja con la hipótesis de la «generación desheredada», que fue ampliamente sostenida por el discurso social adulto y marcó el debate crítico educativo de los noventa. En un contexto de endeudamiento creciente del país y de privatización de sus recursos se formuló el concepto de «vaciamiento» o «desfondamiento» de las instituciones, particularmente del Estado y de la escuela (Corea y Lewkowicz, 2004), dejando emerger en un primer plano la preocupación por los escasos recursos materiales y simbólicos que heredarían los jóvenes.⁴⁷ Recuérdese también que gran parte de los propios jóvenes en ese momento se sumaron a esta perspectiva y expresaron a través del arte, especialmente de la música, su angustia frente a un futuro perdido, ese que «llegó hace rato»⁴⁸.

A diferencia de ellos, los egresados escolares de la Argentina «post-crisis del 2001» que participaron en mi estudio, se autocalifican como agentes de un futuro mejor y estuvieron de acuerdo con que han heredado un país con recursos. Esta últi-

⁴⁷ Dussel habla precisamente de la «visión distópica» de esta nueva generación de ciudadanos y la vincula con el rol que Halperin Donghi le confirió a su vez al revisionismo histórico en el establecimiento de un patrón decadentista en la relación con el pasado, que fue el «que más influencia tuvo en la cultura política y en el sentido histórico de los argentinos de la última mitad del siglo XX» (Dussel, 2003c: 81).

⁴⁸ Fragmento de la canción «Todo un palo», de la banda de rock Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota del disco *Un baion para el ojo idiota* (sic) (1988), que comienza diciendo: «El futuro llegó hace rato/todo un palo, ya lo ves!/ Veámoslo un poco con tus ojos... /El futuro ya llegó!».

ma idea parece apoyarse en una particular representación del territorio, que creo es tributaria de la educación escolar, según la cual es considerado como un logro histórico e irrevocable de los fundadores de la nación «que ya es definitivamente nuestro» y como el lugar donde se enraíza la esencia de la argentinidad: «el territorio siempre fue argentino». Indagando este punto en las entrevistas, he encontrado, que el territorio se configura como la base material sobre la cual los jóvenes del post 2001 proyectan su propio desafío, pero cuyo carácter es eminentemente simbólico; como dice una entrevistada (Emilia): «hay que hacer del país una nación». Sin embargo, como se sabe que tal «invención» ya ha sido realizada con suma eficacia en el siglo XIX por el entonces naciente Estado argentino, interpreto que en rigor el desafío de los jóvenes apuntaría a reinventarla tras lo que se estaría percibiendo como su «desinvención» en el colapso que signó el inicio del nuevo milenio, y que cerró una larga y aguda crisis que en su momento marcó «el fracaso del proyecto argentino» (Escudé, 1990).

¿No resulta altamente significativo –casi paradójico– que en ese contexto los jóvenes perciban justamente que lo material es aquello que está asegurado, más aún si se tiene en cuenta que la crisis argentina estuvo ciertamente ligada a las consecuencias devastadoras que tuvieron los procesos de globalización y desterritorialización especialmente en los países periféricos?⁴⁹ Este es el punto neurálgico: pese a estar al tanto de todos estos datos de la realidad, los jóvenes no se perciben a sí mismos como desheredados sino como dueños de una herencia que creen a salvo de todo riesgo; una herencia esencial que está más allá de los avatares de la historia, de las

⁴⁹ Y más sugerente resulta aún si se considera que desde entonces la propiedad de grandes extensiones del territorio nacional fue transferida y concentrada en manos extranjeras (Basualdo, Hee Bang y Arceo, 1999; Basualdo y Arceo, 2006), y que la explotación de la energía y los recursos naturales más preciados –entre ellos: petróleo, gas, agua, minería– fue desnacionalizada y privatizada (Schorr y Ortiz, 2007).

pérdidas del pasado reciente y de las amenazas del presente y del futuro. Y evidentemente existe un desajuste entre lo que los jóvenes creen que el país «es» y lo que «tiene», que me hace preguntarme en qué medida la creencia en la riqueza se apoya en una representación esencial u orgánica del territorio y en una visión naturalizada de la riqueza, cimentada por las versiones de una geografía escolar donde «la argentinidad aparece como un atributo del territorio antes que de la población» (Romero, 2004a: 111), y seguramente no en una consideración crítica sobre los procesos históricos y políticos ligados a la propiedad y al usufructo de los recursos que se hallan en el territorio argentino. En este sentido, dice Lewkowicz: «El mito del país rico se monta sobre el equívoco de la definición territorial del país. El mito del país rico se cuestiona con la evidencia de un país literalmente desfondado» (2002: 198); pero esa evidencia en todo caso no resulta tan evidente a los ojos de los entrevistados.

Por el contrario, y dado que el territorio se piensa como ontológicamente argentino, no es posible que devenga en no-argentino, nada puede volverlo extranjero, nadie puede apropiarse de él en un sentido sustancial. En esta línea, el vaciamiento de los recursos no se constituye como posible, porque va contra el sentido común que –como dice Juliana– muestra que «están acá»:

Entrevistadora: Vos acordás en el cuestionario con la siguiente frase: «El futuro depende de nosotros porque tenemos un país con recursos». Es decir, que aunque recién eras muy crítica con la realidad que afronta el país, eso no te hace pesimista. Vos me decías que «desde siempre están los poderosos» y «que acá nada cambió», pero ahora me decís que «depende de nosotros».

Juliana: Naturalmente, ¡por el territorio!

E: Pero si decías que se «robaron todo»: ¿Los recursos los tenemos igual?

J: Los podemos tener, están acá.

Lo que se lee refleja una concepción naturalizada del territorio, que se resiste notablemente a la visión histórica y también a la mirada crítica del presente. Queda eclipsada así la dimensión política de las cuestiones que preocupan a Juliana, y muchos jóvenes terminan, como ella, no ya subestimando sino eludiendo totalmente la gravedad de sus propias sentencias. Este mismo mecanismo opera de modo más general en la relación con la Guerra de Malvinas, una derrota reciente que viene a ratificar una pérdida territorial previa, pero de la cual los mapas de la Argentina no dieron cuenta entonces y no dan cuenta aún. Especialmente en el ámbito escolar, la frase «Las Malvinas son argentinas» no es una mera expresión de patriotismo sino el punto de partida objetivado de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, donde la derrota aparece, en todo caso, como un incidente coyuntural. Esta confusión entre los planos de lo acontecido y lo deseado –cuyo resultado es la incapacidad para incorporar la derrota– genera uno de los sesgos más notables, e incluso más gráficos, de la enseñanza.

¿Qué sucede? Para decirlo brevemente: no puede haber interpretación política de los problemas de un territorio que no se puede pensar históricamente. Estos son percibidos restringidamente como culturales o idiosincrásicos y se tiende a creer que su solución está en aumentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional de «cada uno», que se trata de un cambio de actitud individual («de uno») y no de la acción política colectiva. Doy un par de ejemplos:

A.

Entrevistadora: ¿Por qué te molesta tanto eso que viene de afuera?

Hugo: No por ser nacionalista, pero a lo que yo voy es cuando vienen grupos empresarios, que se compran todas las tierras, me molesta demasiado.

E: ¿Y por qué lo ponés como un problema de «cultura»?

H: Lo que yo pienso es que nadie hace nada por el país, y creo que también eso es parte de la cultura de uno. Porque sino, en definitiva, en el futuro va a estar todo comprado...

B.

Julia: Los valores, nuestra cultura, los espacios naturales, las instituciones que tenemos que se están cada vez derrumbando más. Cada vez hay más capital extranjero poblando el país y nuestro patrimonio está desapareciendo.

E: ¿Y vos creés que con sentimiento de pertenencia esto se podría «curar» (como decías antes)?

J: Sí. Creo que cada uno tendría que saber que esto es lo tuyo y lo tenés que cuidar. Si no lo cuidás, si no sentís que es tuyo –y por eso tenés que cuidarlo– otro te lo va a sacar.

Es importante remarcar que esta «herencia» que los jóvenes reivindican como definitiva y que sienten como propia, no parece ser «el legado» de la generación que los precede sino de una Historia (mayúscula) fundacional que remite a la nación trascendente, precisamente esa que Romero define como: «sujeto protagónico y factor explicativo de la historia, pero que es en sí misma esencial y ajena a toda historicidad» (2004a: 48).

Uno de los mayores problemas que encuentro es, justamente, que tal herencia no articula a esta nueva generación con la anterior sino con el «origen» fundacional de la nación. Estos jóvenes se sienten más afines con el legado de los grandes próceres patrios como San Martín o Belgrano, que con el de sus propios padres. En otras palabras, dirían sí a la herencia de recursos materiales, pero no al legado transgeneracional. Dicha ruptura puede explicarse si se tiene en cuenta que ellos interpretan la historia reciente en los términos de un fracaso de la generación que los precede, sobre todo en lo político, y dejan indemne a la Historia (mayúscula, oficial, patriótica) que reivindican como propia. Se trataría de «barajar y dar de nuevo», de «refundar» la nación volviendo al punto de partida tras esa suerte de desvío o

de «historia errada» que acabó en la crisis y el *default* integral, de recuperar algo muy valioso que se ha perdido (¿En la crisis reciente? ¿En el fracaso histórico que no *fue culpa* de «los argentinos» –como dice un entrevistado– si no de «la falta de respuesta», señalando la ausencia de la clase política y del Estado?). Una pérdida sustancial, pero más simbólica que material, cuyo rescate demanda la revaloración de la identidad tradicional y no su construcción en una nueva clave. Al igual que Tomás, muchos entrevistados reivindican en este sentido el sentimiento nacional «de antes», un tiempo genérico que remite a un pasado mejor pero imposible de datar, bregando por un mayor respeto a los símbolos patrios como un hecho «clave» que marca la diferencia con un modelo exitoso, como EE.UU.:

Tomás: Me parece que nos perdemos el hecho de defender y valorar más lo nuestro; me parece que hay ciertos símbolos y ciertas cosas que no las valoramos. Pero no solamente es por una cuestión de los argentinos, sino que también es por una falta de respuesta que se tiene. Las instituciones no son valoradas, hay ciertos símbolos del país que no son valorados.

E: ¿Símbolos patrios?

T: Sí. La bandera, por ejemplo, se ve en los mundiales de fútbol y no en los días patrios. Eso me parece que es algo clave; algo que, trato de evitar comparaciones, pero en Estados Unidos el 4 de julio es totalmente distinto al 9 de julio: el sentido de pertenencia, de nacionalidad que tienen los norteamericanos.

Sobre este mismo suelo, sobre este mismo «país» –parafraseando las palabras de Emilia– hay que hacer al fin «la nación» que *debió ser* y no se hizo. ¿Y qué creen que deben hacer ellos para lograr construirla? Ante todo, sentirse parte –el «sentimiento de pertenencia» es altamente reconocido como elemento de cohesión/unión de los argentinos–, comprometerse afectivamente, aceptar positivamente su identidad, conocer y

valorar «nuestra forma de ser». No es casual que casi la mitad de los participantes en el estudio (48%) detente una satisfacción máxima con la nacionalidad y la considere determinante de su destino personal, sintiendo que «ser argentino es un privilegio», mientras que tan solo un 4% siente que es «un bajón o una condena». Y ello parece estar en sintonía con fenómenos destacados del contexto que indican, asimismo, la creciente fuerza del registro escolar de la historia por fuera de la escuela y en particular en los medios de comunicación, a saber: la masiva identificación de los más jóvenes con una figura como Belgrano⁵⁰ que en el año 2007 fue elegido como ícono de la argentinidad en el programa televisivo «El gen argentino»,⁵¹ conducido por Mario Pergolini; y las reediciones de libros que humanizan a los próceres mientras desmitifican y permiten «dar vuelta» la «misma historia», la historia oficial aprendida en la escuela, sin proponer «otra».⁵²

Creyéndose firmes sobre su herencia y listos para «volver a empezar», estos jóvenes se sienten interpelados por la nación y, consecuentemente, creen que sería poco valioso, demasiado cómodo e insuficientemente comprometido ligar su desafío y su identidad al hecho «natural» de nacer en territorio argentino. Acaso por eso expresan estar de acuerdo con la idea de que «argentino se nace» como también con la de que «argentino te hacés vos», y algo menos con la de que argen-

⁵⁰ Manuel Belgrano, intelectual, abogado, economista, periodista, político y militar de las Provincias Unidas del Río de la Plata, actual Argentina. Participó de la guerra de la Independencia y es el creador de la bandera de Argentina.

⁵¹ La propuesta del programa (basado en un formato de la BBC) consistía en elegir con qué argentino/a de la historia pasada o presente se identificaba la audiencia.

⁵² Me refiero a libros como los del profesor de Historia Felipe Pigna, que han figurado en las listas de los más vendidos durante los últimos años; o al éxito de los tantos capítulos de la serie histórica «Algo habrán hecho», una coproducción televisiva de Mario Pergolini y Felipe Pigna, exponentes privilegiados del *history boom* en la Argentina.

tino «te hace la vida» y mucho menos (muy bajo) con que «es algo que otros te imponen».

De modo que la nacionalidad no representa para ellos una mera variable objetiva producto de la contingencia histórica, ni es resultado de una categorización social, sino que se transforma en el oxímoron de un destino que se elige; vale decir: una identidad que se entreteje con sus biografías y que implica, por lo tanto, que se autocalifiquen como agentes del presente y del proyecto común. Pero es importante no olvidar que su satisfacción de ser argentinos tiene por fundamento, en casi todos los casos, componentes esenciales y/o idiosincrásicos de la identidad argentina y no históricos ni políticos. Los sentimientos preponderantes son: el amor, vinculado al patriotismo, y el orgullo reactivo, vinculado a la diferenciación valorativa entre el «nosotros» y «los otros». Quiero destacar que en casi todos los casos en los cuales se expresa un alto grado de identificación positiva con la nacionalidad, ésta incluye la excepción de la política y de «los políticos» en particular. La satisfacción se construye a partir de aquello que la Argentina «es», que se contrapone a lo que los argentinos «hacen», es decir: que *a pesar* del devenir histórico y político del país (evidentemente fallido) los entrevistados parecen reivindicar un núcleo esencial de la argentinidad que permanecería ileso e incorruptible.

3. Políticos o ciudadanos

En el apartado anterior compartí algunos datos para ilustrar el interés por su país de los jóvenes escolarizados en el contexto posterior al 2001. Esos datos hablan de su identificación con la nación y de su confianza en sí mismos como agentes de un futuro mejor, pero a la vez permiten vislumbrar la conflictiva ambivalencia que caracteriza sus representaciones

de la Argentina y, en particular, su dificultad para pensarla en términos históricos y políticos. Esto último se pone de manifiesto en los resultados que hablan de una concepción ontológica y territorial de la nación, que se presenta simultáneamente como fundamento y destino, como aquello que «debemos» construir, pero a la vez como aquello que existe «desde siempre». De esta manera, los jóvenes excluyen al conflicto como motor de la historia y, consecuentemente, al desacuerdo como motor de la política.

Se empieza, entonces, a entrever el problema en virtud de lo que podría definirse como una difícil incongruencia entre las expectativas e intereses enunciados por los jóvenes y las herramientas de las que parecen disponer para realizarlos. La pregunta que surge, una vez que se abandona todo imperativo moral o ambición de responder qué son o «deben ser» los jóvenes argentinos, es sencillamente: ¿Qué es lo que ellos, en este tiempo y en este lugar, pueden? ¿Qué son capaces de hacer en función de sus propias necesidades y deseos de participar del proyecto común? En este sentido, voy a hablar eventualmente de *capacidad política*. Y de manera más general voy a utilizar los términos de «habilitación» o «restricción» para referirme a aquello que puede abrir o clausurar el pensamiento político de los entrevistados.

Desde esta perspectiva voy a abordar su relación con la política como una dimensión más de la relación integral de los jóvenes con la Argentina y con la argentinidad. Tomando como punto de partida su autocalificación como agentes del proyecto y su sentimiento de pertenencia a la nación, comenzaré por indagar qué reconocimiento le otorgan en la construcción de la identidad nacional a diferentes prácticas que enfatizan de un modo diferente lo individual y lo colectivo, lo intelectual y lo emotivo, lo ciudadano y lo político. Concretamente, en el cuestionario se les pedía que consignaran la importancia que le asignaban a:

- a. *Conocer la historia y la cultura común* (práctica individual e intelectual).⁵³
- b. *Respetar y hacer respetar en forma individual tus derechos y deberes como ciudadano* (ejercicio formal de la ciudadanía, que O´Donell (2004) llama de «baja intensidad», y en otro ámbito Ruiz Silva y Chauv (2005) denominan acatamiento de la ciudadanía frente a un ejercicio activo de la misma).
- c. *Participar en acciones colectivas ligadas con la construcción de la sociedad argentina como partidos, centro de estudiantes o de vecinos, movimientos sociales, etcétera* (prácticas políticas en un sentido amplio).
- d. *Ponerte la camiseta y compartir «pasiones» argentinas, como el fútbol o el rock nacional* (prácticas colectivas emotivas ligadas a lo popular subalterno).⁵⁴

Como resultado, encuentro que la importancia asignada a las prácticas individuales, tanto cognitivas (opción a) como ciudadanas (opción b) es alta y máxima para un 81,4% y un 84,1% respectivamente, mientras que la de las prácticas políticas (opción c) es mediana para el 68%, y la de las afectivas populares (opción d) es baja para el 73% de los casos. Es clara la preponderancia de lo individual sobre lo colectivo, como también la valoración del ejercicio ciudadano por encima de la acción política colectiva, y de las prácticas intelectuales o

⁵³Aunque este conocimiento se adquiriera en ámbitos sociales (primordialmente la escuela), le he asignado un carácter individual, ya que los sujetos son interpelados individualmente de modo tal que su adquisición es experimentada como un proceso individual de aprendizaje que conduciría luego a la decisión libre y personal de aceptar el legado histórico y cultural. Por ello la identidad nacional se concibe como una construcción cultural e intelectual donde el sujeto es interpelado como un «sujeto pedagógico» que se constituye y autodetermina como ciudadano.

⁵⁴ Esta categoría refiere a la narrativa popular de la identidad argentina centrada en el fútbol, que data de comienzos de siglo pasado y contrapone el «panteón» alternativo al del nacionalismo hegemónico (Alabarces, 2002). Profundizaré este tema en el siguiente capítulo.

racionales (en el sentido propio de la modernidad) sobre las pasionales o irracionales.

Resulta llamativa la baja importancia asignada a las prácticas afectivas populares teniendo en cuenta que ellas –principalmente el fútbol y el rock– han cobrado particular centralidad en la formación de la identidad nacional según muestran diferentes trabajos del ámbito de los estudios culturales (véase Alabarces, 2002). Me pregunto si es posible que ese escaso reconocimiento se deba a que consideran que tales prácticas no son propiamente de *formación* o *construcción* de la identidad nacional –lo cual asocian de modo más directo a la «educación»– sino prácticas de manifestación, donde se efectiviza la experiencia de la misma. O que al ser interpelados en un ámbito universitario los jóvenes privilegien la dimensión ilustrada más vinculada a un ideal de ciudadanía «correcta», en desmedro de su identificación con lo popular que sería subestimada por su carácter afectivo y acaso censurada por su potencial deslizamiento a lo irracional, por el temor al *pathos* de la masa, de «la multitud», y al fin, de la «barbarie».

Estos puntos plantean problemas cuya interrelación se vuelve significativa en el análisis posterior, del cual se infiere la fuerte presencia en las representaciones de los jóvenes de una concepción ilustrada de la ciudadanía, que deja por fuera lo popular «masivo» o subalterno y que trataré más adelante en este libro. Pero en relación con el tema de este capítulo, abren interrogantes centrados en el distanciamiento entre la representación de la ciudadanía y de la política que fueron explorados en profundidad durante las entrevistas: ¿Qué significados y que valoración le dan a cada uno de estos términos, y cómo se vinculan entre sí en virtud de la propia proyección de los jóvenes como ciudadanos políticos?

De modo general las respuestas de los sujetos ponen de manifiesto una valoración altamente positiva de la ciudadanía contra una muy negativa de la política, reconocida esta última

como una práctica colectiva originariamente legítima y teóricamente indispensable para la democracia, pero restringida a quienes detentan el poder y a un uso poco lícito del mismo. Mientras que la «ciudadanía» constituye el ideal del futuro de los jóvenes, la «política» es deslegitimada y significada como aquello que «mancha».

A continuación propongo analizar diferentes aspectos y dimensiones de estas representaciones surgidas de las narrativas de jóvenes entrevistados, que presentaré en los siguientes apartados: a. lo individual/lo colectivo; b. la ciudadanía social; c. la alta política en el mundo adulto; d. la política en la facultad; e. el miedo.

3.1. Lo individual y lo colectivo: «Desde adentro hacia afuera»

Lo individual suele ser considerado entre los jóvenes como una primera instancia para participar de lo social: básica y previa a la colectiva, pero también prioritaria y determinante. Esta idea está naturalizada y se presenta a los entrevistados como una consecuencia lógica del orden de las cosas, como puede apreciarse en el siguiente fragmento de entrevista:

Nora: Si yo desde mi punto de vista mantengo cierto orden, mantengo ciertas cosas, puedo contagiar a los demás, y puedo trabajar en grupo.

Entrevistadora: ¿Siempre la condición necesaria es: primero lo individual?

N: Sí, desde adentro hacia afuera.

Es interesante el uso que hace Nora del término «contagio», que en varias entrevistas aparece como algo negativo, sobre todo en relación con el distanciamiento o temor a lo popular masivo o subalterno, como las hinchadas de fútbol.

En este caso, ella resignifica este término, que ha caracterizado fuertemente los estudios sobre la psicología de las masas durante el siglo XIX (Freud, 1921),⁵⁵ dándole un sentido inverso y una valoración positiva: es el individuo el que contagia a los otros. Aunque no los masifica, por el contrario, los individualiza (es como si dijera que el contagio no los enferma, sino que los cura) y así los prepara para una acción común que no requiere de la fusión sino de la suma de individualidades para «trabajar en grupo». Entonces, el contagio es una suerte de transmisión natural de la cultura, directa, que no precisa ser mediada por dispositivos pedagógicos, que comienza necesariamente en «cada uno», siguiendo un movimiento expansivo de dentro afuera, del individuo a la sociedad.

El que sigue es otro caso y otro modo de imaginar la acción conjunta:

Entrevistadora: ¿Vos creés que las cosas podrían funcionar bien si cada uno individualmente hace lo que, como decías, «tiene que hacer»?

Hugo: Eso seguro. Un ejemplo: yo viajo en el tren Roca, ese tren es un desastre, la mayoría son humildes, de barrios humildes; y vos ves el tren sucio, todo roto. Si todos pondríamos (sic) el grano de arena que tendríamos que poner, las cosas serían distintas.

Hugo utiliza la metáfora del grano de arena. A diferencia de la del contagio, ésta es más igualitaria, olvida los roles y jerarquías, no hay transmisores ni receptores, enfatiza el carácter homogéneo de las individualidades en la conformación del conjunto. Es suficiente con que todos pongamos de manera individual ese grano de arena que «tendríamos que poner» para que haya un cam-

⁵⁵ Freud establece en este texto un diálogo con Le Bon, Mc. Dougall y Trotter, otros autores que habían tratado el tema de las masas. En ellos la idea de contagio es negativa: se contagia la irracionalidad, el infantilismo, y se caracteriza a la masa como psíquicamente regresiva y socialmente peligrosa, ya que en ella lo que se contagia es en última instancia, la falta de obediencia y de sujeción a las normas.

bio. Sin embargo, esa acción transformadora requiere como condición de posibilidad algo que los «humildes, de barrios humildes» no poseen enteramente ¿se referirá a cierto nivel de conciencia o de educación necesario para el cuidado de lo común?

Esto último parece tomar forma en la voz de Sofía, para quien son centrales los conocimientos ligados al pasado y la cultura común, que configuran la base para «poder hacer»:

Sofía: Claro, es que si yo sé de dónde vengo, de dónde viene la cultura y la nación Argentina, voy a poder, digo, voy a tener los medios para poder hacer algún tipo de acción. Si no lo sé, no lo voy a poder hacer.

Entrevistadora: ¿Y pensás que entre el ejercicio individual y el ejercicio colectivo hay alguno que debe estar primero que el otro?

S: Sí, igual me parece que lo primordial es que uno mismo primero. Claro, y después ahí ya colectivamente.

El acceso al conocimiento se postula como una toma de conciencia no tanto histórica como identitaria, de carácter individual más que social, y es considerada además como primera y «primordial» para «poder hacer» algún tipo de acción. Lo colectivo viene después, como una consecuencia deseada, aunque no por ello necesaria. Me pregunto: ¿creerán los jóvenes que la adquisición de conocimientos, sumada a la identidad nacional, puede asegurar al menos una práctica ciudadana básica, por ejemplo a través del voto responsable?

3.2. Escuela e Iglesia: ejercicios políticos y prácticas morales

Analizando aquello que los jóvenes consideran como sus «experiencias con otros ligadas a la construcción de la sociedad argentina», encuentro que en ningún caso transcurren en su presente como jóvenes, sino que remiten a vivencias de la

adolescencia, destacándose la presencia de la escuela y de la Iglesia, cuya representación, como se verá luego, se confronta en la mente de los entrevistados de manera análoga a la de los partidos políticos. Propongo empezar con el relato de Lucía:

Entrevistadora: ¿Hubo un espacio político en que tuviste una experiencia positiva?

Lucía: En el Centro, en la secundaria. Sí, acompañaba al delegado. Era como una democracia que nosotros intentábamos entre nosotros: hacer ver nuestras diferencias con lo que pensaban los directivos para resolver los problemas entre los dos y poder mejorar la situación.

E: ¿En esa situación la política funcionó como algo válido?

L: Sí. Totalmente, lo que yo hice participando. Cuando se hizo una sentada en el colegio: no nos hacían caso, y el centro de estudiantes está para que te escuchen, hicimos una sentada; me dije: «si esto pasa en un grupo chico de veinte alumnos, no me imagino si en una nación pasara». Si pasa a grandes rasgos, es ahí cuando empiezan cambiar las cosas, las leyes.

La experiencia de Lucía da cuenta de una suerte de ensayo de democracia altamente positivo que otros entrevistados también han experimentado, y que le ha enseñado a sostener una posición de desacuerdo frente a la autoridad, a deliberar, negociar y consensuar, a tomar medidas de lucha cuando no se logra el consenso, como realizar una protesta cuando es necesario (la sentada), y a disfrutar de los logros de la acción política y percibir una mejora en su espacio de vida.

En suma: se trata de un aprendizaje político altamente significativo, de un entrenamiento valioso en la práctica democrática representativa, donde es fundamental la presencia del Centro de Estudiantes como figura que «hace que te escuchen» y cuya legitimidad habilita la confianza en la política como herramienta para cambiar «las cosas» y «las leyes».

Otro aspecto que los entrevistados significan positivamente, está referido a la Marcha de la Noche de los Lápices⁵⁶, que condensa el ejercicio de una memoria juvenil emblemática sobre el pasado reciente dictatorial, como señala Tomás.⁵⁷

Entrevistadora: ¿Tenés alguna experiencia que vos rescates como política?

Tomás: Yo participé muchas veces en las marchas de La Noche de los Lápices, en los aniversarios del Golpe, me parece que son clave para la memoria.

Pasando ahora a considerar la representación de la Iglesia, el segundo espacio más ponderado en las experiencias de acción colectiva, debo comenzar destacando algo curioso: el escaso énfasis religioso asignado a la misma por los jóvenes. Mayormente se la reconoce, en cambio, como un marco de referencia amplio, abierto y accesible, para involucrarse de modo directo en el trabajo social «desde abajo», muy identificada con lo barrial. Esta institución parece canalizar un deseo que estuvo presente en muchos jóvenes en el momento más álgido de la crisis: ser solidarios al requerimiento de los indigentes y de los más necesitados. Según los entrevistados, la Iglesia facilitó aquello que se percibía como inhabilitado de modo más amplio en la sociedad: propiciar una vivencia comunitaria en un contexto de crisis de las instituciones sociales y de desamarre de los lazos comunes.

⁵⁶ El relato de «la Noche de los Lápices» alude, con el nombre que lo bautizaron los mismos represores, a la historia del secuestro –el 16 de septiembre de 1976– y posterior tortura de nueve estudiantes de La Plata, que habían participado de manifestaciones por el boleto estudiantil secundario. Sólo tres de ellos sobrevivieron, y uno se configuró como *e/* testigo: Pablo Díaz. Él fue quien comenzó a dar testimonio en las escuelas medias, que en los ochenta adoptaron este relato como emblemático de la dictadura (véase en Lorenz, en Lorenz y Jelin, 2004, y en Lorenz, en Carretero, Rosa y Fernández, 2006).

⁵⁷ Trataré el tema de la memoria del pasado reciente en el Capítulo 3 de este libro.

En este sentido, es notoria –como ya dije– la ausencia de referencias a cualquier imperativo religioso explícito. Incluso hay casos en los cuales se valora la experiencia social realizada en ella, mientras se admite la total falta de religiosidad. Hay jóvenes que dicen no creer en Dios y que cuestionan la jerarquía eclesiástica, pero aún así la Iglesia conserva su rol como referente moral. En este sentido, tienden a depositar una esperanza de cambio en la adopción de los valores que ella promueve, mucho más que a realizar programas políticos para el cambio, lo cual expresa muy bien Emilia:

Para solucionar, bueno, para mí la Iglesia. Más allá de que ahora tengo muchas cosas en contra porque yo al tener un contacto me doy cuenta que hay mucha hipocresía y corrupción, más allá de que ahora no creo, no tengo mucha fe, en el sentido de que no creo si hay un Dios o cosas así. Pero me parece que los valores que propone son positivos, en el sentido de amar al prójimo, ayudar, o la importancia del trabajo, la dignidad. En eso estoy totalmente de acuerdo y creo que si se adoptaran esos valores, que igual los tiene cualquier religión, para mí esto es lo que curaría esta sociedad.

Destaco la expresión final de la entrevistada, la metafórica alusión a una «cura» de valores, que supone y asume el diagnóstico de una sociedad moralmente enferma. No obstante, lo más significativo es que Emilia pueda realizar tal reivindicación de la Iglesia, mientras ve en ella «hipocresía» y «corrupción». Estos mismos términos suelen usarse (y son suficientes) para condenar a la política, pero aquí no invalidan a la Iglesia.

¿Por qué? Porque su dimensión política queda minimizada frente a la hiperbólica dimensión moral que se le confiere. Los valores de la Iglesia están más allá de la anécdota y de la Historia, son considerados principios de una suerte de huma-

nismo universal y la solución apropiada para una crisis que se piensa fundamentalmente como moral.

Por otra parte, si se agrega a ello la alta validación de la dimensión individual por encima de la colectiva, es posible empezar a sospechar que se está frente a una resignificación del discurso tradicional de la religión cristiana en la clave de lo que podría llamarse «el buen egoísmo». Este permitirá, como lo expresa a continuación Leo, conciliar la necesidad de dar respuesta al requerimiento de «los otros-necesitados» y a la propia angustia o sentimiento de culpabilidad, eliminando el dilema entre altruismo y egoísmo en el que el ideal de la virtud cristiana coloca a los sujetos.

Entrevistadora: ¿Hay alguna experiencia positiva que rescatás, que te haya hecho sentir que junto con otros participabas de la construcción de la sociedad?

Leo: Hace tres años fui a misionar a Formosa con el ex-colegio y es una buena manifestación porque la gente de allá se acerca y es un intercambio muy hermoso.

E: ¿Y cómo definirías «misionar»?

L: La experiencia de misionar es: nosotros somos parte de un grupo salesiano que tiene grupos juveniles para los más chicos, la idea es ir allá y «contagiar» a los más grandes allá, para que los chicos que viven en al calle tengan un lugar en el cual se puedan expresar, educar.

E: ¿Tiene que ver para vos con la construcción de tu país?

L: Sí; primero con algo personal por lo cual lo hago, pero también la realidad en que uno vive, que hace que uno quiera ayudar, esté más vulnerable a la acción social. Misionar fue muy importante no sólo por los de allá sino también por lo que me dejó a mí. Participé de otras actividades fuera de la Iglesia, y capaz si le dejás algo a los otros está bien, pero en el fondo lo lindo es que te deje algo a vos, como experiencia de vida.

El balance que hace el entrevistado sugiere que lo que se planteaba como un acto al servicio del prójimo –la caridad– pasa a ser valorado sobre todo como un acto al servicio de uno mismo, no de renuncia sino de enriquecimiento del yo («que te deje algo a vos»). La necesidad del prójimo que requiere ayuda se concilia así con el propio deseo.⁵⁸

Esta particular resignificación de la experiencia social religiosa es muy interesante porque invierte los términos originales del «malestar de la cultura» –vale decir: la conciencia moral generadora del sentimiento de culpa– y propone en cambio una especie de «bienestar de la comunidad». «Misionar» es así una experiencia fundada no en la renuncia sino en la satisfacción, al investir como objeto de deseo la satisfacción de las necesidades del otro, el aliviarlo de su pobreza, de su dolor. Por eso, al igual que otros entrevistados, Leo utiliza la idea de «contagio» con una acepción positiva y libidinal en el sentido freudiano.

3.3. La alta política en el mundo adulto

Hasta ahora analicé algunos relatos de primeras experiencias positivas con la política en un sentido amplio, o con lo colectivo, que tuvieron lugar en la adolescencia en la escuela y en la Iglesia principalmente. En esta sección trataré de acercarme a la relación de los jóvenes con la política en el mundo adulto, que desde las primeras indagaciones aparece como «manchada» y que mancha a quienes «se meten», que no se configura como una práctica democrática sino totalitaria, que

⁵⁸ En este sentido, desde el punto de vista freudiano, es posible decir que mientras que la necesidad se vincula a los instintos del yo, el deseo se vincula a los instintos objetales, pertenece al terreno de la libido dirigida hacia lo cultural: donde hay objeto hay un otro. En el caso de Leo puede pensarse que enviste como objeto de deseo la satisfacción de las necesidades del otro, el alivio de su pobreza, de su dolor.

no es transparente sino opaca, y que no está ligada a las necesidades de «los de abajo» (el pueblo, la ciudadanía) sino a los intereses de los «de arriba» (los que tienen el poder, lo gubernamental). Para comprender este contundente rechazo que suscita la pregunta directa por la política, empezaré analizando la importancia que puede tener para su representación ser capaz de pensar históricamente. La siguiente entrevista permite observar, por medio de un ejemplo, cómo el presentismo o el reduccionismo⁵⁹ pueden propiciar la generación de un sesgo moral, entendido como la comprensión de los eventos históricos en términos de los buenos y los malos, lo correcto y lo incorrecto, eliminando la dimensión política de los mismos. Como se verá, las consecuencias de ello son, entre otras, la indiferenciación entre pasado y presente, y entre sujetos históricos y políticos:

Juliana: A los políticos no les creo. Yo ni me meto porque parece que todo lo hacen por dinero. Más que todo, cuando le di importancia a la política lo dije por lo que son los movimientos.

Entrevistadora: ¿Pero para vos eso no es política?

J: Sí, pero eso va por el dolor de las madres y abuelas. Va por lo político porque todo lo que sucedió en esos años fue todo político.

E: ¿Diferenciarías entonces la política de la lucha política?

J: Para mí la política es lo que maneja todo para un país, pero en este país la política es muy mentirosa: son los partidos, los dirigentes.

⁵⁹ El *presentismo* implica analizar el pasado con categorías del presente, restringiendo el abordaje de la historia al tiempo más cercano, como si su función fuera sólo la de orientar a los sujetos en el mundo actual en lugar de la de comprender al pasado en sus propios términos. El *reduccionismo* consiste en reducir precisamente la complejidad del pasado utilizando categorías esquemáticas, repetitivas y totalizantes, que no permiten más que una única perspectiva. Esta es la razón por la cual, en relación con la enseñanza de la historia, Martínez Shaw (2004) caracteriza al presentismo y al reduccionismo como orientaciones didácticas fallidas.

E: Entiendo: a esos no les creés pero ¿a quiénes sí les creés?

J: A la gente que lucha por la llamada «seguridad del país», que son toda gente que han sufrido.

E: ¿A quiénes mencionarías?

J: Bueno ahora está Blumberg⁶⁰, *pero dicen que está metido mucho en política*; pero a las Madres, a toda esa gente que se junta porque a sus hijos los han secuestrado o matado, esa gente también me interesa.⁶¹

Para Juliana, «la política legítima» toma como punto de partida la falta (de seguridad, de justicia) y la ausencia (los desaparecidos, los muertos). Más aún, ni siquiera se conforma en la lucha en la cual los sujetos desaparecen, son secuestrados o muertos, sino en la lucha de sus madres una vez que el crimen se ha consumado. «La política», entonces, debería para ella, acotarse al reclamo de «seguridad», un término clave si se tiene en cuenta que la llamada «Doctrina de Seguri-

⁶⁰ Juan Carlos Blumberg es un personaje emblemático que ha ingresado en la escena pública a partir del secuestro y la muerte de su hijo Axel en el año 2002, canalizando en su reclamo por justicia y seguridad una demanda presente en gran parte de la ciudadanía, sobre todo en Buenos Aires. En el año 2004 casi 300.000 personas asistieron a la marcha convocada por él en memoria de Axel y desde entonces su presencia en el mundo político se ha vuelto tan clave como polémica. En general, los jóvenes expresan los términos más salientes de la misma como una disyuntiva: la validación del padre que lucha por la memoria y la justicia o la crítica al padre que utiliza la muerte de su hijo para ingresar a la política. Esta disyuntiva expresa en sí misma la fuerte contraposición entre la representación de la ciudadanía y la política y su desarticulación en términos morales: supone que «hacer política» es interesado y espurio, mientras que «construir ciudadanía» es desinteresado y legítimo, pero ambas son inconciliables, pertenecen a dos mundos diferentes. De modo tal que la desgracia de las víctimas no puede ni debe canalizarse políticamente, sino ciudadanamente, lejos del poder. Esta disyuntiva adquiere una particular intensidad en este caso, dado que Blumberg es un empresario, ligado por pertenencia de clase a «los de arriba» y al espectro derechista de la política, pero asociado a «los de abajo» en tanto víctima que desafía al Estado y al gobierno; y que, precisamente, encuentra mayor adherencia y apoyo, en las clases medias.

⁶¹ *Cursivas mías.*

dad Nacional» constituyó el fundamento teórico de la dictadura militar en Argentina. Creo que el uso de este término por parte de la entrevistada expresa la confusión entre sujetos históricos muy diferentes –los desaparecidos por la dictadura, los muertos en secuestros, etcétera– dando lugar a un único sujeto suprahistórico: «los que sufren», «los que perdieron a sus hijos», la víctimas que se emparentan con «los de abajo», «la gente», el pueblo.

Puede decirse que estamos frente a una comprensión fallida del pasado que inhabilita el desarrollo del pensamiento político, al entender la posibilidad de pensar lo social tomando como base su conformación a partir de las acciones particulares de los agentes; así, al negarse la dimensión histórica de los sujetos se clausura la posibilidad de reconocer su legitimidad política. Así, la comprensión fallida del pasado no permite distinguir entre la violencia del Estado criminal de la dictadura –vertebrada precisamente en la Doctrina de la Seguridad Nacional– y la violencia producida por los delincuentes en tiempos de democracia, que genera «inseguridad». Tampoco permite discriminar suficientemente entre la demanda de la sociedad contra la represión estatal en tiempos de dictadura, y la demanda de la sociedad al Estado por mayor represión en la actualidad. Por último, se des-invieste de su carácter histórico-político a los sujetos que protagonizan el pasado y el presente, en la medida en que se piensa a la historia y a la política como dimensiones excluyentes entre sí. De este modo, a las Madres de Plaza de Mayo se las considera históricas y no políticas,⁶² mientras que a Blumberg se lo saca de la historia porque «se mete» en política.

⁶² En otro momento de la entrevista Juliana dice, refiriéndose a Madres y Abuelas: «Sí, esos movimientos son históricos», y en el fragmento que analizo aquí comienza diciendo que eso va por lo político cuando habla de las Madres, porque en esos años todo era político, como un atributo que refiere en última instancia a lo histórico.

Hay por lo tanto dos acepciones de la acción social en las representaciones de la entrevistada: una ideal, que designa lo moral, y una real, que designa lo inmoral. A una la llamaré «histórica», en tanto objetiviza a sus agentes como hitos del pasado, extraños a la escena política; y a la otra la llamaré «política», ya que permite pensar a sus agentes como protagonistas activos en el disenso y la confrontación. La primera corresponde al dolor y la segunda a las luchas que son pensadas solamente en la clave de la violencia que se condena *a priori*. Sin embargo, ambas acepciones representan la imposibilidad de lo que enuncian, dado que historia y política se interconstituyen y pierden todo su sentido al ser disociadas: toda historia es política y viceversa. Además todo sujeto político presupone una densidad histórica, en la cual hacen clivaje las luchas/demandas/reivindicaciones del presente.

La representación de la «política legítima» presupone un sujeto único, homogéneo y unidimensional: las víctimas que sufren el dolor de haber perdido a sus hijos y en ese dolor quedan iguales al hacer efectiva una demanda moral. Finalmente, las víctimas son tan legítimas que no se «meten» en política, sino que permanecen como son y donde están, lejos de historizarse, se anquilosan como sufrientes.

Ahora bien: esta tensión entre «los de abajo» (los que sufren, las víctimas) y «los de arriba» (los que gozan a costa de los otros, los que victimizan, los que detentan el poder) parece definir la dialéctica política percibida por los entrevistados. Esta expresa un conflicto importante entre las significaciones transformadoras y democráticas que se le atribuyen idealmente a la política, y el desencanto con la política real —llámese «alta política» o «de partidos»—. De esta última los jóvenes no se apropiaron sino que se distancian, resisten y la rechazan, mal que les pese, como a Hugo:

Entrevistadora: En la política más alta no confías. Pero, ¿creés que se puede construir un país más democrático?

Hugo: Se puede, sí que se puede. Empezando de abajo todo se puede, no hay nada imposible, pero calculo que va a llevar muchos años y nunca sale alguien que quiera hacer las cosas bien.

E: O sea que vos pones las esperanzas en una persona individual.

H: Sí, o en un grupo de gente que realmente quiera hacer bien las cosas, que conozca lo que es vivir, digamos, porque generalmente todos los que están arriba viven una realidad distinta a la que vivís vos. Me gustaría gente que sepa lo que es vivir en una villa, hay gente de arriba que nunca vivió.

E: Pero hay muchos movimientos políticos, sociales que trabajan en villas, ¿de esos también desconfías?

H: ¡Ay, esa es la cosa! [se ríe irónicamente dejando en claro que justamente de ellos desconfía].

Como se puede ver en el caso de Hugo, cuando de política se trata, suele suceder que los jóvenes no confían en «los de arriba», pero tampoco en «los de abajo». Parece que es «la política» la que intrínsecamente inspira desconfianza, a diferencia de la acción social, que en este caso inspira una fe casi mesiánica, aunque teme que esa salvación («alguien» o «un grupo de gente») «nunca» aparezca. De lo que sí está seguro Hugo es de que la legitimidad debe provenir de una experiencia de vida, de un aprendizaje directo de lo que viene «de abajo». Dice, por ello, que para que los dirigentes o políticos cambien y «hagan bien las cosas» deben «conocer lo que es vivir», o sea: «saber lo que es vivir en una villa»,⁶³ ser parte de los que sufren, aunque no puede reconocer a los que lo hacen

⁶³ Es importante contar que Hugo es de Mar del Plata, proviene de una familia de clase media muy empobrecida en la última crisis, y está en Buenos Aires solo, estudiando, y viviendo en una villa de emergencia porque no quiso renunciar al proyecto de ser médico, y esta es una experiencia social que lo ha marcado fuertemente y que él considera enriquecedora, dicho en sus términos: lo prepara para «hacer las cosas bien», aunque aún siente desconfianza, y como se verá luego, temor de la política.

porque, precisamente, están en política. Me pregunto: ¿Cómo evadir esta trampa retórica en donde quedan atascados el deseo y la potencia? ¿Cómo habilitar la confianza en la política allí donde rige la esperanza de la «salvación»?

3.4. La política en la facultad

Ninguno de mis entrevistados, que están ya en la facultad (CBC), participa en política universitaria ni planea hacerlo próximamente, ni siquiera aquellos que han tenido experiencias positivas en la escuela secundaria. La razón común esgrimida para esta resistencia o rechazo es la intolerancia que se atribuye a quienes «están en el poder» o a los «militantes» que conforman el Centro de Estudiantes. Así como en las representaciones de la alta política el conflicto se focalizaba en la tensión entre «los de abajo» y «los de arriba», criticando la corrupción, en este ámbito cercano lo hace en la tensión entre «estudiantes» y «militantes», y se critica la intolerancia:

Entrevistadora: ¿Cuál es tu opinión sobre la política?

Jimena: Particularmente lo veo en la facultad, todas las agrupaciones de izquierda que mantienen una ideología, y que es como que nadie puede decir lo contrario.

E: La política parece ser para vos como un espacio cerrado, intolerante.

J: Sí, totalmente.

E: ¿Dirías lo mismo de la política en el país?

J: Me parece que el gobierno, por todas las manifestaciones y discursos que dio, apenas se le dice algo en contra y sale a pelear.

E: ¿Y vos creés que es posible cambiar esta forma de hacer política?

J: Sí. Por eso decía que las personas tienen que empezar a respetar más y a tolerar más las opiniones de los demás. No

sólo el gobierno, sino todas las personas. Me parece que participar en cuanto a lo que vos pensás que está bien y lo defendés, está bien; pero participar de un movimiento que va y hace destrozos o provocan caos en el tráfico no.

Encuentro en Jimena un claro rechazo a la política como espacio de confrontación, que en primera instancia vincula con quienes «mantienen una ideología». El desacuerdo es percibido por ella como intolerancia, esta última es asumida, además, como un rasgo idiosincrásico de «todas las personas» y «no solo del gobierno». A lo largo de la entrevista se va desplegando su imposibilidad de integrar las dimensiones históricas y políticas en juego, que termina expresándose como un indiscriminado rechazo a lo irracional, algo así como un temor a la masa que disuelve toda diferencia entre violencia y protesta, pareciera que es lo mismo «hacer destrozos» que «provocar caos en el tránsito».

Véase ahora qué le pasa a Lucía:

Lucía: La política está presente en la vida constantemente, en la facultad; lo que sí es que nunca he ido. Nunca me he identificado con un estilo de marcha o reunión, que yo diga «todos los puntos». Porque a mí me tienen que convencer todos los puntos para ir a una marcha, pero normalmente no son todos los puntos arraigados a lo que yo busco; uno y dos, pero tres y cuatro no, y termina siendo algo malo para mí y termino yendo obligada. Una a la que no fui y quise ir fue la de La Noche de los Lápices.

E: ¿Por qué?, ¿no te sentiste representada?

L: Me sentía representada pero tenía miedo porque en mi facultad a un compañero mío le pasó que entraron para otra marcha los mismos del Centro de Estudiantes a las aulas con palos y «vamos a la marcha» [...]. Y a mi amigo le pegaron, lo hicieron marchar igual y cuando pudo se escapó; te obligan a

creer lo mismo que ellos y a ver y marchar por lo mismo que ellos.

Lucía parte del reconocimiento general de la política («en la vida»), pero paradójicamente se ausenta («nunca he ido»). Deja en claro que su ausencia no responde a una falta de valores –parece decir– sino a un exceso moral, a una cuestión de principios. Cuando se avanza en la entrevista aparece luego la desconfianza respecto de un «estilo», y finalmente el miedo a formar parte de algo de lo que no está convencida (¿a perder su individualidad?) y –peor aún– a ser «obligada».

Pareciera un conflicto entre sus ganas de participar y el miedo. Por una parte se siente interpelada por la marcha de La Noche de los Lápices, una parte tal vez de la política que «está presente en la vida», por la otra teme que termine «siendo algo malo», y rechaza fundamentalmente la violencia que se desprende del relato de su amigo. Quiere pero no puede. Lo que parecía al comienzo una negativa a participar se revela como potencia obturada por el miedo.

Es importante recordar que en su «ensayo» escolar, Lucía había descubierto la política como lugar de lo posible, de expresión del desacuerdo, negociación, protesta, donde ella había sentido que «las cosas» pueden cambiar; en cambio en la facultad la política aparece como el lugar de la intolerancia: donde el Centro –«que está para que te escuchen»– utiliza en cambio la violencia (palos), «te obliga a creer lo mismo que ellos», a «ver lo mismo», marchar por lo mismo.⁶⁴

Es claro también que la facultad aparece como un espacio no neutral de construcción de la memoria reciente, en una clave muy diferente y mucho más conflictiva de la que se produce en la escuela secundaria, donde el relato emblemáti-

⁶⁴ Aclaro que no afirmo la veracidad del relato de la entrevistada, pero lo que sí es cierto es que he encontrado una representación violenta de las formas de hacer política en la facultad en muchos de los entrevistados.

co de La Noche de los Lápices logra saldar las diferencias políticas para integrarlas en una representación común de los jóvenes. En este sentido yo diría que la facultad se postula no sólo como el espacio de la intolerancia, sino también como la actualización de *lo intolerable* en la política, es decir: la confrontación con las diferencias y con un pasado traumático que no termina de asimilarse (ni «a palos»).

3.5. El miedo

El miedo a la política es un punto de mi indagación al que no me fue fácil llegar. Porque el miedo, a diferencia de –por ejemplo– el rechazo explícito a la alta política, no es tan directamente expresable y, sobre todo, es difícil de admitir y de justificar. Ya fue posible entrever algo de esto en el relato de Lucía, donde el miedo a la violencia política era precedido por un temor mucho más difuso a perder el control sobre el sentido de la propia acción individual, y que más claramente expone Sofía (en la entrevista que analizaré a continuación): «temor a que no hagan lo que realmente estoy buscando. No de ser manejada, pero que en realidad escondan otro tipo de objetivos».

El miedo apenas es entredicho por los entrevistados, mientras que por el contrario suelen enfatizar que saben lo que quieren y aseguran no dejarse «manejar». ¿Será que el miedo y su carácter irracional aparecen como una amenaza a su autoafirmación? Si bien éste termina siendo lo suficientemente fuerte como para inhibir (en mayor o menor medida) su participación política, los jóvenes se resisten a concederle entidad objetiva ni reconocimiento. ¿Por qué? Creo que porque su miedo no se fundamenta en una experiencia propia ni en la realidad inmediata, se trata de un miedo que no tiene un objeto específico, sino que refiere a algo que afecta a las cosas conocidas desde el pasado, y en ese sentido es posible afirmar que se trata del

miedo a lo *siniestro* , en un sentido freudiano (Freud, 1919). Para Freud ese término remite a un significado ambivalente: aquello que nos es conocido pero a la vez se oculta; aquello que conocemos pero que quisiéramos ignorar y que retorna, una y otra vez, transformado en sentimiento de angustia ante lo desconocido, ante lo que podría llegar a pasar o a ser.

Más aún, el miedo suele ser proyectado como el miedo de otros (en general de los padres) y presentado luego como una forma de respeto (o virtual obediencia filial). Sigue a continuación un ejemplo muy elocuente:

Entrevistadora: ¿Irá a una marcha política?

Sofía: No, creo que iría.

E: ¿Pero fuiste a alguna?

S: No.

E: ¿Por qué?

S: No, porque en realidad tengo una mamá muy miedosa y a ella no le gusta que vaya.

E: ¿Hay como una tradición familiar, o una idea de que te puede pasar algo?

S: Claro, pero yo siempre le digo a mi mamá vos me decís eso porque viviste en el miedo. A mí no me da miedo, pero por ella.

E: Vos la comprendés, y sos capaz de dejar de ir por ella.

S: Claro, porque sé que es muy nerviosa y que le puede pasar algo; prefiero hacerme a un lado.

Sofía manifiesta su ambivalencia desde el comienzo («no, creo que iría») y sostiene la contradicción hasta que prácticamente *confiesa* el conflicto, a saber, que ella quiere ir pero no puede. A partir de aquí asistimos a la puesta en palabras de un claro proceso de identificación con el miedo de la madre, casi como en un juego de espejos: Sofía tiene miedo de que a su mamá –que es miedosa porque «vivió en el miedo» y además «no le gusta» que su hija vaya a una marcha– le «pase

algo» provocado por los nervios que le produce el miedo de que a su hija le pase algo (en la marcha). La entrevistada no reconoce su miedo, lo niega explícitamente y asegura que, a diferencia de su madre, no vivió ni vive «en el miedo» sino que elige libremente, o sea que prefiere «hacerse a un lado» (es posible deslizarse por aquí a otras connotaciones como, por ejemplo, que prefiere no entrar, no *meterse*, quedar afuera de la política). Es el miedo de su madre, que se va transformando en su relato en un miedo compartido, el que se conjuga en una primera persona inclusiva:

Entrevistadora: ¿Y este miedo de ella tiene que ver con algo que le pasó o es más general?

Sofía: No, no. No tuvimos ningún caso de algún desaparecido, pero tenía miedo en su época de que las patotas [silencio]

Es interesante cómo Sofía pone de manifiesto las dificultades inherentes a la enunciación misma del «desaparecido». Ella parece estar siendo intervenida por lo increíble de lo siniestro al formular una triple negación («No, no. No») que antecede a la tensión entre «algún caso/ningún desaparecido». Y se ve cómo enseguida desplaza ese objeto del miedo de la generación de su madre –«la desaparición»– a uno propio y más cercano a la suya: «las patotas», tema que luego amplía en la entrevista, contando que vive en un barrio de la provincia de Buenos Aires que en los últimos años se ha vuelto peligroso: «antes había códigos», que ya no se respetan. Finalmente, llegamos al miedo de Sofía:

Entrevistadora: ¿Y qué te sucede a vos con eso? ¿Hasta qué punto vos a eso le atribuí una legitimidad y hasta qué punto vos creés que eso es una cosa de tu mamá?

Sofía: Es que miedo siempre hay. El ser humano tiene miedo siempre. Sí, en realidad yo no me dejo perturbar por lo que me

dicen pero ella me da [pausa] a veces [pausa] Es como que me escarba más en ese miedo y me hace tirarme para atrás.

E: ¿Y ese miedo cómo sería? ¿Miedo de que vos vayas a una marcha o que participes de una actividad política y te dañen, o te dejen marcada, te metan en una lista negra, arruinen tu carrera?

S: Sí, tengo mucho miedo a eso. Sí, es más: yo nunca tuve miedo a la inseguridad pero últimamente me está sobrepasando y a mí me agarra el tema de la inseguridad.

La entrevistada se resiste a admitir el miedo, hace lo posible para evitar reconocerlo: primero lo naturaliza como propio de la condición humana y luego culpa directamente o a su madre porque la «escarba más» y la induce a entregarse a él. Lo notable es que una vez que el miedo es «confesado», se libera cada vez con mayor intensidad –«sí», «mucho», «sí», «me está sobrepasando», «me agarra»– y se va desplazando del pasado reciente a la inseguridad presente.

Me pregunto: ¿Esto nos aleja o nos acerca al punto de partida de la entrevista, vale decir, de la situación de la marcha política? Entiendo que es muy significativo este deslizamiento desde el «miedo a la política» al «miedo a la inseguridad», porque reproduce un rasgo central de los procesos de construcción de las identidades y del discurso político en Argentina en estos años. Y porque reproduce el deslizamiento entre una y otra generación, muy ligado a las dificultades para superar el pasado dictatorial y para vivir hoy en una democracia.

Para seguir profundizando esta cuestión, propongo pasar ahora a otro caso que ilustra cómo se manifiesta el miedo entre los entrevistados, fundado en la sospecha de que detrás de toda causa política hay intereses encubiertos, fundamentalmente económicos. Hay engaño, y ellos son cautos, prefieren no correr el riesgo de caer en la trampa:

Entrevistadora: Cuando hablás de este miedo a la participación un poco más política, ¿pensás que hay algo de ese miedo ligado a lo que pasó en Argentina?

Hugo: Miedo a mí no, miedo a querer hacer bien las cosas y que por otra gente no se pueda, no lograr lo que uno quiere.

E: ¿Y qué hacés con ese deseo de cambiar cosas pero que no hacés porque te da miedo?

H: Y, sí, porque siempre hay alguien que saca beneficios.

E: ¿Y todo lo grupal te da igual de miedo: lo barrial, lo de la facultad, etcétera?

H: No, no, lo barrial no. Lo de la facultad sí, el gobierno también; por ejemplo acá, el Hospital de Clínicas la gestión anterior se comió 23 millones y el hospital está en quiebra.

E: Pero eso que a vos te aleja de la política, por ahí sería lo mismo que podría acercarte.

H: Obviamente que me acerca en la bronca, me acercaría a un grupo, pero [pausa]

E: ¿Pero te sentís escéptico?

H: Claro. Siempre fue algo que nunca me gustó la política, pero me encanta eso del barrio; en la Iglesia he estado muchas veces, pero en eso de la política más alta [pausa]

Hugo niega su miedo personal cuando dice: «miedo a mí no». El miedo es a los otros: «a querer hacer bien las cosas y que por otra gente no se pueda». La desconfianza es fundamentada con un ejemplo concreto de corrupción, que justifica la dificultad de Hugo para encontrar espacios creíbles, pero también realza su dificultad para canalizar «la bronca». Cuando exploro más focalmente el miedo personal de Hugo, encuentro –igual que en el caso de Sofía– que el origen del mismo es familiar:

Hugo: Quise ir a Mar del Plata el año pasado, cuando venía Bush, y mis viejos –cero política– no estaban de acuerdo, por-

que tenían miedo. Me decían: «no vayas porque vienen grupos de Buenos Aires y van a hacer quilombo». Tenían miedo.

E: Si te metés en una manifestación ¿sentís que estás contrariando una tradición familiar?

H: Y, estaría pensando en mi vieja. Pero yo no tengo miedo a eso, más que nada es miedo al defraude que pueda tener yo, a tener una idea y que después te la tiren abajo.

Me pregunto, ¿qué determina, entonces, la decisión de no participar en política? Me inclino a pensar que se trata del miedo a lo que puede llegar a ocurrir, a lo siniestro que retorna desde el pasado conocido. El miedo de los jóvenes a participar hace presente un temor heredado, que pone en evidencia la herida de una generación que «vivió en el miedo» y de una sociedad cuya historia traumática aún no logra tramitarse.

4. ¿La política «ya fue» o aún no llegó?

A partir del análisis de las experiencias de los entrevistados, existen nuevos elementos para comprender el distanciamiento entre la ciudadanía y la política en sus representaciones. Ahora éste se revela más concretamente como una contraposición entre la validación de la democracia en el plano individual y la destitución de las prácticas colectivas, necesarias para su logro sustancial y no meramente formal. Sin embargo, es notable que para ellos esto no se exprese como una contradicción sino que sea vivido de un modo ambivalente. Vale decir: que el conflicto queda contenido sin estallar, haciendo posible la coexistencia de estos dos términos antagónicos en el esquema (pragmático) de una democracia posible («pese a todo»).

Creo que es posible vincular esta ambivalencia de las representaciones de los jóvenes con su tendencia a moderar expectaciones.

tativas en pos de la viabilidad. De hecho, los términos «tratar» o «intentar» son los que ellos más utilizaron en las entrevistas en relación con proponer o proyectar; lo cual es esperable si se tiene en cuenta que estamos frente a una generación educada en los noventa, bajo las exigencias de la gobernabilidad (Tiramonti, 2004a). En la misma línea, los mayores temores de los entrevistados se vinculan a «la intolerancia», la falta de respeto y «la corrupción», la deshonestidad; y sus ideales a «la tolerancia», «el respeto» al pensamiento individual y la honestidad. Estos últimos son valores morales que consideran «humanos» y sitúan más allá de las ideologías políticas.

También hallé entre los entrevistados un nulo o escaso interés en *cambiar la sociedad* o el proyecto y, en cambio, una clara preocupación por *conservarlos*. Acaso lo expresan sin mayores idealismos y en una clave bastante conservadora, pero con un mayúsculo sentimiento nacional que los lleva a considerar las diferencias sociales y económicas *entre los argentinos* como un tema de solidaridad y no de lucha, o si se quiere: como una cuestión de acción social ciudadana y no de acción política.

Si bien los jóvenes logran postularse y autocalificarse como agentes de un futuro mejor, es en el plano de la comprensión del pasado –sobre todo del reciente (punto que ampliaré en el Capítulo 4)– y en la interpretación y experiencia del presente donde parece que pagan el costo de la evitación del conflicto. Se notan las mayores dificultades en cómo fundamentan su relación con la política, cómo la piensan y cómo la sienten, en cómo reconstruyen y validan las experiencias colectivas positivas (a las que significativamente en general prefieren llamar: «social», «colectiva» o «humana» pero rara vez «política») y las negativas (de la etapa universitaria), en cómo intervienen el miedo y la memoria familiares en su decisión de participar.

Por todo ello estoy convencida –como dije antes– de que el mayor desafío que enfrentan los jóvenes es el de congeniar la

gran necesidad y el gran deseo de ver crecer a su país democráticamente, con la falta de espacios políticos y vías colectivas de acción habilitadas y legitimadas para hacerlo posible. El desafío, en suma, es cómo hacer –con qué herramientas comprensivas y con qué coraje– para enfrentar *cada uno* el pasado de *todos*, el presente de todos y el proyecto de todos, cuando el «entre todos/todos juntos» parece haber sido destituido (en palabras de Hugo: «Pero también me gustaría hacer algo a mí para que cambien. [...] Sí, si yo pudiera cambiaría muchas cosas, pero sé que necesito de otras personas, si no no se llega a nada»).

Comprender este desafío requiere ante todo evaluar el alcance del particular ausentamiento de estos jóvenes de la política, término cuya significación parece haber quedado acotada en los últimos años a la política partidaria, o a la «alta política» o «política de arriba». Me parece crucial que nos cuestionemos hasta qué punto es lícito circunscribir la conflictiva relación de los jóvenes con la política a un problema de semántica. Creo que no es así, por el contrario, entiendo que la fuerte acotación de los significados de «la política» está poniendo de manifiesto la restricción misma de las luchas sociales por su resignificación, que en nuestro caso toma la forma del *ausentamiento* de los jóvenes de las mismas. Este, sin embargo, no es un retiro cómodo sino que plantea un dilema a los jóvenes en cuanto advierten que los espacios que no toman se convierten en espacios cedidos precisamente a quienes encarnan su rechazo pero han persistido en la política, es decir: a nivel macro, a los políticos «de arriba», a nivel micro, en la Facultad, a los que varios de ellos llaman «los militantes», curiosamente como si fuese un término despectivo. Sin embargo, el reconocimiento de estas implicancias negativas, lejos de estimular su participación política parece habilitar una «bronca» (como la enuncia Hugo) que no se canaliza, que genera más distanciamiento, y que hace que la resistencia devenga en rechazo explícito, y finalmente en abandono.

Ciudadanía y política se configuran en la particular dialéctica de los «enemigos íntimos», que propongo denominar «ambivalencia constitutiva». Se trata de una dinámica en la que están co-presentes elementos conceptualmente contradictorios pero que se constituyen mutuamente en su diferencia y cuya conciliación obstaculiza la aparición del conflicto. Tomo como base lo que Moscovici (1961) denominó *polifasia cognitiva*, según la cual el pensamiento de la vida cotidiana implica la construcción de representaciones con significados contradictorios entre sí, aunque no son sentidas como tales por el sujeto en la medida en que sean localmente consistentes y no se expresen simultáneamente en el discurso.⁶⁵ En suma: «enemigos íntimos» entendiendo que la *anti-política* «no es lo contrario de la política, sino simplemente su imagen invertida: una manera de *hacer* política contraponiéndose exactamente a ella» (Espósito, 1988: 12). En este formato, la ciudadanía intenta ser presentada como una dimensión *no política* de *lo social*, regida (incluso para las acciones colectivas) por una individualidad ilustrada, consciente y racional, y donde el sentimiento de *culpa* se reacondiciona como sentimiento de *responsabilidad*, de modo tal que permite evitar la parálisis y pasar a una acción «controlada».

Como se vio, la práctica ciudadana se constituye como una dimensión fácilmente accesible desde los espacios primarios –principalmente la escuela y la Iglesia– que aparece ante los jóvenes como el camino más cercano, más viable, más auténtico, y menos conflictivo; pero también como una dimensión cuya efectividad y su sentido tienen un alcance limitado. De modo tal que, llegado un punto, se hace evidente que la ciudadanía presupone la política y parece inevitable que a ella conduzca. No hay fuga posible: la política está en el

⁶⁵ En palabras de Moscovici: «Nos encontramos entonces ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación» (1961: 176).

origen y en el final de lo social, y quien transita por ese camino ineludiblemente irá a su encuentro, aunque lo intente aplazar (o como dice el tango, sea «como el viajero que huye, y tarde o temprano detiene su andar»).

Eso implica que la ambivalencia constitutiva tendería a entrar en crisis, pero también explica la naturaleza de las estrategias destinadas a evitar el conflicto en el «mientras tanto», cuando este acercamiento entre política y ciudadanía aparece aún como peligroso, poco confiable e inviable en la entrada al mundo adulto. Allí la política, a diferencia de la ciudadanía, parece requerir la ruptura con el mundo familiar, todo lo cual se vuelve más significativo precisamente en un contexto de reconstrucción del proyecto democrático.

Como se vio, el problema tampoco se agota ni se resuelve con la creación de espacios sustitutivos de «la política», que no llegan a configurarse como alternativos ni como repositorios de la misma, en la medida en que no pueden incorporar la dimensión histórica, y permanecen (pese a los esfuerzos y a las tan buenas intenciones) unidimensionales. Esto puede ser percibido por los jóvenes, y en una instancia profunda de la indagación se manifiesta también para ellos como el nudo del conflicto, aquello que no pueden resolver, y que da lugar a la impotencia o el miedo. Me refiero a que llegado un punto (no muy lejano) el ideal de ciudadanía social, postulado como práctica *no-política* o *a-política*, se agota y muestra sus límites en un plano social más amplio. Porque el voto «responsable» no es factible si no hay candidatos políticos representativos; porque la respuesta al requerimiento del «otro» que sufre la pobreza o la injusticia es insuficiente si no lleva a preguntarse por qué ese «otro» sufre, es pobre o padece la injusticia, e intenta cambiarlo.

Frente a esto, algunos jóvenes sostienen que se puede renunciar a lo político pero seguir participando de lo social, especialmente a través de la realización personal o profesional.

Pero en los casos en los cuales ha habido experiencias de prácticas sociales positivas, es posible detectar cierto conflicto con el propio rechazo de la política, que comienza a revelarse como un camino sin salida, como un problema más que una solución a sus deseos de participar. Por ejemplo, Hugo dice: «Pero también me gustaría hacer algo a mí para que cambien. [...] Sí, si yo pudiera cambiaría muchas cosas, pero sé que necesito de otras personas...».

No obstante, los caminos no parecen estar aún habilitados, y ya es posible señalar algunos obstáculos específicos. El primero es la gestión predominantemente contrahistórica del pasado común, como el de la memoria de la última dictadura, que pareciera haber quedado ligada aleccionadoramente a la imagen de víctimas inocentes. Estas habrían pagado desproporcionadamente el precio de la protesta, de su breve irrupción agresiva –«meterse»– en la política, participando de una manifestación por el boleto escolar. Tal interpretación favorece la permeabilidad al miedo familiar, que los entrevistados no reconocen como propio pero perciben y «respetan». Este pareciera configurarse como una herencia de la que no quieren apropiarse, pero de la que tampoco pueden liberarse. Y, finalmente –como dice Sofía– que «les escarba más» y los hace «tirarse para atrás».

Otra dificultad a tener en cuenta es la que proviene de la interpretación de la crisis argentina en una clave moral y no política (Scavino, 1999), en la cual se fundamenta y legitima la postulación de una ciudadanía que se configura como custodia y única garante moral –impoluta, no corrupta– del proceso de reconstrucción democrática. Esta visión parece cursar con una representación particularmente no política del Estado –ligada a los imperativos de eficacia y gobernabilidad–.

Hay otras dos últimas cuestiones cruciales que se han puesto de manifiesto con mucha claridad en los relatos de los jóvenes entrevistados: la primera de ellas es la destacada percep-

ción de «la inseguridad» como problema social más inmediato, al que hay que «sobrevivir» (ya, hoy mismo). Como dice Leo «Ser argentino en la realidad es capaz sobrevivir, para muchos. Y para el otro resto, es tratar de tener seguridad, de que quiero sobrevivir». Y lo interesante es que está mostrando que la inseguridad se plantea como un problema social ligado a una falta de equidad entre los que no tienen y «sobreviven» a la pobreza, y los que tienen y deben sobrevivir a la seguridad. Pero ambos están igualmente –más allá de su condición de clase– sujetos por esta dinámica a la que no se le da entidad política. O sea: la inequidad se piensa como inherente al sistema, aunque se presupone que el Estado debe controlar sus niveles, evitar la polarización y el riesgo social consiguiente y, si ello sucede, contar con recursos «sociales» para contenerlo.

Aún cuando la inseguridad es experimentada de modo personal como una amenaza cotidiana a la vida, y genera el temor físico directo a la violencia de los delincuentes, ninguno de los jóvenes entrevistados cree que la solución esté en la lucha política, pero tampoco en la represión (no hubo un solo llamado a la policía en este sentido), sino en la educación como espacio de formación de los ciudadanos, que a su vez se delega en el Estado (es interesante cómo se desarticula la dimensión política de la educación mientras que en el mismo momento se deposita en ella todo el peso de la promesa emancipatoria del proyecto social). Como ejemplo, Sofía dice:

A mí me agarra el tema de la inseguridad. Yo vivo en Tropezón, que es Caseros, y es muy, que sé yo. Antes había códigos [...]. Ahora no hay códigos: hay nenes de 12 o 13 años totalmente drogados, y que por sacarte un celular son capaces de pegarte un tiro. Pero el tema es educarlos, educar a los padres. Acción social o alguien tiene que ir a las villas y que los empiece a educar, que los saque de la droga, que los saquen de donde están.

Tanto esta solución, de corte pedagógico-emancipatoria, como la jurídica construyen el problema de «la inseguridad del país» como un problema social pero no político, como un tema actual pero sin profundidad histórica –algo que no sucedía «antes», cuando «había códigos»–, como algo que los interpela, que está aquí y los amenaza aunque no llega a involucrarlos. Las propuestas para enfrentarlo se constituyen en general como demandas al Estado, a quien se pide que cumpla con su rol («Acción social o alguien») de «administrar *lo común*» (Lewkowicz, 2002: 185), y a medida que se asume como un problema *común* toma la forma de un reclamo ciudadano por la seguridad, que se plantea como necesariamente ajeno a la política. Un reclamo «sin banderas» ni «intereses ocultos», una suerte de demanda *común* de la ciudadanía contra el gobierno, a quien se pide una correcta administración del Estado técnico administrativo (valga la redundancia). Porque su función –reclama la ciudadanía– consiste precisamente en la eficiente gestión y administración de *lo común*. No se le pide que «suture el desgarró» (ya que «no es el operador de la contradicción de clase») pero sí se le exige que logre «tejer en lo múltiplemente desamarrado» (Lewkowicz, 2002: 186-187), y sostener así una racionalidad *común*, una base *común* de convivencia.

La segunda cuestión está muy ligada a ésta, y se refiere a la transformación operada en el reconocimiento y legitimación de las identidades colectivas. Se reproduce allí el distanciamiento entre política y ciudadanía, al definir como políticas a las identidades «históricas» y como ciudadanas a las identidades actuales; de modo tal que la política sería una cuestión del pasado y la ciudadanía una cuestión del presente. Antes, dice una entrevistada refiriéndose a la *era política*, «había códigos» sociales pero también un gobierno militar e inseguridad política, y el mandato moral consistía en «no meterse». Ahora –en la *era ciudadana*– hay inseguridad social pero también un gobierno democrático, y el mandato moral consiste en reclamar sin meterse.

El problema es cuando aquello que se configura como la inseguridad política de antes es igualado a lo que se configura como «inseguridad social» de hoy. El resultado que se obtiene es una falsa disyuntiva, una ecuación según la cual: inseguridad política = seguridad social, y seguridad política = inseguridad social. Si bien esta ecuación es rechazada a nivel explícito por los jóvenes, cuya posición es siempre prodemocrática, puede notarse que filtra sus representaciones y promueve un desplazamiento contrahistórico de las identidades sociales-políticas hacia las identidades sociales-ciudadanas despolitizadas e incluso antipolíticas. Creo importante remarcar que este procedimiento, que ya he analizado, reproduce una lógica muy presente en lo que Kaufman (2005b) llama «nuestra corroída sociedad post-dictatorial». A través de ella, las víctimas de la delincuencia, de catástrofes o incluso de accidentes, son equívocamente igualadas a las víctimas de la violencia de Estado de la dictadura. De este modo asumen como propios los rasgos emblemáticos de la identidad y el discurso de aquellos referentes históricos de la política, como Madres o Abuelas y, en continuidad con ellas, se postulan como las víctimas de hoy.

El resultado de semejante indiscriminación es la virtual liquidación de los sujetos históricos, una reducción de tipo moral que disuelve a un mismo tiempo la especificidad histórica en que se fundaron estas identidades en el pasado, y el sentido político que detentan en el presente. Esta reducción, llevada a su punto más radical y «combativo», configura la ciudadanía antipolítica: último pliegue de la ciudadanía no-política. Y al desplegarse muestra que –como dice Espósito– «toda vez que se ha utilizado un argumento, una retórica, o una simbología antipolítica –y no podría ser de otro modo–, siempre se ha actuado con los mismos supuestos y finalidades de la política contra los cuales se declaraba la protesta...» (1988: 12).

Todo esto muestra en sus más diversos aspectos hasta qué punto las imágenes del pasado pueden condicionar fuertemen-

te los modelos de interpretación del presente y, para este caso, cómo la gestión contra-histórica de la memoria genera modalidades no políticas de construcción de las prácticas y las identidades sociales del presente que terminan encarnando aquello que se teme: la violencia, más que la necesaria o al menos ineluctable agresividad de la vida social.

CAPÍTULO 3

LA HISTORIA NACIONAL

ENTRE EL ORIGEN Y EL DESTINO

*Pasa que por otro lado [silencio] ¿Qué seríamos?
¡Un montón de indios que estamos navegando en La Pampa!*

TOMÁS, PARTICIPANTE DE ESTE ESTUDIO

1. De la nación teleológica a la nación histórica

En este capítulo propongo nada menos que ir al origen. Y no es que he torcido el rumbo o que el juego ha deparado la mala suerte de tener que «volver X casilleros atrás». Por el contrario: metafórica y literalmente el origen suele ser el destino esperable al que conduce la interrogación de la nación en tanto «mitología programática», como la llamó Hobsbawm (1990).

Hasta aquí presenté distintos aspectos del vínculo de jóvenes argentinos de hoy con la historia, la identidad y el proyecto de su país, empezando por lo que caractericé como el sintomático conflicto de la ciudadanía y la política como «enemigos íntimos». Ahora propongo ir más lejos y analizar cómo piensan y qué dicen los jóvenes sobre el origen profundo de la nación, poniendo el foco en las tensiones entre la Argentina y la argentinidad precisamente en un momento de reconstrucción –o acaso *re-fundación*, y por qué no *re-invencción*– del proyecto común. En este sentido debe tenerse en cuenta que los relatos originarios suelen ser especialmente determinantes de la interpretación también del presente y del futuro común, y que aca-

so sean los más propicios para conformar *matrices narrativas esquemáticas* (Wertsch, 2004), a su vez centrales para la configuración de un *registro escolar fuera de la escuela*.

No obstante de un modo más amplio y en última instancia, toda identidad y todo proyecto nacional plantean el problema de los orígenes, y lo hacen en una clave arqueológica (de *arkhé*, fundamento). Por tal motivo el estudio de cómo son contruidos los relatos correspondientes es altamente revelador, porque éstos activan de un modo directo la conexión entre la nación como *comunidad de origen* y como *comunidad de destino* (Bauer, 1924), y crean las condiciones para postular el «nosotros-protagonista» de la saga identitaria que solemos conocer como historia nacional.

Ahora bien, en los países americanos el origen profundo no puede remitir, como en los europeos, al tema del «despertar de los pueblos» (el *Volkheit* del romanticismo germano) dado que los primeros pobladores del continente eran indígenas y los fundadores de los proyectos estatales nacionales fueron preeminentemente europeos o hijos de europeos. Esto complejiza enormemente la asignación de una matriz etnocultural a las naciones del Nuevo Mundo, donde tanto la destrucción de los nativos como la independencia de los europeos están en la base de sus proyectos históricos. En algunos casos la identidad nacional se compuso sobre la figura del mestizaje –como en México– pero en otros –como Argentina– primó una identidad europeísta, blanca y católica (el «crisol de razas» es una metáfora posterior, que además remite a *otra* pluralidad, en rigor menos plural: aquella que llegaba en «los barcos»). Aquí la llegada de Colón a América se configuró tradicionalmente como hito del origen profundo de la nación, expresando la continuidad identitaria –ya que no política– con España, la «Madre Patria», y el desconocimiento de todo lazo en este sentido con los pobladores aborígenes, sólo muy recientemente reivindicados con el título de «pueblos originarios».

De hecho, las versiones hispanistas no sólo dominaron el campo de la historiografía oficial sino también el de la enseñanza y las prácticas escolares. Como prueba de ello, la efeméride del 12 de octubre fue declarada feriado por el presidente Hipólito Yrigoyen en 1917, y elevada al rango de efeméride nacional por Arturo Illia, en 1964. Recién a partir del último tercio del siglo XX su presencia comenzó a resultar polémica, actualizando cada año nuevos debates sobre su legitimidad, que han quedado materializados en distintos ámbitos; por ejemplo en las distintas tematizaciones que suavizaron o se opusieron a la del «Descubrimiento» (principalmente, la de «encuentro» y «choque»); o en los sucesivos nombres que fue recibiendo la fecha, entre ellos: Día del Descubrimiento de América, Día de las Américas, Día de la Hispanidad, y actualmente Día de la Raza. Si bien esta última denominación puede denotar una significación beligerante, el término «raza» históricamente estuvo asociado al concepto de *genio nacional* del nacionalismo etnocultural que se extendió simultáneamente en casi toda Europa con el proceso de desarrollo de los estados nacionales desde el siglo XVI, y que llegó también a América y a las incipientes colonias independizadas.

Sin embargo, esta fecha patria comienza a volverse crecientemente incómoda y políticamente incorrecta desde los años noventa, en los cuales, además, se conmemoró el quinto centenario del «Descubrimiento de América», que amplificó a escala mundial este debate. Convergieron en esta dirección diferentes procesos: el avance de la globalización cultural, la emergencia de las múltiples identidades alternas (nuevas y viejas), el desarrollo de las llamadas «políticas de las diferencias», y su promoción de una ética planetaria centrada en el respeto a los derechos humanos. Y para coronarlo, algo que puede ser pensado o bien como causa, o bien como efecto de estas transformaciones, pero cuya significación es contundente en América Latina: la visibilización social creciente de

las identidades indigenistas como producto de su conversión en identidades políticas y participantes del juego democrático, lo que en términos de Van Dijk (2007) implica el antirracismo como logro de la resistencia de los propios dominados.

Sintetizando: este origen lejano ha perdido prestigio en el discurso social, como indica su probable y pronta exclusión del calendario de efemérides patrias argentinas.⁶⁶ Sin embargo, a partir de trabajos previos (Carretero y Kriger, 2007 y 2008) que muestran que el 12 de octubre de 1492 se constituye como el hito fundacional más profundo –aunque negado– de la identidad nacional argentina, me atrevo a afirmar que no ha perdido vigor en tanto matriz narrativa esquemática. Por el contrario, su presencia se profundiza tanto como el conflicto entre el noble origen hispánico y el «Descubrimiento» como su gesta de gloria, por un lado, y la imagen intolerable del genocidio de los aborígenes protagonizado por los españoles, por el otro; lo cual aviva el interés por conocer las estrategias que desarrollan los egresados del sistema escolar para intentar conciliar (pese a todo), o enfrentar este conflicto.

Pienso que las contradicciones y ambivalencias que surgieron en la investigación con los jóvenes fueron adquiriendo un carácter sintomático en relación con la problemática identitaria más amplia de la argentinidad en la Argentina del presente, y que su interpretación puede brindar elementos valiosos para comprender y emprender la construcción de lo común.

⁶⁶ Una nota del diario *La Nación* del 11 de octubre de 2006, informaba que el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, que depende del Ministerio del Interior) proponía abolir el feriado del 12 de octubre, como «necesidad de revocar los símbolos del avasallamiento de los pueblos indígenas a partir de la conquista». Acerca de ello la presidenta del Instituto, María José Libertino, precisaba: «La idea que nosotros estamos manejando es eliminar el feriado en tanto 'Día de la Raza'». Aceptaba que podría mantenerse el feriado y transformarse en «una jornada de reflexión y debate amplio de la sociedad civil, sin que se siga festejando como 'de la Raza'».

Presento a continuación las conclusiones a las que pude llegar a partir de las respuestas a distintos ítems del cuestionario, así como a distintos momentos de las entrevistas, organizando la información obtenida en tres ejes temáticos: la inadecuación entre historia e identidad de la nación; violencia histórica y progreso; sacrificio originario e historia reciente, y la revisión del pasado originario como amenaza al presente.

1.1. La inadecuación entre identidad e historia de la nación

Para comenzar voy a presentar datos surgidos de las respuestas a dos ítems del cuestionario que indagaban la representación de los jóvenes sobre las dimensiones histórica e identitaria del origen común. En el primer caso, con la pregunta «¿Desde cuándo existe la Argentina?» se busca conocer cuál es el origen temporal asignado por los entrevistados a «la Argentina».⁶⁷ Encontramos que un 70% elige las fechas oficiales de fundación del Estado-nación («1810», por la Revolución de Mayo, y «1816» por la Declaración de la Independencia), un 18% propone otras fechas (opción abierta), un 11% se inclina por el origen esencial («desde siempre»), y sólo un 1% se decide por el origen histórico lejano («1492», por la llegada de los españoles a América).

El segundo ítem: «¿Quiénes fueron para vos los primeros argentinos?», tenía la finalidad de establecer el origen identitario, referido más a la argentinidad que a la Argentina. Como

⁶⁷ El cuestionario ofrecía cuatro opciones de respuesta: a. «Siempre»; b. «12 de octubre de 1492»; c. «25 de Mayo de 1810», y d. «9 de julio de 1816». La primera (a) está explícitamente ligada a la concepción esencialista de la nación, mientras que las otras remiten a una concepción en principio más histórica, dado que refieren a fechas instituidas en el relato oficial y en el calendario patrio escolar. La opción b. remite al hito más profundo del origen americano, y las otras dos opciones –c. y d.–, a los hitos de la fundación del Estado nacional: la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia, respectivamente.

resultado un 56,5% de los participantes elige «los indígenas», un 38% «los mestizos o criollos», un 3% «los españoles», y un 1,4% «los europeos en general». O sea que los indígenas son elegidos por más de la mitad de los entrevistados (56,5%), y no sólo entre los que creen que la Argentina existe «desde siempre» (18,5%) sino también entre quienes le asignan al país un origen histórico fundacional, que son la mayoría (69,1%).⁶⁸

Ello implica que todos esos participantes creen que los primeros argentinos precedieron a la existencia de la Argentina; en otras palabras: que la identidad nacional preexiste al Estado, o que la nación teleológica trasciende la historia. Si los indígenas ya «eran» (esencialmente) argentinos, aunque no lo supieran ni lo eligieran. ¿Eso no significa que los «primeros argentinos», en lugar de haber sido constructores de su historia fueron simples sujetos de un destino inefable?

Nos encontramos entonces frente a una clara inadecuación entre el origen histórico y el identitario de la nación: ¿cómo es posible que los aborígenes sean considerados «primeros argentinos» por quienes creen al mismo tiempo que Argentina nació en el siglo XIX, precisamente con la fundación de un proyecto estatal nacional que no los incluyó y que hasta consideró necesaria su aniquilación?, sin dudas, un sugerente desfase en el tiempo que merece ser tratado en profundidad. Por ello entrevisté a jóvenes que habían elegido como «primeros argentinos» a los indígenas y también habían situado su origen en la historia fundacional (1810 o 1816). Comenzaré por Nora, quien se sorprende cuando en la entrevista se colocan simultáneamente y en el mismo discurso sus dos elecciones, haciendo manifiesta su inadecuación:

⁶⁸ Entre quienes situaron el origen en el 25 de mayo de 1810, consideró a los indígenas como «primeros habitantes» un 66,1%; entre quienes lo situaron el 9 de julio de 1816 el porcentaje decreció a un 53,3%; y en otras el origen lejano y fechas posteriores a 1816 a un 33,3%. A la inversa, el porcentaje creció notablemente entre quienes situaron el origen en «desde Siempre»: un 77%.

Entrevistadora: Si la Argentina existe desde 1816 ¿cómo es que había argentinos antes de haber Argentina?

Nora: ¡Qué pifiada! Ahora me doy cuenta. No, ahora coincido más con que los indígenas fueron los primeros habitantes de la Argentina. Estaríamos hablando de mucho tiempo antes que 1816, porque siempre existió Argentina, pero que no se haya descubierto no significa que no haya existido.

E: ¿Los indígenas vivían ahí pero no sabían que eran argentinos?

N: Claro.

E: Pero esto da para pensar seriamente: ¿Qué es eso que era Argentina?

N: Un territorio, no una nación. Era un territorio y un destino que ya estaba ahí: las dos cosas.

E: Por eso, ¿ese territorio ya era Argentina y estos indígenas eran argentinos?

N: No, tampoco tan así: empezaban un camino largo para ser argentinos. No creo que «eran» argentinos.

E: ¿Pero son los primeros argentinos?

N: Sí, pero hablando de Argentina no como nación, hablando como territorio, digamos.

Enfrentada a su contradicción, la entrevistada comienza a justificarse, primero se corrige y se inclina por la posición esencialista («un territorio y un destino que ya estaba ahí»), y luego desarrolla una estrategia para conciliar ambas posiciones, que consiste en distinguir entre dos orígenes: el de la «nación» y el del «territorio». El primero estaría ligado a la historia, una trayectoria o «largo camino para ser argentinos», que culminaría en la fecha elegida por ella como origen de la Argentina (la Declaración de la Independencia en 1816); y el segundo estaría ligado a la esencia, a lo que «ya estaba ahí» antes de recorrer el «largo camino».

De esta manera, a pesar de haber situado el origen de Argentina en la historia, Nora concibe a la nación como una

esencia, más allá del tiempo. Y además, la matriz de la nación no es una etnia ni una cultura, sino el territorio, y es por ello que los indígenas son reconocidos como primeros argentinos: por ser sus primeros habitantes y no por otro legado.

Esta interpretación ofrece una variación *sui generis* del motivo del «despertar de la nación», donde la nación dormida espera en «la tierra» y no en el «espíritu de los pueblos» (Renner). Además, hay una idea de destino que no se opone a historia, sino que la incluye, de modo que «la nación» que distingue de «el territorio» es entendida por Nora como un momento, una historia minúscula dentro de la Gran Historia configurada por el Destino. En pocas palabras: mientras que la historia *acontece* y *deviene* en el tiempo, el destino *es* y *reside* en el territorio.

El siguiente caso es el de Hugo, que incorpora mayor complejidad a su planteo, pero también una mayor dificultad para conciliar la inadecuación que se expresa en su entrevista entre los términos de Estado (dimensión histórica de la Argentina) y indígenas (dimensión identitaria de la argentinidad).

E: ¿Desde cuando creés que existe la Argentina? En el cuestionario vos decís: desde 1816. Sin embargo cuando te pregunto quienes fueron los primeros argentinos, vos decís que «los indígenas». ¿Notás que ahí hay un problema?

Hugo: Sí, ¡terrible! Creo que en 1816 se terminó de conformar lo que se llamó Argentina, pero los dueños de la tierra eran ellos (los indígenas). Digamos, no argentinos porque todavía no existía Argentina, pero ellos eran los realmente argentinos, eran ellos los dueños del territorio [...]. No es que era de ellos la tierra pero no tendrían que haber sido expulsados, por más que después se conformó el Estado, todo eso, los primeros eran ellos, aunque no se podía llamar Argentina.

Hugo pone en evidencia, con sucesivas justificaciones, un problema que no logra resolver: ¿Cómo conjugar el reconoci-

miento de los derechos de los indígenas con el derecho histórico del Estado sobre el territorio argentino? Recordemos que los supuestos «primeros argentinos» no sólo fueron víctimas de la violencia histórica de la conquista española sino también de una segunda conquista llevada adelante varios siglos más tarde por el naciente Estado argentino, la «Conquista del Desierto».⁶⁹

Hugo intenta reivindicar a los indígenas pero a medida que avanza en su argumento va tomando conciencia de lo difícil que es justificar al mismo tiempo la historia del Estado nacional. El conflicto se va expresando bajo la forma de enunciados antagónicos, como: «eran ellos los dueños del territorio» versus «no es que era de ellos la tierra», o «no tendrían que haber sido expulsados» versus «por más que después se conformó el Estado». Hace referencia a una expulsión de los indígenas que no es veraz en términos históricos. De este modo, realiza una suerte de micro-invencción de la nación, ese «plebiscito cotidiano» como dijera Renán ([1882] 2006) para cuya creación son necesarios factores como «el olvido, e incluso el error histórico» (27).

Es interesante indagar por qué «inventa» Hugo, en sus términos, la nación. Tal vez porque «el progreso de los estudios históricos es, muchas veces, un peligro para la nacionalidad» (Renán), y la invencción le permite escapar de la disyuntiva moral e identitaria que le plantea el conflicto histórico. Además es importante tener en cuenta que a Hugo –como a tantos otros alumnos que han recibido en la escuela argentina una formación fuertemente dirigida a crear fidelidad a la nación– le resulta muy difícil conciliar este origen oscuro con la

⁶⁹ Campaña militar comandada por el general Roca a finales del siglo XIX, que logró la llamada «unificación» o «consolidación» del país por medio de la incorporación de las tierras indígenas –pero sin los aborígenes– al territorio argentino. Ésta significó la matanza y el destierro de los pobladores originarios, a quienes se «borró» de la tierra y de la historia, estigmatizándolos como representantes de la «barbarie» y víctimas necesarias de la «civilización» (véase para ampliar Sarlo y Altamirano, 1983).

iluminada república del siglo XIX del repertorio oficial. La estrategia entonces consiste en sesgar las partes más conflictivas del relato y colocar en su lugar otras piezas que «encajen» –verosímiles aunque no verdaderas–, como por ejemplo «expulsión» por «destrucción». Este procedimiento permite mantener la coherencia argumental, mediante un «error útil» que propicia un estratégico olvido.

¿Pero de dónde provienen esas nuevas piezas que se incorporan en la trama histórico-identitaria? De fuentes diversas, principalmente la literatura épica y la historia escolar. En este caso podría indagarse si la idea de «expulsión» no surge de una asociación con otros relatos violentos pero debidamente aliviados, presentes también en los textos y programas escolares (por ejemplo, en primer lugar, la expulsión de los indígenas de sus tierras en la «Conquista del Desierto»; aunque también podrían ser eventos más lejanos como la «expulsión» de los judíos y los moros de España en 1492).

Pero lo más importante en mi opinión, es que el conflicto que lleva a Hugo a «inventar» la historia es moral y no cognitivo. Su objetivo no es comprender sino justificar los hechos históricos del siglo XV con los valores del siglo XXI; y lo puede hacer porque ignora que esos valores también son, ante todo, categorías históricas.

Solamente si la invención fracasara y se hicieran evidentes los límites de su capacidad explicativa, Hugo podría llegar a experimentar un conflicto cognitivo, porque aprender implica siempre, en pocas palabras, «romper el techo con la propia cabeza». Entonces sí sería posible la ocurrencia del «cambio conceptual» (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006) o, desde otra perspectiva, la realización de ese acto anti-natural (*unnatural fact*) que, siguiendo a Winneburg (1999) en el Capítulo 1 denominé *pensamiento histórico*.

Sin embargo, al menos en esta entrevista, Hugo no logra resolver la inadecuación y se dedica a generar estrategias de

evitación del conflicto. Como último intento prueba reducir la contradicción entre identidad e historia diciendo que «los primeros eran *ellos*» aunque «no se podía llamar Argentina». Ofrece así un ejemplo de fuga semántica pero no de resolución comprensiva de la inadecuación, y por ello debe valerse de una trampa: la omisión del adjetivo «argentinos» al referirse a «ellos» o «los primeros». Si se preguntara: ¿«los primeros» *qué* eran «ellos»? la respuesta sería: ¡Los primeros argentinos! Y entonces, la «fuga» fallaría al quedar en evidencia la inadecuación entre los dos mismos argumentos de los que se partió: «los primeros argentinos eran ellos» se contradice con «no se podía llamar Argentina».

Sigue ahora al caso de Tomás quien no intenta justificar la inadecuación entre los dos orígenes sino que desplaza el conflicto del plano intelectual al moral, situándose por fuera de la narración histórica y abandonando manifiestamente toda pretensión de verdad.

Entrevistadora: Te preguntamos en el cuestionario desde cuándo existe Argentina y vos contestás «desde el 9 de julio de 1816»; pero después te preguntamos quiénes fueron para vos los primeros argentinos y decís «los indígenas».

Tomás: Pasa que los indígenas, por una cuestión lógica, no podrían ser argentinos porque no existía una nación argentina.

E: Pero vos les das el título de argentinos. ¿Por qué?

T: Porque fue gente que vivió en este territorio y que no se les reconoció absolutamente nada y se los mató. A mí me gustaría que se les dé un reconocimiento.

Puede observarse que Tomás no acepta el juego pautado por la entrevista sino que lo cambia, colocándose como por fuera de la «lógica» y de la historia. Podría decirse que propone otro juego, que consiste en hacer uso –deliberado pero justificado– de la historia, con el fin de reparar las deudas con

el pasado, deudas que no serían históricas sino morales. Tanto es así, que no pretende fundamentar su posición con argumentos históricos más allá de la mención de que vivieron en este territorio. Propone en cambio, un «reconocimiento» simbólico de la relación de los indígenas con el espacio primordial de la argentinidad, y reclama lo que él cree sería un justo homenaje a quienes han muerto en el pasado. Sin embargo, no establece continuidad entre éste y el presente. No propone, por ejemplo, restituirles las tierras a los indígenas que hoy están vivos (y cuya existencia parece ignorar), sino darles el título (honorífico) de «primeros argentinos» a quienes ya no están. Así realiza un homenaje moral que lejos de rescatar la causa histórica, le da un nuevo entierro, esta vez político y en el presente.

Por último, queda analizar la entrevista a Sol, que ilustra con mucha claridad otra posición frente al conflicto, dado que ella intenta hacer una reivindicación política de los indígenas pero sin resolver primero el conflicto histórico. Como resultado, termina ejecutando lo que aquí llamaré una *pirueta moral*, vale decir: un movimiento que invierte totalmente la posición de la que se parte, para luego volver a ella.

En el primer paso de la voltereta la entrevistada se coloca erguida en su punto de partida:

Entrevistadora: Vos pensás que el origen de la nación Argentina es en 1816, pero después decís que los primeros argentinos son los aborígenes. ¿Había argentinos antes de Argentina?

Sol: Sí, pero no se identificaban como argentinos.

E: ¿Por qué? ¿Vos decís que la Argentina era Argentina desde antes?

S: Sí, nomás que ahora tiene fronteras y límites que los marcaron y le pusieron el nombre completo.

E: Entonces, ¿vos el origen de la Argentina no lo ponés en 1816?

S: No, la verdad que no. Lo pongo en los habitantes que estaban en el territorio sin saber que eran argentinos, sin saber que esto se llamaba Argentina y conformaron el país.

Evidentemente Sol tiene una visión esencialista de la nación enraizada al territorio y con un fuerte componente nominalista. Quiero decir que la esencia de Argentina para ella también se ubica en un nombre que se *completa* del mismo modo que se definen las formas del territorio (las letras son como las fronteras, los límites).

Me pregunto: ¿y cuál es la parte que les toca a los «primeros argentinos»? La realización histórica de un destino preexistente. Ellos no son los creadores del Nombre/de la Nación esencial sino los que construyeron *el país*, aún «sin saber que eran argentinos, sin saber que esto se llamaba Argentina» (¿mediadores y no agentes?).

Sin embargo, cuando Sol dice «y conformaron el país» se produce un quiebre respecto de su discurso previo. A pesar de que los sujetos de esta acción no tienen conciencia («no saben» lo que son ni dónde están), introduce un registro histórico cuando dice que los sujetos «conforman» más de lo que son «conformados», y cuando sostiene que aquello que «ya se llamaba Argentina» deviene en «el país». Esta irrupción, mínima pero muy significativa de lo histórico, da lugar a que Sol exprese también de forma mínima pero significativa una posición política en relación con los aborígenes, a quienes reconoce así alguna participación en la «conformación» del país, basada en su relación con el territorio.

Ahora, en el segundo paso la posición de partida comienza a invertirse sobre su eje, conformando lo que llamo pirueta moral:

Entrevistadora: Imaginate por ejemplo que mañana acá se funda un país llamado Kamchatka⁷⁰, y que nos dicen que nosotros fuimos (somos) los primeros «kamchatkenses». ¿No sería casi como si nos impusieran un destino?

Sol: Es que tampoco los indios se identifican como argentinos.

E: Y aún así vos los identificás como argentinos. ¿Por qué?

S: Porque en sí se quedaron, aunque hubo guerras entre los indios y todo. Pero en sí se quedaron. Y la descendencia de ellos, de los que se quedaron acá, es argentina. Al quedarse sabiendo que esto es Argentina y seguir estando acá [silencio].

Lo que se ve aquí son las dificultades de la entrevistada para sostener su posición de partida, que denotaba el propósito de reconocer y reivindicar a los aborígenes, pero también la falta de recursos y de comprensión histórica para realizarlo. De modo que Sol falla en su intento y en lugar de sostener su posición la invierte, «se da vuelta». ¿Por qué? Porque al no poder reconocer a los aborígenes como sujetos históricos tampoco puede reivindicarlos como sujetos políticos.

Luego, cuando la entrevistadora le hace notar (*Kamchatka* mediante) el carácter impuesto de la identidad que ella les está asignando a los indígenas, intenta defender su posición sin renunciar a sus creencias esencialistas, sosteniendo al mismo tiempo que:

a. los indígenas no eran conscientes de su identidad, y b. que realizaron una elección en los hechos. Sin embargo, resulta difícil conciliar estas ideas, dado que sólo los sujetos históricos y los agentes sociales podrían pretender tomar por sí mismos decisiones y elecciones.

⁷⁰ Este nombre remite a la península de Kamchatka situada en Siberia; pero más representativamente, en este caso, al film argentino-español de 2001 que narra la historia de una familia que debe esconderse en una finca apartada de la ciudad, durante la última dictadura de la Argentina.

Sin considerar el tiempo histórico –como lo muestra su uso de los tiempos verbales– Sol se refiere a los indígenas de diferentes generaciones como si fueran un único sujeto transhistórico. Pero sabemos que esto no es cierto: porque los indígenas del primer fragmento de entrevista que «no se *identificaban* como argentinos» (aunque eran argentinos «sin saber que esto se *llamaba* Argentina») no son los mismos que tampoco «se *identifican* como argentinos» aun «*sabiendo que esto es Argentina*». Entre unos y otros transcurre nada más ni nada menos que la historia. Y es esta precisamente la que queda anulada cuando no se distingue entre los sujetos del pasado y del presente.

La entrevistada no utiliza nunca el término «elegir», pero en cambio afirma y reafirma que los indígenas «*en sí* se quedaron» (*en sí*, por sí mismos). O sea, sugiere implícitamente la libertad de elección de los «primeros argentinos» como si se tratara de una verdad de facto (al estilo de «el que calla otorga») que cae por su peso, y de la que lógicamente el interlocutor debería inferir: «Al quedarse sabiendo que esto es Argentina y seguir estando acá».

Ahora bien, cuando se considera a todos los indígenas como un sujeto único y transtemporal se están creando las condiciones para una interpelación restringida a lo moral, postulando un mismo sujeto al que se quiere considerar responsable de una acción que se continuaría a lo largo de centurias. Pero mirado cultural e históricamente no hay un sujeto sino muchos –muchos grupos, muchas generaciones– cuyas acciones no constituyen necesariamente una secuencia, una historia. ¿Y para qué sirve no reconocerlo? Para evitar el conflicto y disponer los términos de la contradicción en una *ambivalencia constitutiva*⁷¹: para seguir pensando que la identidad nacional es un hecho esencial impuesto por el destino, y a la vez un hecho elegido por los indígenas.

⁷¹ Véase el Capítulo 2.

Lo que acabo de describir constituye el punto de inversión de la pirueta, el momento en el cual aquello que comenzó queriendo ser un reconocimiento y una reivindicación se convierte en lo inverso: en la negación de los sujetos históricos y de los agentes políticos que se intenta reconocer o reivindicar. Casi un efecto paradójico en el que la entrevistada termina replicando la imposición histórica de la que fueron objeto los indígenas y confiriéndoles una libertad de elección que no tuvieron, porque en tal caso no serían víctimas del «otricidio» americano sino cómplices. Resulta importante recordar que toda esta pirueta tiene su inicio en una concepción esencialista y nominalista de la nación, de acuerdo con la cual la historia estaría supeditada al destino y las acciones de los hombres estarían sujetas a la verdad de los nombres, cuya existencia es ontológica y no discursiva: no precisan ser usados ni conocidos por los hombres. No hay aquí un cuestionamiento histórico ni político acerca de quiénes ponen nombres a qué «cosas», y qué hechos construyen con esas palabras.⁷²

Sigue ahora al último paso de la pirueta, el de la «voltereta» final:

Sol: Los indígenas que quedaron en Argentina son los descendientes. Tampoco se identifican con la Argentina: los quechuas son quechuas, no te dicen que son argentinos. Pero, es que al tener nombre el país es como que también les da la pertenencia a ellos.

Entrevistadora: Es cierto en algunos aspectos: si ellos quieren entrar o salir del país, van a tener que hacerlo como argentinos. Es cierto que los descendientes de esos aborígenes tie-

⁷² El nominalismo de Sol remite a la lógica de los conquistadores de América –Colón principalmente– que daban nombres a las tierras desde sus barcos tras lo cual las incorporaban al mapa de la Corona; y también recuerda al bautismo de los indígenas (para profundizar este punto consultar Todorov, 1982).

nen nacionalidad argentina. Pero me parece que hay algo más fuerte en tu idea de que eran los primeros argentinos.

S: —Sí, puede que hayan tenido un destino preestablecido, sí. Pero no sé, es como que los echaron de un lugar que era suyo y que después se transformó en un país.

E: ¿Y entonces ya eran argentinos?

S: Sí, yo creo que sí. Al defender la tierra, su lugar.

Para terminar, Sol regresa a su posición inicial y a la contradicción de la que partió. Reivindica el derecho de los indígenas sobre la tierra al decir que «los echaron de un lugar que era suyo» y al mismo tiempo también del Estado, al decir que: «que después se transformó en un país». Es importante subrayar la forma reflexiva («se transformó») de este último enunciado, ya que implica dos cuestiones centrales: en primer lugar que quien «se transformó» a sí mismo fue el propio lugar, acaso por las fuerzas naturales o del destino que operan en él, pero seguro que no por acción de los hombres; y en segundo término, que en relación a los indígenas un lugar que era *suyo se transformó en un* país que ya no es suyo, como si hubiera sucedido allí un sismo o un movimiento natural que adquiere el estatuto de un dato empírico, aunque construido por la entrevistada en su intento de dar coherencia a su discurso.

Es cierto que Sol se muestra dudosa a la hora de fundamentar con conocimientos su posición (dice por ejemplo: «pero no sé, es como que...»), sin embargo y aunque sus argumentos son débiles sus creencias son firmes. Ella *cree* que los indígenas fueron los primeros argentinos, porque fueron los primeros habitantes del territorio, y también *cree* que éste ya era «Argentina» aunque no lo llamaran así.

Por último, es interesante observar que para la entrevistada el vínculo de los indígenas con la tierra («su lugar») se confirma por el hecho de que la *defendieron*, pero tal defensa es interpretada justamente al servicio de la causa contraria.

No es posible saber muy bien si Sol se refiere a un hecho particular o a una impresión general, pero históricamente los nativos de esta tierra la habrían defendido primero de/contra el conquistador europeo y luego de/contra el avance de la «conquista» del Estado argentino. Por eso puede decirse que la causa indígenas es reinterpretada aberrantemente por la entrevistada, al punto tal que queda al servicio de la causa estatal-nacional que planteó como condición de posibilidad nada menos que su aniquilación, reducida a su vez por Sol al «destierro».

En suma: al no haber reconocimiento histórico, la reivindicación política falla. ¿Queda alguna duda de que las buenas intenciones no alcanzan para llegar a buen puerto, y que hacen falta también amarras y velas para habilitar horizontes sin perderse en altamar?

1.2. Violencia histórica y progreso

Pero yendo más a fondo del problema que se viene planteando: ¿Cómo es posible conciliar el reconocimiento de los indígenas como primer referente identitario con la violencia histórica de la conquista y la colonización que los destruye material y simbólicamente? Es Nora, ahora, quien plantea una hipótesis más que sugerente: «los indígenas empezaban un largo camino para ser argentinos»:

Entrevistadora: ¿Y qué pasó con ellos?

Nora: Los desterraron.

E: Y entonces, ¿cómo vinculamos lo que hicieron con los primeros habitantes del país con el progreso de la Argentina, del que me hablabas antes?

N: Sí, suena raro, pero yo creo que la forma que tenían los indígenas de vivir quizás tuvo que ver. Tampoco sé si los sacaron sacaron [acentúa la repetición]; es como que quizás los

actualizaron, los civilizaron. Y quizás no está tan mal. Pensemos que el cambio en cierta manera fue bueno: los vincularon con la tecnología. No me parece tan mal. El tema de la educación, todo eso, como que fueron [silencio]

E: ¿Fue un proceso de educación?

N: Sí, creo que en la transformación de ellos es donde surge la Argentina.

Nora reduce la violencia histórica a un «destierro» del mismo modo que lo hace Sol y de manera similar a lo que se vio en Hugo, que hablaba de «expulsión». El recurso al término «destierro» adquiere un sentido particular si se tiene en cuenta que el único motivo por el cual los indígenas son elegidos como «primeros argentinos» por los entrevistados es haber sido primeros habitantes del territorio y no por su cultura, su sangre u otros legados históricos. Tanto es así, que Nora inmediatamente suaviza lo que ha dicho –como si a ella misma le resultara demasiado fuerte al escucharse– y se corrige: «no los sacaron sacaron» sino que los «actualizaron» y «civilizaron».

Qué inquietante es el destino de los ahora ya-no-desterrados, porque lo suyo no es el devenir histórico sino el cambio ontológico, radical: dejar de ser ellos mismos y convertirse en otros. Me parece que en el discurso de la entrevistada se filtra una suerte de darwinismo social *aggiornato* léxicamente, donde el término «transformación» está en lugar de «mutación», del mismo modo que «actualización» en el de «adaptación». La transformación no se postula como resultado de un proceso temporal ni como una hibridación o mestizaje cultural, sino como un inevitable producto de algo así como la evolución y progreso convertidos en ley natural, donde «las tecnologías» y «la educación» tampoco son pensadas como bienes históricos y valores relativos sino como universales y absolutos.

Todo esto se condensa en la frase final, que confirma el carácter originario de los indígenas: «En la transformación *de*

ellos es donde surge la Argentina». Puede sentirse la presencia subyacente del esquema barbarie/civilización: cuando ellos pasan de ser sujetos de la naturaleza a ser sujetos de la civilización, empieza la historia argentina, en la cual el territorio argentino deviene en nación o «el lugar» en «un país».

También Juliana postula esta transformación, pero introduciendo nada menos que el motivo romántico del despertar.

Juliana: Nos hicieron avanzar en muchas cosas.

Entrevistadora: ¿Eso fue necesario?

J: Sí, porque por un lado al indígena lo veo como más tranquilo pero por otro como menos inteligente, cuando llegó el europeo es como que «nos despertó».

Según ella, la llegada de los europeos a América marca el «despertar» de la nación argentina, el momento en que «el indígena» deviene en «nosotros». Leo juzga del siguiente modo este particular encuentro:

Leo: Creo que es genocidio si se matan setenta millones de indígenas en tan poco tiempo. Si eso no es genocidio, no sé qué otra palabra iría; al resto de los indígenas les vino la civilización, les vino porque les cayó del cielo y el progreso se lo llevaron los que vinieron de España.

Entrevistadora: Bien, pero desde el «nosotros» ¿se puede pensar que hubo progreso?

L: Sí, después de un genocidio conseguimos una civilización y un progreso.

El entrevistado no niega la violencia histórica, todo lo contrario: califica los hechos como un genocidio, fundamentando además con cifras el uso de esta palabra. No obstante, establece dos categorías: los que fueron muertos y «el resto» (término que se desliza a «los restos», como aquello que queda

del muerto: su cuerpo). De modo que una parte de los indígenas fue «sacrificada», pero la otra obtiene la compensación correspondiente: la civilización. Una vez más, divide en dos categorías a los beneficiarios, porque el progreso «se lo llevaron los que vinieron de España»; y con ello está indicando que la verdadera ganancia fue la de los conquistadores, lo cual es cierto en términos históricos, el propio Marx realzó el rol que tuvieron las colonias en el proceso de acumulación originaria del capitalismo.

Aun así, forzado un poco por la entrevistadora, Leo rápidamente vuelve a asociar civilización y progreso, como aquello que «conseguimos» (primera persona plural inclusiva) de «un genocidio». Encuentro que este modo de concebir el origen de la nación se monta sobre un esquema que pone en tensión dos registros de interpretación: uno que condena el genocidio y tiene una mirada reflexiva de la historia, y otro que parece rendirse a los ideales de progreso y civilización como si fueran una ley natural de la cual no es posible sustraerse.⁷³

A continuación, a través de la entrevista de Hugo que en alguna medida replica esta tensión, puede verse qué sucede cuando los registros entran en contradicción de un modo más evidente:

Entrevistadora: ¿Vos justificarías históricamente la conquista?

Hugo: No, la matanza no valió la pena por nada.

E: ¿Y en relación con el progreso?, porque vos decías que si bien es totalmente negativo, si tenés que elegir una palabra

⁷³ Alex Ruiz, en tu tesis doctoral (2009) muestra que los autores de los libros de texto más recientes, no presentan una visión muy distinta: son férreos en el juicio moral sobre el etnocidio y naturalizadores, esencialistas en la presentación de la idea del desarrollo y progreso de la nación, a partir de dicho etnocidio, en suma, terminan convirtiendo el etnocidio en necesidad histórica y de paso en necesidad moral ligada a la idea de progreso misma: el imperio de la racionalidad instrumental en forma de darwinismo social.

para definir esos hechos históricos, la palabra que elegís es progreso.

H: Claro, a través de la conquista vino el progreso, eso, obviamente, claro, me quedo con eso porque es realmente lo que se dio: el progreso.

E: ¿Y cómo definirías la conquista?

H: Como la formación de territorio, Estado, leyes, gobiernos.

E: ¿Cosas positivas, buenas?

H: Cosas buenas, sí. Es que a pesar de lo que se hizo, esto trajo algo bueno, pero pienso que no tendrían que haber matado, porque capaz que había otra forma de progresar que yo no la sé. Cada uno es dueño de hacer lo que quiere y nadie te puede obligar a ser esclavo de nada. Más vale que ellos no iban a querer pero ¿por qué los mataban? Yo no sé si había otro camino.

E: ¿Por qué los mataban?

H: Y, porque era muy difícil hacer el progreso con los indígenas que había ahí. Primero porque no querían ser esclavos, segundo porque la tierra era de ellos; si estaban vivos no podían entrar, es como en tu casa, si vos estás no pueden entrar. Tuvieron que matar a todos.

Enfrentado al conflicto se ve cómo el entrevistado, que comienza diciendo que «la matanza no valió la pena por nada», va dejando paulatinamente a un lado su interpretación ética para aceptar como una ley natural, pero también moral (ligada al bien), la fatalidad de un progreso histórico que se vuelve imperativo, y termina finalmente borrando toda acción humana, y principalmente la culpa de los victimarios que forzados por el destino, «tuvieron que matar a todos». Hugo parte de la condena a los hechos, pero intenta rescatar las «cosas buenas», que son precisamente como los ingredientes básicos de la Argentina como Estado-nación: territorio, Estado, leyes, gobierno. Sostiene la condena a quienes eligen matar, a la muer-

te como método, y abre la posibilidad de alternativas históricas que no puede sostener («Yo no sé si había otro camino»), pero finalmente los fines y los medios se revelan como indisociables, y termina justificando a los hombres, sometidos a la fatalidad de un progreso que en última instancia es bueno. «*Tuvieron que matar*» porque no había otro camino, o en otras palabras, porque el progreso requiere sacrificio. Y si el Estado-nación es producto del progreso, entonces presupone un sacrificio.

Como se vio, los jóvenes conciben este sacrificio de diversos modos, a veces como parcial, a veces como total y como más o menos sangriento, pero coinciden en que se hizo en nombre del progreso y la civilización. Los entrevistados valoran y califican de distintos modos a este sacrificio originario en que se funda la comunidad nacional: desde la transformación por vía cultural hasta el genocidio, pero siempre los mismos sujetos ponen el cuerpo: los indígenas.

Se confirma así su carácter originario en un doble sentido: por su rol como nativos de la tierra y por su rol como sacrificados de la historia.

1.3. Sacrificio originario e historia reciente

Civilización y progreso son los ideales que marcan la dirección de la historia, y que pueden justificarlo todo. Sin embargo, su desarticulación habilita en algunos relatos una mirada más crítica, como voy a mostrar en relación con la Conquista del Desierto. Para la mayoría de los entrevistados ésta tiene alguna continuidad con la conquista americana, aunque es claro que es ya el Estado nacional argentino quien ejerce de un modo directo su violencia sobre los indígenas. Es importante señalar que el objetivo explícito de tal campaña fue la expropiación de las tierras a los aborígenes y su expulsión

definitiva del proyecto, sin ninguna pretensión de civilización o inclusión; de modo que la idea de progreso se disocia de la de civilización habilitando una mirada francamente más crítica de los entrevistados, como puede verse en las respuestas de Hugo y Tomás:

Entrevistadora: ¿Y la Campaña del Desierto?

Hugo: No, no, no se puede justificar para nada, porque el progreso ya estaba.

Tomás: La conquista del desierto fue otra historia. Porque no solamente masacraron a miles de indios, sino que con las tierras que, entre comillas, «se recuperaron», se las dieron a terratenientes, a gente poderosa. Fue algo totalmente negativo, es más, me gustaría que la estatua de Roca la saquen.

Además del cuestionamiento ético que muestran estos dos casos, en el siguiente se puede notar cómo la incorporación de herramientas y conocimientos históricos favorece el cuestionamiento político del pasado:

Entrevistadora: ¿Pensás que este modelo se vuelve a repetir en la historia argentina, el modelo de «genocidio en pos del progreso»?

Leo: Sí.

E: ¿Cuándo?

L: En la Conquista del Desierto, era algo muy marcado para los próceres de la Argentina (Alberti y Sarmiento) [aclaración del entrevistado] no contar con la parte indígena porque no llevaba al progreso. Pienso que fue algo destructivo pero necesario para el progreso, pero yo no estoy de acuerdo con un progreso donde tenga que matar a alguien para progresar [silencio].

Cuando Leo incluye en su análisis la perspectiva de los sujetos históricos, el ideal del progreso puede ser visto como

una categoría también histórica –«*un* progreso [...] que...»– y pierde su poder como imperativo moral universal. El resultado es que logra disolver la ambivalencia –salir de la trampa configurada por la dinámica sacrificial– y que al estallar el conflicto el poder internalizado se externaliza, se convierte en un objeto de análisis. En consecuencia, se puede pasar de una interpretación moralista a una ético-política.

El esquema «genocidio-progreso» pasa a ser, para el entrevistado, una herramienta útil para «quienes quieren imponer sus ideas». Pero que no estructura desde adentro su propia mirada, porque él se ubica por fuera de esa narrativa supuestamente común, adoptando una posición meta narrativa. En esta línea, Leo propone encuadrar la violencia de la dictadura en este mismo modelo: una forma de comprensión irónica (Egan, 1997) que incorpora la reflexividad.

Entrevistadora: Y este esquema, el de «genocidio necesario para el progreso», ¿lo volvés a ver nuevamente en otro momento de la historia?

L: No sé si genocidio es la palabra correcta pero sí se necesitaron hechos de violencia para que las ideas, entre comillas «de progreso» de unos se impongan.

E: ¿Cuándo?

L: En la dictadura, se «necesitó», entre comillas, matar gente para que la idea de algunos sea efectiva, pero no sé si llamarlo genocidio.

E: ¿Y significó un progreso?

L: No.

El esquema sacrificial en tanto dispositivo de poder es puesto al descubierto por el entrevistado y finalmente se presentan sus límites históricos: en el caso de la dictadura ni siquiera representó un progreso en los términos de «ese» progreso que él ya había des-idealizado. Del mismo modo, la pregunta

que se hace respecto de si llamar o no «genocidio» a los hechos de violencia acaecidos en la dictadura está en línea con una lógica de cuestionamiento histórico.

Totalmente diferente es la interpretación que hace Jimena, que también aplica el esquema «genocidio-progreso» a la dictadura, pero orientada a justificar de un modo contra-histórico la violencia de los dictadores:

E: Si tomamos esto del progreso al que se accede con un precio humano alto, como un esquema ¿Creés que podemos aplicarlo a otro momento de la historia argentina?

Jimena: Mmmm [silencio] Me parece que así, tan fuerte no; en cuanto a progreso, no lo quiero relacionar con eso.

E: ¿Con qué?

J: Con el 76.

E: ¿Por qué?

J: Por esas matanzas que hubo y esa situación tan confusa.

E: ¿Matanzas de quién y por quién?

J: De los militares a los guerrilleros; los guerrilleros querían imponer un sistema por la fuerza y mataron tanto como los militares.

E: ¿La misma cantidad de gente?

J: No tanto como la misma cantidad de gente, pero sí en los enfrentamientos murieron de las dos partes.

E: Bien, y ahí ¿funcionaría este esquema?

J: Uno tenía que pasar por encima del otro según su visión de progreso.

E: Pero entonces los militares, que se impusieron, serían como los españoles.

J: [Risas] Más o menos así.

E: ¿El progreso estaría del lado de los militares, ellos lo trajeron?

J: Sí, para mi vista sí.

La interpretación de Jimena está regida por el intento de reivindicar a los militares, con quienes establece una franca empatía,

pero no logra fundamentar históricamente sus creencias. Su estrategia argumental consiste en postular un paralelismo entre el esquema «genocidio-progreso» y el de la teoría de «los dos demonios», según la cual –dice Levin (2008)– hubo una guerra entre dos «demonios», la guerrilla y las Fuerzas Armadas, cuya violencia recayó injustamente sobre una sociedad ajena a esa lucha y, por lo tanto, víctima inocente de la barbarie. Sin embargo, esto no es viable: mientras el primer esquema se configura sobre la asimetría (civilización y barbarie, hay sacrificadores y sacrificados), el segundo lo hace precisamente sobre su simetría (los dos demonios son iguales; no hay víctimas ni victimarios). Sin embargo, cuando la entrevistadora le señala que «entonces los militares, que se impusieron, serían como los españoles», quiebra su estrategia, y Jimena se ríe porque queda en evidencia, porque acaba de hacer ella misma la «pirueta moral».

En suma: ninguna reivindicación política, sea del signo que sea, puede sostenerse sólo con una base moral y sin fundamento histórico. En todos los casos eso genera una estrategia fallida que termina invirtiendo la posición y los objetivos originales de quien la detenta.

1.4. La revisión del pasado originario como amenaza al presente

Entre las dificultades de los entrevistados para sortear la trampa identitaria y la restricción moral al pensamiento crítico, merece destacarse el temor a que al revisar el pasado se «borre» el presente o se contraría el destino; casi como en *Volver al futuro*⁷⁴, el exitoso film norteamericano en el cual los viajeros del tiempo

⁷⁴ *Back to the Future* es una película de ciencia ficción rodada en Estados Unidos, bajo dirección de Robert Zemeckis, cuyo estreno fue en 1985. La historia se basa en un joven que accidentalmente es enviado al pasado junto con un genial y alocado científico, y pone en peligro su propia existencia.

monitorean el riesgo controlando el estado de una fotografía en la que, eventualmente, sus cuerpos comienzan a volverse difusos. En esta clave parece hablar Leo, cuando sobre el final de la entrevista pone en palabras sus tribulaciones sobre el cuestionamiento del relato originario de la nación que se le ha propuesto. Y dice:

Leo: Es difícil hablar, no podemos decir «la conquista de América es un ejemplo», o la dictadura [exclama]. Pero capaz que si digo «hubiese preferido que no haya progreso», yo no sé si existiría en este momento. Por eso no me detengo a analizar mi posición porque yo con mis ideas no comparto la idea de progreso por genocidio.

Como puede constatar, incluso para el único entrevistado que llegó a realizar un cuestionamiento histórico del ideal de progreso, no es posible avanzar en este punto, porque identifica *el decir* («capaz que si digo...») con *el acto* de anular el presente («no se si existiría en este momento»). No se está ya frente a la fuerza performativa del lenguaje, sino frente al temor a su carácter mágico. Es «difícil hablar» porque hay cosas que «no podemos decir», ideas que pueden pasar del mundo de la palabra al de la acción, sin mediación. «Decir» puede entonces equivaler a ser o no ser, y en este caso a «no existir», y aunque Leo «con sus ideas» no comparta aquel ideal, comparte *con su identidad* el compromiso de su realización.

Ese enfoque es también el de Hugo, que finalmente cree que debe supeditar sus ideas y compartir «todo lo que se hizo», para seguir estando acá ahora:

Hugo: No comparto la idea de la esclavitud, de la matanza, de la expropiación de la tierra, eso no. Pero lo que sí sé, es que a través de la Conquista, Argentina y todo Sudamérica es lo que es. Pero yo para llegar a eso no comparto todo lo que se hizo. Sin la Conquista no sé si estaríamos acá.

Cuando leo estos testimonios recuerdo que en la investigación dirigida por Carretero en la que participé (véase al respecto: Carretero y Kriger, 2005, 2007 y 2008), encontramos que los alumnos interpretaban el presente como un *fiasco histórico*, dado que la sensación de fracaso producida por la crisis en 1999 *invalidaba todo* el pasado. Ahora en cambio –en un contexto que puede tener muchas dificultades, pero que es vivido como post-crítico en relación con el 2001– encuentro que para los jóvenes el presente lo valida todo: si «Argentina y todo Sudamérica es lo que es» –expresión que aquí indica satisfacción y cierto orgullo– la historia queda justificada o la historia no estaba equivocada si nos condujo hasta aquí.

Incluso Tomás, un entrevistado especialmente crítico de la conquista, que admite sin necesidad de eufemismos la violencia histórica, utilizando reiteradamente el verbo «asesinar», termina diciendo lo siguiente:

Tomás: Es complicado cuando se asesinan a tantas personas como asesinaron los españoles, que incluso muchos de ellos fueron juzgados en España, como Pizarro. Pasa que por otro lado, ¿qué seríamos? ¡Un montón de indios que estamos navegando en La Pampa!

«Es difícil hablar» y es «complicado» para el entrevistado lo que no puede asumir como «complejo», porque está el «otro lado» y porque la evidencia histórica de «lo que seríamos» es tan opaca e improbable como la navegabilidad en la Pampa.

Es bien interesante el uso que hace Tomás de la primera persona inclusiva, su identificación tan plena con «los indios», su modo de colocarse él mismo como víctima y destinatario del progreso y, sobre todo, la consideración enfática de que no hay otra posibilidad de construcción histórica que la que efectivamente sucedió. Compone una errónea argumentación contrafactual, que culmina con una imagen digna de una pos-

tal del sinsentido, de una caricatura del páramo: los indios que «seguiríamos navegando en la Pampa» (¿pero es que alguna vez la navegamos?, ¿los orígenes contrafácticos son tan míticos como la grandes narrativas que vienen a parodiar?). ¿Hasta qué punto la evolución histórica sigue intrínsecamente ligada en las representaciones de los jóvenes a la conquista y la violencia civilizatoria? «El progreso» no está en el indio ni en la Pampa, sino que es necesariamente traído e «impuesto» por «el Otro», el europeo, el que sí navega los mares y conquista las pampas en tierra firme.

Frente a la fragilidad de la historia, se postula la vulnerabilidad constitutiva del presente, y es allí donde la política queda (fatalmente) proscripta. El presente común sólo puede ser pensado como un momento de aceptación de *la* «realidad» en tanto única verdad, que conlleva la necesaria renuncia a imaginar otros pasados y otros futuros posibles.

No querer «hacerse cargo» de la historia, criticar o incluso condenar algunos episodios de la misma, no hacerse responsable de las acciones de otros argentinos, implica desde esta perspectiva poner en riesgo la trama común. Del mismo modo y por las mismas razones, se impone un presente totalizado por un sujeto único –los argentinos– que neutraliza las diferencias entre las posiciones más diferentes, por ejemplo las de Leo y Jimena. Donde parecía que solo podía haber desacuerdo, en este punto sólo hay acuerdo, como lo expresa Jimena: «Claro, me parece que fue muy violento, me parece que tal vez podría haber sido de otra manera. Pero en cuanto al balance, es constructivo. Si no, no seríamos lo que somos hoy: un país civilizado».

2. Distintas estrategias para una matriz narrativa común

He presentado en este capítulo las estrategias que construyen los jóvenes para abordar el conflicto que suscita en ellos el relato del origen profundo de la nación, que pone el foco en la

relación entre el territorio y la población. Como dice Romero, «la argentinidad parece preceder a la formación institucional del estado y a la definición étnica y cultural de la nacionalidad, y aparece, por esa razón, como un atributo del territorio antes que de la población» (2004a: 111). Es por ello que el relato nacional parece componer una versión singular del motivo romántico del «despertar de las naciones», donde los «argentinos originarios» se configuran como la matriz territorial pero no como una matriz étnica, cultural ni histórica. Ello genera un vacío, que acaso es el que vehiculiza el llamado a inventar «una nación para el desierto argentino», parafraseando a Halperin Donghi (1982), y a buscar una identidad telúrica que sin embargo nunca suple la falta de la figura originaria.⁷⁵

En este sentido, mi estudio acuerda con lo que diversos autores han propuesto desde otras perspectivas: la existencia de una escisión constitutiva que compone el «drama» identitario y político de los países iberoamericanos, aunque con modalidades singulares para cada caso. Martín Barbero ofrece un explicación fundamentada en el «destiempo entre estado y nación» (1987: 166) que caracterizó el surgimiento de los proyectos nacionales de la región, orientados por la idea de modernización y la afirmación de una identidad en formación por medio de la absorción de las diferencias (es el caso argentino, el del «crisol de razas») o su folclorización (como en Perú o México). En esta lógica, *lo indígena* quedó históricamente por fuera de lo estatal y de lo nacional.⁷⁶

⁷⁵ Entre los intentos más conocidos para componer esta figura podemos mencionar la construcción oficial del gaucho y del «estilo criollo» desde lo popular.

⁷⁶ L.A. Romero explica esta escisión originaria a partir de la dinámica colonial y del contraste entre las ciudades «ideológicas» y las áreas rurales, siendo las primeras el ámbito dinámico del progreso histórico, europeas y centro del Estado donde se concebirían los proyectos nacionales; y las segundas, el ámbito estable y por fuera de la Historia, «inerte y amorfo» (Romero, 2004a: 13) habitado por los aborígenes, considerado tierra «vacía», «culturalmente vacía» (12).

Gran parte de lo dicho parece expresarse en la sintomática inadecuación entre historia e identidad hallada en la investigación, que sin embargo no es percibida como tal por los jóvenes hasta que la entrevistadora lo pone de manifiesto. A partir de entonces los participantes empiezan a generar una serie de argumentos para justificar y sostener lo que he llamado la «ambivalencia constitutiva» de sus representaciones de la nación, que se caracterizan además por una alta apropiación pero un muy escaso dominio de la herramienta cultural configurada por la historia oficial.

Dicho en otros términos, de modo general y sin dejar de considerar las diferencias entre los entrevistados, ellos muestran un alto grado de internalización e identificación con la nación, y un bajo grado de comprensión histórica disciplinar del pasado. Entre los rasgos más sobresalientes de sus representaciones se puede señalar, en primer lugar, la presencia de un núcleo duro subyacente, constituido por la nación esencial y teleológica, que está enraizada al territorio. Este aparece como «primer y principal elemento unificador y que garantiza la existencia material de la nación en el pasado» (Romero, 2004a: 110) que, en suma, constituye la matriz de la argentinidad.

Confirmando esa idea, encontré que la elección de los indígenas como «primeros argentinos» se debe en todos los casos al hecho de que fueron los primeros habitantes del territorio que fue/es/será Argentina, y en ninguno a su reconocimiento histórico ni etnocultural. Ellos se configuran como sujetos de un destino que exige su sacrificio –bajo la forma de «transformación» o aniquilamiento– para que la nación devenga en Estado (y el destino en historia).

A partir de ese sacrificio originario en que se funda la comunidad, se postula una dialéctica sacrificial y autosacrificial (Espósito, 2003) de la historia nacional, que toma forma en la secuencia argumental *genocidio-progreso*, una narrativa esquemática profunda cuyo punto de partida es el relato de la conquista, que se

reitera para la interpretación de otros eventos cargados de violencia histórica, del pasado lejano y del reciente.

Otro rasgo que comparten los jóvenes que he entrevistado es que componen un paradigma darwinista social que entrelaza los ideales de progreso y civilización. Estos no son reconocidos en su carácter histórico y relativo, sino que funcionan como leyes naturales y a la vez imperativos morales universales, que se imponen a los hombres y cuya realización lo justifica todo. En consecuencia, no hay culpables o responsables de los crímenes cometidos en su nombre, sino la fatalidad del sacrificio que se repite, pero que asegura con cada refundación el «avance», la continuidad de la comunidad.

Es importante recordar que el conflicto respecto del relato del origen profundo, no es producto de una mayor comprensión histórica ni de la incorporación de otras perspectivas, sino de juzgar ese pasado con categorías morales del presente (que ellos no perciben como históricas sino como universales). Como resultado de ello, los entrevistados producen variadas estrategias supuestamente políticas de reivindicación histórico-identitaria, pero que, como se vio en el análisis del estudio, se apoyan en representaciones contrahistóricas y terminan siendo políticamente fallidas (por ejemplo, reivindicar la identidad aborigen sosteniendo que son «los primeros argentinos»).

Finalmente, encontré una extendida dificultad para revisar el pasado, que tiene en su base el temor casi mágico a borrar el presente, y no poder –como en el film homónimo– «volver al futuro». Predomina una mirada contrafáctica acompañada de una significativa confusión entre *el pasado* y *la historia*, como si los jóvenes no supieran que mientras que el primero ya sucedió y es irreversible, la segunda es una construcción a posteriori de los historiadores, y está siempre actualizándose desde el presente.

A ello se suma que viven en un contexto postcrítico que perciben como satisfactorio y habilitante de un futuro propio y mejor, por lo cual el temor a cambiar algo en el presente se

agudiza, casi en consonancia con la fidelidad a la nación, cuyo pasado fundacional estiman altamente. Podría decirse que la posición que de ello resulta es de una intensa relación con el pasado, como si fuera superhistórica, aunque en rigor sería algo así como *super-pseudo-histórica*, ya que está mucho más al servicio de la hipertrofia identitaria, que de la comprensión historiográfica.

De hecho, nótese que lo que los entrevistados no pudieron hacer fue pensar a los sujetos originarios como agentes de su propia historia. Si lo hubieran hecho, en lugar de considerarlos como primeros argentinos deberían haber considerado que Argentina fue primeramente indígena. Incluso, yendo más lejos todavía, deberían haber considerado que sobre ese territorio se podría haber construido otra historia, otro país (y con otro nombre).

¿Por qué no pudieron los jóvenes hacer este cambio de perspectiva? Creo que porque postular otra/s historia/s desbancaría sin más la condición esencialista y ontológica de la nación. Ello implicaría salir del dominio del Destino como creencia, para ingresar en el mundo de la historiografía como conocimiento y requeriría tomar conciencia de que la matriz territorial de la argentinidad que ellos postulan en sus representaciones, viene a ocupar en la «invención» de su nación el lugar vacío de una matriz etnocultural invisibilizada, negada, sacrificada.

CAPÍTULO 4

IMAGINACIÓN DE LA NACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

*El himno me mata, es terrible,
escuchar el himno me encanta.*

HUGO, PARTICIPANTE DE ESTE ESTUDIO

1. ¿Qué significa «ser» argentino?

En el capítulo anterior analicé cómo se representan los jóvenes el origen lejano de la Argentina y cómo actualizan en sus narrativas la conexión entre la nación como *comunidad de origen* y como *comunidad de destino* (Bauer, 1924). También describí los elementos que a mi entender, les obstaculizan la posibilidad de repensar el pasado y considerar a la historia como una construcción disciplinar realizada en el presente. Asimismo, en el Capítulo 2 presenté algunos datos que dan cuenta de la alta satisfacción y la identificación positiva de los entrevistados con su nacionalidad, que vinculé con el alto interés que sienten por su país y, más aún, dije que es en virtud de éste último que el rechazo de la política cobra un carácter genuinamente problemático.

Ahora propongo explorar cómo llegó su nación a configurarse para ellos en eso que me animo a calificar como el oxímoron de un «destino que se elige». En otras palabras: en aquello que concilia esencia con construcción, trascendencia con historia, y que implica la preexistencia de una identidad común que requiere, no obstante, ser confirmada por «cada uno» para cobrar pleno sentido.

Intentaré en este nuevo capítulo comprender qué significa *ser argentino* para jóvenes que han transitado su escolarización en

un interrumpido período democrático, que han vivido una prolongada y creciente crisis que culminó en el *default* integral del país, y que han asistido, también, a la recuperación o salida de la crisis. Además de dicha trayectoria generacional, conviene recordar que los entrevistados han recibido nada menos que doce años de formación histórica identitaria en la escuela, junto con la intervención estratégica de otras instituciones, como la familia y los medios de comunicación. Me pregunto, entonces: ¿Qué relaciones establecen estos jóvenes entre su nacionalidad y su identidad personal? ¿Cómo se inscriben estos vínculos en su biografía? ¿A quiénes reconocen como agentes clave en la formación de su identidad nacional? ¿Qué experiencias los han marcado en este sentido y qué memorias construyen a partir de ellas?

Es importante recordar que con el término *identificación* Freud (1921) alude a la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona, una ligazón libidinal orientada a la vida, que en nuestro caso se establece con una entidad simbólica (la nación) a la que no en vano se la identifica con la madre, así como al Estado con el padre. Me pregunto entonces: ¿Cómo nació y creció este enlace? ¿Cómo es que un atributo supuestamente objetivo y externo como la nacionalidad se suele convertir para quienes lo portan en un rasgo distintivo de sí, interno, y acaso también determinante de su «origen y destino»? En suma, ¿cómo es que la nación (en este caso, «la Argentina») se puede convertir en un significante clave que logra interpelar a los individuos para transformarlos en sujetos (en este caso, «argentinos»)?

2. El nacionalismo como herramienta cultural: paradojas y ambivalencias

En las voces de los entrevistados convergen y se entrelazan de un modo ambivalente, y a la vez constitutivo, las dos grandes perspectivas teóricas de la nación según O´Donnell: la

etnocultural que argumenta en favor de un tipo de existencia sustantiva, transhistórica y pre-política de la nación,⁷⁷ y la *constructivista* para la cual: «las naciones son construcciones políticas e ideológicas, el resultado de historias, memorias, mitos y, al menos en algunos períodos, de esfuerzos movilizadores políticos» (2004: 17). Desde otro enfoque, estas dos concepciones de la nación parecen representar a las teorías *del* nacionalismo y a las teorías *sobre* el nacionalismo respectivamente. Así, se pone de manifiesto la paradoja señalada por Anderson, a saber: «la modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas» (1991: 22). Más aún, retomando una de las hipótesis con las que he trabajado antes (Carretero, 2007; Carretero y Kriger, 2004; 2006a; 2006c), es posible relacionar estas posiciones con la tradición francesa y germana de la nacionalidad, en virtud de las cuales se disponen los ideales ilustrados y románticos de la escolaridad estatal.

A los fines de la investigación que presento, tal paradoja no resulta irritante sino por el contrario funcional porque abre las posibilidades de interpretar la tensión entre esencia e historia que atraviesa centralmente las representaciones de la nación de los jóvenes, sin que ellos mismos sean conscientes de su carácter conflictivo. Para los sujetos que participaron en el estudio, Argentina significa tanto una «verdad profunda» que no

⁷⁷ Es posible equiparar este paradigma al del *primordialismo*, que «entiende la nacionalidad como una parte natural de los seres humanos, y asigna a las naciones una existencia inmemorial. Aunque están fuertemente vinculados con los argumentos étnicos, los primordialistas no conforman una categoría monolítica: por ejemplo Özkirimli identifica tres versiones diferentes del primordialismo, las que llama *naturalista*, que sostiene que la nacionalidades son una parte natural de los seres humanos, *sociobiológica*, que explica mediante mecanismos genéticos la socialidad, y *culturalista*. Las dos primeras, muchas veces complementarias, pueden leerse en los repertorios originados en el Romanticismo del siglo XVIII, retomados por los movimientos neo-románticos del siglo XX, y por el desvío *racificador* que significaron los esencialismos nazis» (Alabarces, 2001: 29).

deja de revelarse, un llamado que, según una entrevistada, «viene de muy adentro»; como también una categoría histórica e inacabada que les plantea el desafío «de hacer del país una nación», tal como dijo otra joven.

Para comprender esta coexistencia en sus representaciones, resulta útil recordar lo que dice Anderson: la nacionalidad y el nacionalismo deben pensarse como *artefactos culturales* aptos para ser transplantados a una gran diversidad de terrenos sociales y para –énfasis– «mezclarse con una diversidad correspondientemente amplia de constelaciones políticas e ideológicas» (1991: 21). Artefactos que también en la actualidad poseen una «legitimidad emocional tan profunda» (1991). Exactamente: «*tan* profunda» que puede aún –muerte y resurrección de los estados nacionales mediante– eclipsar el carácter construido y construible de la nación.

El concepto de artefactos culturales contradice la idea de la verdad de la nación para imponer otra: la de un dispositivo histórico cultural que crea su efecto de verdad o sus condiciones de viabilidad y cuyo carácter es notablemente nómada, diverso y versátil en relación con los contenidos del propio nacionalismo, que son territoriales, unívocos y rígidos. Anderson explica cómo se produce la «imaginación» de la nación y cómo se actualiza materialmente en tanto que comunidad; sin embargo para responder las preguntas formuladas es necesario integrar la dimensión cultural de la comunidad a la dimensión psicológica de los individuos que la componen. Hace falta un concepto que ayude a comprender los modos en que la nación se imbricó con sus vidas, que permita analizar los procesos de entrelazamiento que dieron lugar a la internalización de ciertos significados clave en la construcción de las subjetividades e identidades.⁷⁸

⁷⁸ En este sentido, podría empezarse por recordar que Freud (1921) consideró a toda psicología individual como psicología social. Pese a esta temprana distinción, la dicotomía entre individuo y sociedad ha seguido presente en las teorías psicológicas, tanto contextualistas como cognitivas,

Por eso propongo el deslizamiento al campo de la psicología sociocultural y tomar la noción de *herramientas culturales*, de Wertsch y Rozin (1998), muy apropiada a mi abordaje porque pone el foco en la dialéctica entre agente y herramientas culturales,⁷⁹ es decir, en la *acción mediada* (Wertsch, 1988) en la cual el mundo social es culturalmente producido. Al igual que los *artefactos culturales*, las *herramientas culturales* pueden ser utilizadas en contextos diversos y con diferentes significados, aunque en éstas los objetivos para los que fueron diseñadas parecen ser más cruciales en la determinación de sus usos ya que habilitan unos y restringen otros. Por ejemplo, una narrativa histórica permite el despliegue de la comprensión de los procesos históricos, del mismo modo que un instrumento técnico, como una garrocha, permite el despliegue de las habilidades de acción para un deportista. A la vez, esos instrumentos vehiculizan una interpretación de la historia, dejando de lado otras posibles, o en el caso del salto en garrocha, determinan el nivel de la habilidad puesta en juego (Wertsch, 1990).

obstaculizando la comprensión de ambos durante gran parte del siglo XX al atribuirles diferentes principios explicativos (para un mayor desarrollo aconsejo la lectura de Castorina, 2007). En este sentido, es fundamental tener presente el planteo de Vigotsky en su ensayo sobre *El significado histórico de la crisis en psicología* (1927) respecto de la necesidad de establecer unidades de análisis dialécticas para poder explicar los fenómenos de la conciencia, como también su concepción del lenguaje como una «herramienta psicológica» que al ser internalizada permite el advenimiento de la conciencia semiótica. El individuo es concebido como un «agente», que opera dialécticamente y reflexivamente *con* y *en* la realidad construida socialmente, mediante el uso de un mediador semiótico, el lenguaje, que como toda función psicológica superior, tiene un origen tanto psicológico como histórico-cultural.

⁷⁹ Esta dialéctica tiene lugar en los planos *inter e intrapsicológicos*, ya que todo proceso de internalización refiere al pasaje de una función interpersonal al plano *intrapersonal*, tal como lo planteó originalmente Vigotsky al postular la doble formación de los procesos psicológicos: «En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual [...]. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos» (1931: 94).

A su vez, Wertsch dice que es posible dominar una herramienta sin apropiarse de ella: «El agente puede usar una herramienta cultural pero lo hace con una sensación de conflicto o de resistencia. Cuando ese conflicto o resistencia cobra la fuerza suficiente, el agente puede rehusarse completamente a usarla y podemos decir que esos agentes no consideran que esa herramienta cultural les pertenezca» (1998: 97).

De modo que –y esto es clave para el presente análisis– existe una tensión variable entre el agente y las herramientas culturales que utiliza. Esto último permite inferir que la nacionalidad, habiéndose transformado en identidad nacional y habiéndose materializado en la escuela como herramienta cultural al servicio de la construcción de un colectivo que –volviendo a Anderson– se imagina como comunidad, puede ser, sin embargo, internalizada por cada sujeto o agente de modos bien diferentes. Dicho de otro modo, los usos sociales de la nacionalidad como herramientas parecerían estar determinados en gran medida por su diseño y por los objetivos del mismo, aunque en el plano de su internalización no operarían siempre del mismo modo.

El caso en el que los sujetos se apropian de esa herramienta sin dominarla, es el que más preocupa en relación con nuestro tema, porque implica nada menos que la posibilidad de restringir al agente en su potencia, incluso al punto de invertir los roles, colocando al agente en el lugar de la herramienta y a la herramienta en el del agente. Este parece ser un riesgo que pesa particularmente sobre el *registro escolar* de la historia en tanto herramienta cultural decimonónica, diseñada para la «invención de la nación», vale decir: que no presenta a los hombres como sujetos constructores de su/s historia/s sino como objetos construidos (o sujetos sujetados) por una Historia (única y mayúscula), que les reserva una misión predeterminada.

En efecto, desde sus orígenes la historia nacional –tanto académica como escolar, (recuérdese que en el caso argenti-

no ambas nacieron juntas de la pluma de Bartolomé Mitre para ser enseñadas)– se ha configurado como una herramienta cultural estratégica para convertir a la nación en una *significación sustancial* o *eterna* (Lewkowicz, 2002). El motivo de ello es que dado que no se puede particularizar a los pueblos por la raza, por la religión, y ni siquiera por la lengua, porque un mismo pueblo puede hablar más de una lengua y pueblos distintos hablar la misma lengua; al igual que sucede con la raza y la religión, la historia se consagra como la institución propia de los estados nacionales para definir ese ser conjunto que es el pueblo (soberano), que es tal por tener un pasado en común. Pero –cuidado– no debe olvidarse que lo que produce el *enlace social nacional* (2002) no es el pasado mismo sino el discurso del historiador que lo instituye en el presente, creando la *memoria práctica del Estado-nación* (2002), que se enlaza así con una suerte de futuro *a priori* que es el proyecto común.

Lo dicho explica por qué difícilmente la enseñanza del llamado pasado común no pone el foco en los procedimientos culturales para crearla, ni en la acción de los sujetos que la construyen. Por el contrario, como señala Álvarez Junco (2003), éstos últimos no cambian ni se transforman a través del tiempo, sino que conservan una misma identidad, y acaso una misma esencia a lo largo de toda la saga nacional. Sin embargo, una enseñanza auténticamente disciplinar debe criticar el carácter pseudohistórico del «nosotros» y rechazar toda responsabilidad personal sobre los actos perpetrados por otras personas en el pasado. Debería propugnar una historia más distanciada, de la cual los actuales agentes sociales no tengan que «hacerse cargo» sino más bien comprenderla, para habilitar a partir de ella una toma de decisiones libre y responsable. En suma, como ya he dicho, la historia que se enseña podría conducir a una formación política de los ciudadanos.

3. ¿Quiénes «hacen» a los argentinos?

Para comenzar a elucidar estos problemas es importante preguntarse por los agentes (tradicionales y no tradicionales) que se han desempeñado como formadores de la identidad nacional a lo largo de los años. Cuando digo *tradicional* me remito al mundo de la primera modernidad (Beck, 1998), donde aún existía una concepción del Estado centralizador de las prácticas y sentidos sociales (Ortiz, 2002). A su vez, pienso en lo *no tradicional* asociándolo a la emergencia de la globalización, como una segunda modernidad que plantea: «una nueva manera de estar en el mundo, estableciendo nuevos valores y legitimaciones» (Ortiz, 2002: 51), a partir del cual la reformulación del rol del Estado viene acompañada de una profunda redefinición de las subjetividades, identidades e historias colectivas.

De modo que llamaré *agentes tradicionales* a aquellos que desempeñan una función histórica en la socialización primaria⁸⁰ como formadores de ciudadanos nacionales, y cuyo referente de legitimidad suele ser –directa o indirectamente, material o simbólicamente– el Estado, siendo el caso ejemplar la escuela. Estos agentes, como se verá, son en general percibidos por los jóvenes en una dimensión autobiográfica, a la cual son incorporados como presencias *cercanas*, que forman parte de la propia vida y la articulan naturalmente al *nosotros* de la comunidad nacional. A diferencia de ellos, los agentes *no tradicionales* son los que no tienen como referente a la sociedad nacional y al Estado sino a la sociedad global⁸¹ y al Mercado que, al no tener

⁸⁰ El concepto de *socialización primaria* es tomado de Berger y Luckman (1968), y refiere al proceso en el cual se construye el primer mundo del individuo, si bien ellos consideran como tal a la familia y no a la escuela.

⁸¹ Ortiz (1994) señala que el concepto de *sociedad global* fue acuñado por Gurtvich («Les types de société globale», en *La vocation actuelle de la sociologie*. París, PUF, 1950, citado en Ortiz, 1994: 28), para definir «un macrocosmos de los macrocosmos» que poseería originalidad y vida propia. Gurtvich considera diversos tipos de sociedades globales: la nación, los imperios (Roma, China, etcétera) y las civilizaciones (Islam).

por objetivo la integración de ciudadanos sino de consumidores, plantea una dinámica mecánica que deshabilita las «potencias instituyentes del estado histórico» (Lewkowicz, 2002). Estos agentes (por ejemplo los medios de comunicación), son percibidos como no familiares, ajenos o externos a la propia vida, incluso estando presentes permanentemente *en* ella, no se confunden *con* ella; no son pensados en el dominio de lo público común, sino de lo público privado y su legitimidad suele estar más ligada a la eficacia que a la historia.⁸²

Ahora bien, en las últimas décadas, las transformaciones de las sociedades a nivel global han sido de tal envergadura que han obturado toda pretensión de estabilidad en las categorías de pensamiento social, por lo cual las caracterizaciones que acabo de dar deben tomarse como esquemas orientativos. Pueden resultar polémicas en la medida en que sus límites en muchos casos se han vuelto difusos, pero aún así resultan útiles para conceptualizar las alteraciones e hibridaciones que *entre* ellas se producen.

Pero, dado que he puesto como referente del tradicionalismo al Estado histórico, toda reformulación del mismo afecta a esta categorización. Por ejemplo, la desestructuración del Estado en Argentina en los noventa implicó la ausencia del Estado como referente de un agente tan tradicional como la escuela, pero también implicó un reordenamiento en relación

⁸² Martín Barbero señala al menos tres carencias fundamentales del mercado como organizador de la interculturalidad (en lugar del Estado): 1. no puede *sedimentar tradiciones*, ya que todo lo que produce «se evapora en el aire» dada su tendencia estructural a una obsolescencia acelerada y generalizada, no sólo de las cosas sino también de las formas y las instituciones; 2. no puede crear *vínculos societales*, esto es, *entre sujetos*, pues éstos se constituyen en procesos de comunicación de sentido, y el mercado opera anónimamente mediante lógicas de valor que implican intercambios puramente formales, asociaciones y promesas evanescentes que sólo engendran satisfacciones o frustraciones, pero nunca sentido, y 3. el mercado no puede engendrar *innovación social*, pues ésta presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias, mientras el mercado trabaja únicamente con rentabilidades (Martín Barbero, 1987).

con la nación en una clave social y hasta popular. A su vez, el regreso del Estado a partir de 2002 se dio sobre estas nuevas condiciones, que modificaron sustancial y definitivamente el escenario anterior a la crisis, incorporando por ejemplo una politización del espacio escolar, tradicionalmente neutro, que antes hubiera sido intolerable (Milstein, 2009).

Habiendo hecho estas aclaraciones, me detendré ahora en la caracterización de algunos de estos agentes que suelen ser tema de estudio y debate en las ciencias sociales y cuyo reconocimiento he indagado entre los jóvenes que participaron en la investigación.

3.1. Agentes tradicionales: la escuela y la familia

La escuela es y ha sido el agente tradicional estatal por excelencia en la formación de la identidad nacional.⁸³ Como se vio exhaustivamente en el primer capítulo, uno de sus objetivos constitutivos y originarios fue formar al *soberano* de los Estados ilustrados, entendiendo que los hombres no nacen ciudadanos sino que es preciso educarlos como tales. A partir de la fundación de los Estados nacionales, la escuela agregó a ello una especialización: la formación de ciudadanos nacionales, adoptando un rol crucial en la construcción de las identidades colectivas específicas y diferenciales, así como en la transmisión de las imágenes de «nosotros» y «los otros».

Otro agente tradicional central es la familia, aunque su carácter privado y naturalizado impide reconocer de inmediato su dimensión cultural-institucional y su relación orgánica con el Estado. Me refiero a que, si bien es posible decir que en sus orígenes el Estado moderno tuvo que imponer –violencia ma-

⁸³ Sólo comparable en su carácter igualador al papel que tuvo el Ejército, a través del servicio militar obligatorio, hasta hace pocos años.

terial y simbólica mediante— su Potestad *contra* la familia tradicional premoderna y *sobre* la autoridad del padre,⁸⁴ la formación social de la nueva familia es indisociable del desarrollo del Estado liberal.

En la historia de la escolarización, muy tempranamente se reconocen las dificultades que representó la *invención de la infancia* (Ariès, 1987)⁸⁵ en un mundo donde los niños eran una pieza vital del trabajo familiar, mientras nuevas formas de producción y de trabajo obligaban al desarraigo y a la movilidad de los trabajadores.⁸⁶

A su vez, la formación de la familia moderna ha sido crucial para la organización de los estados administrativos (desarrollo de la escolarización estatal incluida) y para la formación de la identidad nacional. Las características de esta nueva familia respecto del formato anterior son: el matrimonio civil, regulado por el Estado secular y no por la Iglesia o religión, la formación de la pareja por libre elección de los miembros, la disminución numérica de los hijos, la división del trabajo por medio de la

⁸⁴ Recomiendo ampliar este punto en Manacorda (1983).

⁸⁵ La infancia misma tal como la conocemos hoy, no existía. Su invención histórica se produce, de acuerdo con la tesis de Philippe Ariès (1987) un poco antes de la Revolución Industrial. Este autor estudia la pintura europea y llega a la conclusión de que hasta aproximadamente el siglo XVI el arte medieval no conoce la infancia o no trata de representársela. Esta ausencia no se debe a la torpeza de los artistas sino al hecho de que vivían en una sociedad donde no había espacio para la infancia; lo cual resulta más comprensible si recordamos que el propio Rousseau abre el campo de la pedagogía moderna construyendo primero a su objeto: el niño.

⁸⁶ Estas transformaciones, que han pasado a la historia tantas veces barnizadas por el brillo del Progreso, son en rigor —como lo describe Marx (1867) en los primeros capítulos de *El Capital*— parte de un violento sismo comunitario que provoca el cierre de los talleres familiares, la migración de masas poblacionales desarraigadas y paupérrimas del campo a las ciudades, y la reestructuración salvaje de las relaciones sociales en términos de productividad como nunca antes se había conocido. También Foucault (1964) narra con detalle y crudeza este proceso, describiendo cómo se forja un nuevo sistema de saberes y creencias donde el valor del trabajo y la ocupación permanente del cuerpo se imponen a través del disciplinamiento y el encierro de los cuerpos.

división de roles entre el marido/proveedor y la esposa/organizadora doméstica y educadora de los hijos (Torrado, 2003).

Si se focaliza en el caso argentino, se encuentra que desde 1870 se implementaron políticas estatales destinadas a hacer de la familia –primero a través de la escuela y luego junto con ella– un espacio estratégico y fundamental de construcción del proyecto social nacional, que fue normalizado en el siglo siguiente a través de la acción del Estado filantrópico de los años treinta y del de Bienestar de los cincuenta. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población y el impacto de las diversas olas migratorias, tal normalización de la familia fue clave para viabilizar los procesos tendientes a la cohesión y formación de una identidad nacional homogénea. Así, las identidades culturales familiares diversas, se integraron/subordinaron/disolvieron (según la perspectiva que se adopte) en una identidad común: la argentina, blanca y católica. En este proceso los escolares desempeñaron un rol estratégico, ya que la educación patriótica promovió diversos dispositivos rituales con el objeto de formar a los niños y convertirlos a su vez en agentes de transmisión identitaria al interior de sus familias,⁸⁷ como bien lo ilustran las palabras de Ramos Mejía en 1909: «Las canciones patrióticas, los aires nacionales, van de los labios infantiles a los oídos de los adultos, de la escuela al hogar, haciéndolos familiares a todos e incorporándose al recuerdo y a los sentimientos populares» (citado por Escudé, 1990: 33).

3.2. Agentes no tradicionales: los medios de comunicación

Otro agente bien diferente, de carácter no tradicional, que a partir de mediados del siglo XX se incorpora cada vez con mayor competitividad a la formación de identidades, está con-

⁸⁷ Para mayor información sobre este punto consultar Bertoni (1999).

formado por los medios de comunicación. Es sumamente difícil categorizarlos en virtud de su referente de legitimidad, ya que si bien en su origen el vínculo con el Estado fue fundamental –tanto para los totalitarismos como para las democracias⁸⁸– en las últimas décadas han quedado cada vez más ligados al Mercado. En la actualidad, a partir de la reconfiguración del espacio público que ha tenido lugar en la situación de globalización, parecen hallarse más visiblemente asociados a los procesos de desterritorialización y al desarrollo de las *industrias culturales* transnacionales que a las administraciones estatales. En este sentido, si bien los medios de comunicación han sido agentes de una modernización productora de lazos sociales estatales y nacionales durante buena parte del siglo XX, es bastante frecuente que en la actualidad sean identificados como agentes no estatales o nacionales, sino más bien insertos en la lógica mercantil, más ligados a intereses foráneos que locales. A su vez, ellos se postularon como *cuarto poder*, supuesto custodio de la libertad de expresión de la sociedad civil frente a la clase política y al Estado hasta el

⁸⁸ Basta recordar los grandes debates que marcaron la irrupción de los *mass media* en la escena política del siglo XX, empezando por la dura crítica de la *industria cultural* planteada por la Escuela de Frankfurt –principalmente Adorno, Horkheimer y Benjamin– que los consideraron vehículos de dominación y alienación en manos del poder. Es en la sociología norteamericana de mediados de siglo –a través de autores como Bell, Schills y Riesman– donde se les atribuye un lugar central al pensar a la «cultura de masas» como expresión legítima de un nuevo orden social ligado a la sociedad de consumo, cuyo ámbito estratégico ya no es la política sino la cultura. De este modo, se libera a la sociedad de masas de la determinación del autoritarismo y se le confiere un carácter democratizador, integrador de las clases sociales, estrechamente ligada al desarrollo de individuos libres y críticos, contraponiéndose a la idea de alienación. Por último, unas décadas más tarde, en el contexto latinoamericano se propugna una comprensión compleja del tema, como la de Martín Barbero, quien introduce el concepto de *massmediación* para mostrar que la constitución histórica de lo masivo, más que a una degradación de la cultura por los medios, se halla ligada a dispositivos y procesos que ubicaron a la memoria popular en complicidad con el imaginario de masa.

último tercio del siglo XX, es decir, cuando el Estado era aún el temido Leviatán, monopolio de la violencia y locus del poder del que las teorías críticas intentaban salvaguardarnos. Unas décadas más tarde, cuando los Estados parecieron arrasados tras el paso de la ola neoliberal, las posiciones críticas reorientaron su discurso: una vez que allí no está el Poder (con mayúsculas) se reclama la presencia del Estado, no como mero gestor administrativo, sino como organizador de las prácticas sociales y garante de la equidad. En este contexto parece errado pretender que la ausencia del Estado redunde en mayor libertad para los ciudadanos, arrojados a las redes del mercado. De hecho, en Argentina, se ve muy claramente cómo el fortalecimiento del Estado va acompañado de su decisión de retomar protagonismo en tales funciones en lugar de buscar simplemente apoyo coyuntural de los grandes grupos, lo cual abre y profundiza las disputas. Recién en los últimos años, en especial tras la ruptura entre el gobierno y las grandes empresas mediáticas que tuvo su expresión más vehemente en el tratamiento del conflicto entre el gobierno y el campo en 2008, se ha reabierto en este país una fuerte controversia pública sobre la relación entre medios, sociedad y democracia. Además, por fin se han habilitado las vías políticas para su tratamiento con la presentación del proyecto de una nueva ley de radiodifusión en 2009. Respecto de estas polémicas, me llama particularmente la atención la extendida confusión entre el concepto de Estado y el de gobierno, que obtura una discusión auténticamente política en la medida en que aplana los sentidos sociales y las fuerzas históricas en juego. Esto muestra cómo las dificultades de los alumnos para comprender los aspectos político institucionales del funcionamiento social (Castorina y Lenzi, 2000) y para diferenciar entre los significados de ideas como nación, Estado y país (Hoyos y del Barrio, 2004), pueden persistir en los adultos y hasta vertebrar subyacentemente su interacción político-ciudadana. Po-

dría decir que se está ante una clara actualización de lo que he llamado *el registro escolar fuera de la escuela*.

3.3. *¿A quiénes reconocen los jóvenes?*

Veremos qué importancia le han dado los participantes del estudio a cada uno de los agentes mencionados. Para ello voy a valerme de los resultados surgidos del cuestionario escrito, específicamente respecto de un ítem en el que indagué el grado de importancia⁸⁹ que los jóvenes le atribuyen a los distintos agentes en la construcción de su identidad nacional.

He encontrado que los participantes consideraron de alta importancia a la familia y a la escuela, y que contrariamente se les asignó baja importancia a los medios de comunicación. En suma –y remarcando que el objetivo no era determinar cuáles fueron los agentes más eficaces sino establecer cuál era el reconocimiento consciente y explícito de los jóvenes acerca de su rol en este sentido– todo indica que las instancias tradicionales siguen manteniendo un mayor peso a sus ojos. Esto es particularmente interesante porque en las últimas décadas académicos y pedagogos han tendido a pensar justamente lo contrario: que la escuela y la familia, «viejos reductos de la ideología» (Martín Barbero, 1987: 44), serían paulatinamente desplazados por los medios de comunicación.

Además, el análisis de los resultados ha mostrado una correlación positiva entre el reconocimiento de la escuela y el reconocimiento de la familia como agentes, lo cual sugiere la confirmación del logro histórico de la escolarización para integrar lo que originariamente configuró dos culturas muy dife-

⁸⁹ Los sujetos debían consignar su grado de acuerdo en una escala de 1 a 4, donde 1 era igual a ninguna importancia, 2 a poca importancia, 3 a alta importancia y 4 a máxima importancia.

rentes y contrarias en sus intereses. Sabemos, en efecto, que la escuela participó activamente del proceso de homogeneización de la población y formación de ciudadanos nacionales fieles a la nación. También sabemos que ha desempeñado un rol en la organización del Estado y que las tensiones entre éste y la ciudadanía han variado mucho según los momentos. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias entre el rol asignado a la escuela en la imposición cultural y lingüística sobre la población indígena, sobre las olas inmigratorias de comienzos del siglo XX o sobre los inmigrantes recientes de países limítrofes. En la misma línea se pueden establecer diferencias en el rol ideológico desempeñado por ella en momentos políticos distintos: ha sido modernizadora, conservadora, nacional popular, represora, democratizadora, neoliberal, etcétera.

En este sentido creo que el encuentro particular entre escuela y familia que detecté en mi estudio, expresa una particular convivencia/adecuación entre familia y escuela, que es difícil de interpretar. Ella podría estar connotando un acercamiento entre sociedad civil y Estado en la medida en que es referente de la escuela, pero también podría indicar lo contrario: un distanciamiento entre sociedad civil y Estado, en momentos en que la escuela pierde al Estado como referente.

Creo que ambas interpretaciones son viables y refieren a dos coyunturas recientes: la democratización y la crisis del año 2001. La primera se ubica en la época posterior a la dictadura, caracterizada por el reencuentro entre la sociedad civil y el Estado en el cual la primera se reapropia de la escuela: «como una matriz de socialización en la práctica democrática» (Tiramonti, 2004:226). Además de abrir sus puertas a la comunidad, ella se acondiciona como espacio barrial y de extensión cultural, volviendo a ser el ámbito donde se efectiviza el ejercicio formal de la ciudadanía, esto es, donde los vecinos-ciudadanos van a votar. La segunda coyuntura es aún más cercana y remite a la década del noventa hasta el estallido y quiebre del modelo estatal nacional en 2001,

cuando las dificultades de la escuela como «transformadora de ciudadanía» (Dussell, 2003b) aumentan y amenazan su promesa de inclusión social. Aunque, desde una perspectiva diferente –también ligada al fuerte impacto que tuvo sobre ella la crisis política y económica de las últimas décadas y su correlato en los procesos de «exclusión salvaje» (Svampa, 2005)– la escuela sale a cubrir los vacíos dejados por el retiro del Estado adoptando un rol central en la asistencia social, y adquiriendo una renovada legitimación social. Abandonada por el Estado, la escuela deviene nacional y popular, asumiendo también un carácter nutricional central: escuela madre, escuela familia, escuela comunidad y, alegóricamente, sostén del hogar cuando el marido (¿el Estado?) la deja y «se va de copas».

La escuela pobre se empodera simbólicamente, porque se apropia del referente *nación* prescindiendo, por primera vez, de la legitimación del Estado. Sin embargo, no apuesta al cambio social sino a la conservación de la identidad nacional en sus formatos y repertorios más conservadores (escolares, precisamente), y a la restauración moral –y no política– de los argentinos. Paradójicamente, es en su peor crisis material cuando la escuela vive una oportunidad única en su historia: la de emanciparse a sí misma.

En este sentido es necesario primero reconocer la gran capacidad de la escuela –a través de una acción espontánea de los docentes y no de una política aplicada– para responder éticamente a los requerimientos de una situación social catastrófica como la vivida en 2001 y 2002. Sin embargo, una vez pasada la crisis, persistir en esta conducta colocaría a la escuela frente al riesgo de normalizar la inequidad social, convirtiéndola en agente de *desciudadanización* o, en términos de Tiramonti (2004): «controladora del riesgo social», «espacio de inmovilización», «búnker de protección», que traicionaría su promesa de justicia.

En cuanto a los medios de comunicación, sorprende lo poco que son reconocidos por los jóvenes como agentes constructo-

res de la identidad nacional, y cómo queda sesgado su rol histórico en la integración de una nación con un territorio tan vasto y una población tan heterogénea. Me pregunto también por qué se invisibiliza su centralidad como agente de la cultura juvenil, así como su rol en la recreación de identidades y subjetividades como «escuelas paralelas» (Landi, 1992) y también como agentes de «alfabetizaciones posmodernas» (Saintout, 2000).

Posiblemente, esta dificultad para reconocer a los medios como agentes legítimos se vincule con la divulgación de una concepción de la comunicación que supone un receptor pasivo y manipulado, carente de reflexividad estética y –de modo más amplio– con los inconvenientes para identificar la operación de *mediación de lo popular en lo masivo*, como hace Martín Barbero (1987). Es posible que ello favorezca en los jóvenes posiciones engañosamente críticas o lecturas políticamente conservadoras de los medios masivos. También podría expresar un encuentro peculiar pero hoy bastante en boga, entre un discurso nacionalista elitista que no puede reconocer como tal a la cultura popular subalterna (masiva, no folclorizada), y un discurso antiglobalizador que, necesitado de anclajes identitarios locales, pero sin imaginación política para producirlos, se pertrecha en el acervo más tradicionalista.

Para finalizar, es dable suponer que el bajo reconocimiento de los medios como agentes de formación identitaria por parte de los jóvenes tenga componentes que tal vez reflejan más ciertos imperativos morales que las motivaciones y deseos que rigen sus prácticas y conductas reales. Podría haber una subestimación discursiva de la cultura mediática a la que los entrevistados adhieren de manera explícita aunque no es posible saber si sincera. De todos modos, no es posible restringir la significatividad a la veracidad, y el solo hecho de que los jóvenes creen que *deberían* adherir a cierto desprecio de lo popular masivo frente a quienes los entrevistan, justifica la necesidad de indagar en profundidad este punto.

4. Narrativas de «la primera vez»

Analizaré las narrativas (o breves relatos autobiográficos) que los entrevistados construyeron cuando les pedí que trataran de recordar cuándo se sintieron argentinos «por primera vez», tratando de detectar algunos puntos de enlace/identificación más significativos entre Argentina y la propia biografía. Tal pregunta tuvo el propósito de condensar el significado de la subjetivación, es decir: interpele a su experiencia de identificación con la nación a través de la construcción de un hito. Este último se postula retrospectivamente en el relato como inflexión o viraje en la vida (Clausen, 1996), marcando un «salto de identidad» y, sobre todo, un cambio drástico en el modo de verse a sí mismos, aunque ello no implica necesariamente que en el plano real su vida haya tomado una dirección diferente.

Coincidiendo con los resultados que presenté en el apartado anterior, los *agentes* tradicionales fueron los de mayor reconocimiento también en esta instancia. La escuela ha sido el ámbito más elegido para ubicar la primera experiencia de subjetivación de la identidad nacional referida, en la mayoría de los casos, a rituales patrios y sobre todo a la jura de la bandera: esa ceremonia donde los alumnos de cuarto grado (con nueve años de edad) confirman ceremonialmente su lealtad al símbolo patrio (la «confirmación», inevitablemente, nos refiere al rito religioso católico, casi a la misma edad). El segundo ámbito es el fútbol, pero el fútbol en familia y más precisamente el de los «mundiales».⁹⁰ Sin embargo, hubo casos en los cuales la experiencia de la primera vez parecía remitir más a una última vez cuya fuerza era tal que todo lo anterior perdía su sentido. En esta suerte de experiencia culminan-

⁹⁰ Es difícil situar su ámbito: aunque seguramente es muy mediático, su uso y consumo suele ser familiar y social, tampoco queda acotado a «mirar el partido», ya que «los mundiales» crean un ambiente social más allá del momento mismo de la transmisión.

te de la argentinidad, el escenario sobrepasa claramente los espacios limitados de la socialización primaria y se desplaza a la ciudad. «La calle» sin mediaciones, sin ventanas ni tampoco el «en vivo y en directo» de la televisión, la calle a la que «la gente» sale a manifestarse, a marchar, a protestar o a *cacerolear*.

En todos estos ámbitos se destaca sin embargo una presencia común: la de los símbolos patrios –sobre todo la bandera y el himno– que desde la escuela en adelante siguen portando los sentidos inefables de la argentinidad primordial.

Analizaré algunos de esos relatos, en dos apartados. El primero de ellos ilustra la tensión existente entre la idealización de la ciudadanía, postulada en una clave intelectual e individual, y la subestimación de lo popular, postulada en una clave pasional y masiva. Los jóvenes expresan esta tensión cuando en sus relatos confrontan el rol asignado a la experiencia escolar y a la experiencia del fútbol en la formación de su identidad nacional. El segundo apartado trata sobre los modos en que la identidad argentina es reinterpretada por los jóvenes como una revelación a partir de ciertos episodios traumáticos o muy críticos de la historia reciente, del *Golpe* al *Cacerolazo*.

4.1. Fútbol y Escuela, dos canchas diferentes

Dado que en las dos narrativas que presentaré en este apartado (la de Hugo y la de Tomás) se ponen en diálogo concepciones divergentes de lo popular, voy a comenzar por introducir teóricamente esa categoría, para luego pasar al análisis de los relatos.

Martín Barbero propone acceder a los múltiples contenidos de «lo popular» a través del análisis de los campos semánticos de los nombres que ha recibido en el romanticismo, y que son: *folk*, *volk* y *peuple*. Mientras que los primeros dos son el punto

de partida del vocablo que definirá la ciencia de lo popular (*folklore* y *volkskunde*), el tercero «en lugar de ligarse a un sufijo noble para engendrar el nombre de un saber, lo hará ligado a una modalización cargada de sentido político peyorativo: *populismo*» (1987: 19).

A grandes rasgos lo que se produce es una distinción entre una concepción de *lo popular* cuyo protagonista es «el pueblo» (*volk/folk*) de la saga nacional, que se constituye racionalmente como una instancia de saber que legitima el poder político; y una concepción de *lo popular* protagonizada por «las masas» (*peuple*), que se constituye como lo irracional, lo subalterno, lo que ha quedado fuera del relato oficial del pasado común.

Se puede vincular esta diferenciación (casi una dicotomía) con la que establece Virno entre «pueblo» y «multitud», que para él ha estado en el centro de las controversias prácticas y teórico-filosóficas desde el siglo XVII (Hobbes versus Spinoza), jugando un rol crucial en las definiciones de las categorías sociopolíticas de la modernidad. En ese momento (o acaso sea mejor decir: en esa batalla), el «pueblo» –nos dice– resultó ser el concepto triunfador. Sin embargo actualmente y frente a la crisis radical de la teoría política de la modernidad «aquella noción derrotada entonces nos muestra una extraordinaria vitalidad, tomándose así una clamorosa revancha» (2003: 3).

Como se ve, si bien estos autores representan posiciones teóricas y disciplinares diferentes, ambos proponen abordar históricamente la constitución de «lo social», rescatando así una dimensión de lo popular que había sido relegada y cuya conflictividad sociopolítica aparece hoy como irreductible.⁹¹ Más

⁹¹ Pero es cierto que lo hacen desde posiciones y tradiciones diferentes: uno desde la sociología de Gramsci y otro desde una relectura política de la filosofía de Spinoza. Así, Martín Barbero reinterpreta el romanticismo como espacio de reconocimiento de una cultura popular contra-hegemónica y subalterna, en continuidad con la cual dispondrá el complejo análisis de las transformaciones que conducirán a los procesos de constitución de lo masivo.

en la línea de Martín Barbero, dentro de la tradición gramsciana, en nuestro país Alabarces (2001 y 2002a) ha estudiado al fútbol como narrativa alternativa de la argentinidad, que contrapone al panteón de la historia oficial el propio panteón de las clases populares: «a los gauchos de los intelectuales nacionalistas hegemónicos y académicos como Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas, a los héroes populares y reales: los deportistas» (Alabarces, 2002b: 38). Este autor desarrolla la tesis de que en la historia de la invención de una *identidad nacional* argentina, el fútbol funcionó a lo largo del siglo XX como un fuerte *operador de nacionalidad*, como constructor de narrativas nacionalistas pregnantes y eficaces. Estas, además, lograron establecer en general un alto grado de coherencia con las narrativas estatales de cada período, articulando las diferencias en un «estilo nacional».

Tomando elementos de estas diferentes perspectivas, es dable introducir el aporte crítico de Lewkowicz quien dota a esta categorización de densidad, enmarcándola en un análisis situacional de la Argentina post-estatal. Aquí, la categoría «pueblo» aparece como histórica, estableciendo una serie de requisitos para la subjetivación, proporcionando identidad, exigiendo «fidelidad» y ligándose a la tradición; mientras que la categoría «multitud» aparece como circunstancial (por ejemplo: los vecinos), postulando una «subjetivación situacional», sin identidad ni fidelidad, y fuera de toda tradición; finalmente, sugiere que «quizá la exigencia a priori de fidelidad sea efecto de un remanente silencioso del modo estatal de pensar: *el pueblo*» (2002: 229).

Por otra parte, la dicotomía pueblo versus multitud podría trasladarse a esa «suerte de matriz que parece sostener las recreaciones posteriores acerca del tema de la *Argentina dividida*» (Svampa, 2006: 11), y que define el «dilema argentino»: *Civilización o Barbarie*. La dicotomía formulada por Sarmiento, plantea la ininteligibilidad de la *multitud-people* como genética en la figura de la alteridad radical de la *multitud-aborigen* (tanto

que toda ella se vuelve «Desierto» a conquistar). Esta matriz se desplaza y reacondiciona al imaginario de la masa, de la clase obrera, de los múltiples sujetos e interpelaciones de lo subalterno, o cuya expresión discursiva más *brutal* tal vez haya sido la del «aluvión zoológico»⁹², frente a la cual el peronismo impuso su potente (y modernizadora) «vehiculización del fantasma de la barbarie» (Svampa, 2006: 283).

Tendré en cuenta esta tensión entre barbarie y civilización, y su transposición al paradigma social evolucionista como esquema subyacente en las narrativas de los entrevistados. En esta matriz, «el pueblo» –aún cargado de naturaleza– queda reducido a un primer estadio de la evolución, y «la ciudadana» se postula como el triunfo del avance de la cultura.⁹³

En la narrativa de Hugo, lo popular subalterno (identificado muchas veces con lo masivo) tiene una gran presencia, aunque no llega a ser reconocido como una dimensión legítima de

⁹² Esta figura remite al 17 de octubre de 1945, cuando «el pueblo» llegó a la Plaza de Mayo para pedir por la libertad de Perón, el líder preso. Tras una jornada de calor, los manifestantes decidieron refrescarse en las fuentes de agua ubicadas frente a la Casa Rosada, hecho que devino al día siguiente, según la crónica del diario más leído por las clases pudientes porteñas, en la imagen del «aluvión zoológico».

⁹³ No quiero dejar de destacar, si bien no puede decirse que exista una relación explícita con esta tradición, la importancia que asume para mí como antecedente crítico desde la psicología, la interpelación a las «masas» (la «multitud», «peuple», lo subalterno) realizada por Freud (1921) como sujetos de la psicología a los que atribuye inteligibilidad, viabilizando su calificación como interlocutoras políticas. Más aún, Freud establece que desde el punto de vista psicológico no existen diferencias significativas entre las *masas espontáneas*, que suelen presentarse bajo la forma de la multitud y portando la amenaza de la irracionalidad, y lo que él denomina –provocativamente– las *masas organizadas*, que son las instituciones y precisamente toma como ejemplos de las mismas a las instituciones «civilizatorias» por excelencia: Iglesia y Ejército. De este modo Freud pone en evidencia, haciendo uso de herramientas estrictamente psicológicas, el carácter ideológico de las disyuntiva barbarie/civilización: Disuelve y equipara la psicología de las masas con la psicología social, y propone finalmente que tanto las masas espontáneas como las masas organizadas están regidas por una misma dinámica fundada en el doble vínculo libidinal entre los sujetos de la masa entre sí, y los sujetos y el líder.

construcción de la identidad nacional, sino de manifestación de la misma. A diferencia de la escuela o la familia, que *forman* sentimental e intelectualmente la identidad nacional, la cancha aparece como el espacio de *ejecución* corporal y pasional de la argentinidad. Dicho en sus palabras: «el fútbol te puede unir a los símbolos pero formar no, te formás por otras cosas creo yo. Pero claro que te une...».

Entrevistadora: ¿Cuándo dirías que te sentiste argentino por primera vez?

Hugo: La primera vez fue en el colegio, cuando iba a primero o segundo grado, en los actos. ¡Me encantaba! Bailar, vestirme. Después cuando me hice más grande y empecé a leer mucho de historia y vas tomando conciencia de lo que realmente pasó, de lo que está pasando.

E: ¿Y algún recuerdo puntual, otra cosa que recuerdes?

H: No sé si vale, pero, El Diego [exclama].

E: Sí, sí, vale. ¿Y cuándo?

H: Porque yo nací en el 86, y el gol de él fue en el 86, mi viejo –ídolo para él– [aclara] había viajado para verlo y yo ahí, al verlo, me sentí re-argentino. Te digo, porque yo no lo pude ver al partido porque justo nací en ese año. Son cosas que unen esas cosas: por ahí empezás a leer de historia. Para mí el deporte, la pasión, el rock nacional, las letras que reflejan lo que pasó.

E: ¿Lo del fútbol te une y te forma como argentino?

H: Te puede unir a los símbolos pero formar no, te formás por otras cosas creo yo. Pero claro que te une, fijate para este mundial, todos con la remera argentina.

Todo su relato se va construyendo en la ambivalencia entre los siguientes pares, que aparecen como opuestos o dilemáticos: *lo afectivo/lo cognitivo*, *lo pasional corporal/lo racional intelectual*, *lo popular-subalterno/lo social hegemónico*. Hugo empieza recordando los actos escolares de la primera

infancia –«bailar, vestirme»– cuyo carácter primario afectivo es rápidamente compensado por el aprendizaje intelectual posterior: «me hice más grande», «empecé a leer mucho de historia», «vas tomando conciencia», «de lo que pasó», «de lo que está pasando» (es notable el paso a la tercera persona inclusiva en «vas tomando...», que indica el punto en que el recuerdo individual se despersonaliza en una tercera persona inclusiva, ajustándose en función de lo que parece estar menos vinculado a su singularidad personal y más al mandato social).

Es interesante cómo Hugo tantea los límites de la entrevista, tratando de conocer las restricciones de este contexto de diálogo («no se si vale...»), pero presuponiendo en principio que la pasión por «El Diego» podría estar fuera de lugar. El consiguiente permiso para la entrada del fútbol en su discurso, que se realiza a través de una figura mediática y popular, habilita un mayor despliegue afectivo del entrevistado, que nos relata por qué se siente unido a «Diego» desde su nacimiento en 1986, el mismo año del gol «histórico». Ese gol liga a Hugo a su padre a través del tiempo (es como si lo vieran y vivieran juntos aunque en tiempos diferidos, porque en el tiempo real, Hugo «justo [nacía] ese año»), y es por eso un evento que se configura en el recuerdo como un doble anclaje identitario, donde lo nacional y lo familiar quedan asociados: se siente «re-argentino» y re-hijo de su (re)padre. Al finalizar el relato, Hugo modera nuevamente el tono, y comienza a pasar del registro de la pasión al de la justificación intelectual: pasa por el «rock nacional», «las letras», «lo que pasó» y llega finalmente a que «Te puede unir a los símbolos pero formar no, te formás por otras cosas creo yo».

En la segunda parte de la entrevista se ve más claramente el movimiento pendular del relato de Hugo, que comienza con mucha pasión –«en el mundial estaba loco»– y termina esa emisión diciendo «pero tampoco el fútbol es todo».

Entrevistadora: Justo te iba a preguntar cuándo fue la última vez que te sentiste argentino.

Hugo: Sí, en el mundial estaba loco. Después cuando veo a Carlitos Tévez, porque yo estoy en las mismas condiciones que él, muy humildes, cuando lo veía jugar ahí, es un orgullo, pero tampoco el fútbol es todo.

Aparece el orgullo nacional, junto con la reivindicación de la pobreza material, que se configura como base valorativa de un discurso social donde, en general, los protagonistas son los que menos tienen y más pierden. En relación con ello, la identificación con Tévez, el jugador de fútbol nacido en una villa de emergencia del Conurbano Bonaerense, termina de imprimirle al fútbol un carácter afectivo familiar cargado de reconocimiento moral.

E: Está muy bien, entonces fue en el Mundial. ¿En qué momento?

H: El himno me mata, es terrible, escuchar el himno me encanta.

E: ¿Qué te produce?

H: Me acuerdo de la historia, no sé, mi viejo que se mata trabajando, pienso mucho en mi vieja. Me mata, me encanta.

E: Cuando decís lo del mundial ¿te referís a los goles de cuando se pierde o gana?

H: Cuando perdieron, estaba acá en el aula magna de medicina, llena de gente, yo estaba solo porque mi amigo estaba en Burzaco, y no pude llorar ahí solo. Pero más argentino que nunca, porque cuando ganás es fácil.

Los símbolos patrios se configuran como punto de enlace entre los dos terrenos: escuela y cancha, nación estatal y nación popular, y son espacio de mediación de otras diferencias sociales. La relación con ellos está sumamente afectivizada y no es ambigua sino ambivalentemente constitutiva («Me

mata»/«Me encanta»). El goce mismo de la argentinidad parece anclado, en última instancia, a la dimensión trágica de la vida, como un tango, incluso léxicamente.

Finalmente, la pérdida –sugestivamente expresada en tercera persona– es narrada en la misma clave pendular: «lleno de gente/yo solo» –en el Aula Magna llena, Hugo está rodeado de desconocidos y vive una experiencia de soledad; en la cancha llena está rodeado de «hinchas» y vive una experiencia de totalidad– «más argentino que nunca cuando perdés/ cuando ganás es fácil», nuevamente la ponderación del esfuerzo frente a la pérdida.

Sigue ahora el relato de Tomás, que también sitúa su experiencia de subjetivación identitaria en la escuela, más concretamente en la ceremonia de jura de la bandera.

Entrevistadora: Bien, si vos tuvieras que buscar un primer recuerdo, la primera vez que te sentiste argentino ¿Qué es lo primero que te viene a la cabeza?

Tomás: Yo me lo acuerdo como si fuera el día de hoy, el día que juré la bandera en cuarto grado, tengo todavía la medalla, la veo todos los días.

E: El día que juraste la bandera, ¿por qué juraste?

T: No me acuerdo, era muy chico.

E: Te «pegó» mucho, te sentías muy patriota.

T: Sí, sí. Yo me siento muy argentino.

Él describe este momento como muy presente, pero se ve, a medida que avanza la entrevista, que en verdad no lo recuerda vívidamente sino que lo está reconstruyendo como hito formal de enlace con la nación, que expresa su sentimiento actual de fidelidad. A la pregunta de si era muy patriota en ese momento responde en presente: «Sí, sí» (como prestando juramento de nuevo), «Yo me siento muy argentino» (como recibiendo la medalla).

En la segunda parte, traté de abrir el marco de la entrevista, indagando directamente qué le sucede a Tomás con las prácticas afectivas y populares:

Tomás: La última vez que me sentí argentino [piensa mucho] me parece que el último 9 de julio.

Entrevistadora: Mmmm [silencio] no te tenés que atener a los actos patrióticos solamente, pueden ser cosas populares.

T: Lo que pasa es que para mí fútbol y patria son dos cosas que van por separado.

E: ¿Pero no te pasó nada durante el mundial?

T: Sí, cuando perdimos contra Alemania; pero trato de no mezclar esas cosas. Sí, me acuerdo que se me puso la piel de gallina cuando Argentina jugó el primer partido y cantaron el himno y estaba la gente coreando el himno, sí, sí, se me puso la piel de gallina. Porque ahí hay una cultura donde el fútbol forma parte de nuestra cultura y muchas veces se lo aparenta asimilar a la patria; algo que si uno lo piensa racionalmente [se interrumpe].

A diferencia de Hugo, Tomás resiste desde el comienzo la invitación a «mezclar» el fútbol con el sentimiento nacional, y deja en claro que: «para mí fútbol y patria son dos cosas que van por separado». Si bien en ambos entrevistados se encuentra una tendencia a distinguir las diferencias entre *lo nacional* y *lo popular*, aquí aparece mucho mejor lograda, porque parte de una concepción intelectual-ilustrada de la nación y no de una concepción afectivo-romántica, como Hugo.

Aunque Tomás reconoce que ver jugar a Argentina lo conmueve –«se me puso la piel de gallina»– e incluso admite la emoción que le produce la mezcla de himno-canto-coreo, él está convencido de que la cultura para la cual «el fútbol forma parte» no es una cultura genuina sino «de apariencias». Enfatiza que «patria» y «fútbol» son inasimilables y que se debe inter-

poner *lo racional*, de modo que la mezcla aparece como lo que amenaza lo racional, encarnada en el descontrol del pueblo-multitud. Hay, en suma, un reconocimiento –y no una subestimación– de la eficacia del dispositivo de asimilación, que Tomás considera ilegítimo y peligroso, por lo cual propone que hay que oponerles resistencia, y de modo más general luchar contra la irracionalidad (de las multitudes) y la pasión (de las masas) a favor de la racionalidad del pueblo-nación.

Entrevistadora: Me interesa esa idea tuya, ¿vos pensás que van por caminos separados?

Tomás: Tampoco es que me levanto todos los días y digo «no puede ser esto», no sé si bronca, pero no me parece correcto que se mezcle a la AFA, que es la Asociación del Fútbol Argentino [aclara], con la Argentina; son dos cosas totalmente distintas. Riquelme no va a quedar en la historia del país por jugar como jugó.

E: ¿Maradona?

T: Y, ahí se complica porque ahí se mezclan las cosas porque prácticamente Maradona es un símbolo.

E: Es como prócer, esa cosa del símbolo.

T: Sí, lo que pasa es que yo soy muy futbolero, a mí me emociona Maradona pero [se interrumpe].

E: Pero «al pan, pan y al vino, vino».

T: Sí, sí, yo no puedo comparar tener a San Martín o Mariano Moreno, Castelli y Maradona.

E: Quisiera que me expliques por qué no te parece correcto.

T: Porque realmente la gente que yo te nombré, Mariano Moreno fue un verdadero paladín de la Revolución de Mayo, Manuel Belgrano lo mismo, Sarmiento, a pesar de sus defectos intentó construir un país, San Martín hizo realmente cosas que van a pasar trescientos años y la gente va a tener en cuenta las cosas que hizo San Martín; en cambio Maradona [pausa] Tener una Copa del Mundo o no tenerla,

me parece que no es lo mismo a ser una colonia española o no.

E: ¿Y no te parece que gran parte de la identidad, del amor a la Argentina se hace en la cancha?

T: Sí, hoy por hoy sí, porque los valores históricos [silencio].

E: Sin embargo vos acá no pensaste eso, en tu caso, lo que a vos te hizo argentino no fue la cancha.

T: En mi caso no, pero en la gran mayoría de los argentinos está pasando eso.

Efectivamente, la racionalidad que esgrime Tomás está vinculada con la capacidad para distinguir entre «cosas distintas»: la AFA y Argentina, ser parte de la Historia y hacer una jugada como la de Riquelme, ser San Martín y ser Maradona, dejar de ser una colonia y tener una Copa del Mundo. Él fundamenta esta *necesaria* comprensión de los límites con argumentos históricos, pero la presenta como moral y no como política: se trata –dice finalmente– de sostener «valores históricos» (que no es lo mismo que *fundamentos* históricos) que «hoy por hoy» y para «la mayoría de los argentinos» (no es su caso: a lo sumo puede admitir que Maradona es un símbolo, pero nunca un prócer) se están perdiendo.

En suma, desde la perspectiva de Tomás, estamos frente a una crisis moral que se manifiesta en la pérdida de «valores» nacionales, sustentados en la racionalidad, y en la emergencia de «no valores», fundados en la pasión de la masa.

4.2. La argentinidad, del Golpe al Cacerolazo

En este apartado mostraré cómo ciertas experiencias ligadas a dos hitos de nuestro pasado reciente son resignificadas por algunos jóvenes como revelaciones de nexos esenciales entre su historia/su destino, y la historia/el destino de la na-

ción. He caracterizado a este tipo de relatos como «epifanías», adoptando el uso del término que propone Denzin (1989) para referirse a sucesos que son sentidos por quienes los viven como verdaderas revelaciones que marcan sus vidas, si bien sus significados están dados siempre retrospectivamente o se vuelven de pronto evidentes, a la manera de comprensiones bruscas. Específicamente voy a presentar y analizar fragmentos de las entrevistas a Julia, Nora, Leo y Martín, que tienen en común el haberse sentido argentinos «por primera vez» en situaciones muy cercanas: la marcha por los 25 años del Golpe militar que se realizó en marzo de 2001, y los sucesos de diciembre de 2001 en Buenos Aires que se conocen como «el Cacerolazo». Si bien estos entrevistados admiten que ya se sentían y se reconocían como argentinos (por la escuela o por los mundiales), las experiencias a las que aluden sus relatos tienen tanta fuerza que eclipsan cualquier otra vivencia previa, convirtiendo en realidad la máxima según la cual los últimos serán los primeros. La particular concepción de la nación a la que me he referido como «el destino que se elige», se ve de un modo patente, ya que la confirmación de la identidad nacional viene a marcar el fin de la infancia y la iniciación consciente en la vida adulta, donde «por primera vez» la decisión de ser argentino es propia.

Es importante señalar que la distancia entre los dos hitos del pasado reciente al que me refiero es, desde la perspectiva de los jóvenes, muy amplia. El Golpe militar se ubica en un pasado en el que aún no habían nacido, en este sentido se trata de la conmemoración de un pasado que los entrevistados no vivieron, mientras que el Cacerolazo es algo de lo que ellos participaron, aunque sea como espectadores, y que recuerdan nítidamente. Pero si en este análisis puedo ponerlos en línea es porque en relación con el primero, lo que tomaré es la experiencia de la marcha conmemorativa de los 25 años de la dictadura, como una actualización vivencial en tiempo presente del pasado.

También quisiera distinguir entre la problemática que el pasado reciente plantea al historiador y al investigador que estudia las representaciones de los jóvenes sobre él. Mientras que para el primero el carácter cercano –demasiado familiar aún, demasiado propio, demasiado actual– de ese pasado dificulta la posibilidad de objetivarlo y genera un alto riesgo de «usos incorrectos» (Habermas, 1985); para los segundos, al entrar en el campo del pasado reciente con los jóvenes, es innecesario generar un dispositivo para que ellos tomen distancia del mismo, como sí lo debe hacer el historiador. Inversamente, el investigador debe dedicarse a interpretar, y si es posible comprender, las implicancias del gran distanciamiento que ya existe en las representaciones de los jóvenes, en particular en lo referido a la violencia de Estado y a la desaparición de personas. Más aún, aquello que los adultos de modo general llamamos el pasado reciente de nuestro país suele ser para esta nueva generación algo bien lejano, ajeno, incluso más difícil de vincular significativamente con su propia vida que el pasado histórico decimonónico, encarnado durante la infancia en tantos actos escolares –en tanto «vivencias conmemorativas» (Ruiz Silva, 2009)–.

Lo dicho viene a sumarse a la hipótesis que ya he comentado en el Capítulo 2, de estar frente a una generación mucho más dispuesta a rescatar la «herencia» histórica del pasado que a recibir el «legado» de la generación que los precede. Parece haber un corte en la transmisión que se configura como verdadero escotoma en la visión social, es decir, como una zona de ceguera parcial o, para decirlo en términos de Sacks: «un agujero en la memoria y la mente, un agujero en el mundo» (1996).

A continuación presentaré el análisis de algunas epifanías tan singulares como emblemáticas, organizado en dos secciones. La primera se titula «Aparición», y la segunda «Visiones» (dividida a su vez en tres subsecciones: «Ver I», «Ver II» y «Ver III»).

4.2.1. Aparición

Julia elige como momento en que se sintió argentina por primera vez una especial «llegada» a su vida, facilitada por su tía. Desde el comienzo su relato se presenta como una epifanía, acaso porque remite a un motivo religioso muy presente en diferentes iglesias: los «aparecidos».

Entrevistadora: ¿Recordás cuándo te sentiste argentina por primera vez?

Julia: En la marcha del 24 de marzo.

E: ¿Podés describirme la situación?

J: Fui con una tía, marchamos, creo que era para los 25 años del Golpe. Nos quedamos en la Plaza y me empezó a mostrar cómo llegaban todas las columnas y las banderas de los treinta mil desaparecidos. Y fue muy fuerte.

Julia participa en principio algo pasivamente de la marcha –«marchamos», «nos quedamos», «me empezó a mostrar»– y su relato no es el de un encuentro sino el de una revelación, no el de una acción sino de un acontecimiento: «cómo llegaban las columnas y banderas de los treinta mil desaparecidos».

Dice descubrirlos a «ellos», y lo va haciendo paso a paso hasta integrarlos en la primera persona –«todos los que estábamos ahí»–: manifestantes, desaparecidos, su tía y ella misma adquieren presencia en un mismo momento: aparecen.

Entrevistadora: ¿Te resultó fuerte por razones familiares?

Julia: Por todo, por eso y por querer empezar a entender y saber qué pasó; quiénes son ellos, qué tiene que ver conmigo

E: «Ellos», ¿quiénes?

J: Todos los que estábamos ahí. Siempre eran como ideas o pensamientos que me llegaban por noticias, me llegaban de afuera, no de la familia. Sin saberlo, en esta cuestión ado-

lescente, había cositas a las que yo adhería sin saber por qué.

«Ellos» llegaban de «afuera, no de la familia» y el descubrimiento de la identidad nacional se presentaba como una salida «muy fuerte» del grupo primario familiar, como una caída del velo que hasta entonces cubría su mundo y un descubrimiento de su «verdadero» mundo. De aquello a lo que de algún modo Julia siempre había pertenecido, y del cual había recibido indicios que sólo ahora reinterpreta: «cositas a las que yo adhería sin saber por qué». Algo en su propia vida estaba desaparecido, y reaparece junto con las columnas de la marcha.

El relato de Julia reproduce en escala micro la gestión de la memoria social de la dictadura en su contexto de vida, que a su vez parece acompañar la construcción de su identidad familiar y personal:

Julia: Mi viejo es peruano y producto de una gran educación, es un patriarcado; mi vieja siempre adhirió y tiene esa cosa de contener.

Entrevistadora: ¿Quién es la tía?

J: Esta tía Ana y este tío Ernesto, que es hermano de mi viejo, son militantes y fueron militantes.

E: ¿Tenían cierta controversia con él?

J: Sí, mi tío fue «chupado».

E: Ah, o sea que vos estabas yendo con tíos que participaron. ¿Pero esta historia de tus tíos desaparecidos no se conocía en la familia?

J: No.

E: ¿Ellos cuándo te lo cuentan?

J: De grande. El discurso para mí de él, era el del «tío loco» y de hecho así me quedó desde niña. Él, después que lo largaron, fue un tiempo a mi casa de Asunción, nosotras éramos re pequeñas y la sensación desde esa «visión chiquita» era la del tío loco; tío loco porque después estuvo internado.

Julia confronta la autoridad del padre, su origen y su «gran educación», con otro tipo de legitimidad que les confiere a los miembros silenciados de la familia («el tío loco»), al mismo tiempo que comienza a confrontar la Historia oficial argentina con las historias subalternas. Queda claro que no es en la marcha misma donde descubre el secreto familiar –se lo habían contado «de grande»– sino que es allí, frente a «las columnas y banderas de los desaparecidos que llegan» donde este cobra su plena significación. Allí este secreto se transforma y se revela para ella como su «verdad». La marcha –como un peregrinaje– se convierte entonces en el escenario de una performance iniciática. Allí se produce, ceremonialmente, la ruptura con lo familiar y la salida al mundo: la comunión en la cual se imbrican su identidad personal y su identidad nacional.

4.2.2. Visiones

Analizaré ahora tres entrevistas en las cuales la experiencia primera de la argentinidad se ubica en el marco de los sucesos de diciembre de 2001. Empezaré con el relato de Nora, para quien ese momento significó «despertar y ver el otro lado de la gente»; luego pasaré al de Leo, que lo describe como un momento de visión plena de «la verdad de los argentinos», y finalmente a Martín, que no sitúa la visión reveladora en un acontecimiento tan puntual sino en el proceso que culmina en el llamado «Cacerolazo».

a. Ver I: «Ese lado de la gente»

Comienzo con Nora, la primera joven que mencionó espontáneamente «el 2001», diciendo que fue lo que le «hizo más

recordar» su identidad. Como si se tratara de algo olvidado, y repentinamente desocultado.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu primer recuerdo, la primera situación en la que vos te sentiste o supiste que eras argentina?

Nora: Yo creo que lo que pasó en el 2001 es lo que me hizo más recordar, porque en el 2001 yo tenía 14, y ver todos los hechos que pasaron es como que uno tenía ganas de salir y manifestarse y ponerse de ese lado de la gente.

«Lo que pasó» se configura en su relato como un despertar: abrir los ojos y «ver todos los hechos que pasaron»; porque Nora no se involucra en esos hechos –como lo indica también su uso impersonal del lenguaje: aunque «uno tenía ganas de salir y manifestarse y ponerse de ese lado de la gente»–. Ella toma desde el comienzo la posición de una testigo interesada que quiere ser parte de la historia, pero que no puede participar plenamente de los hechos que pasan. No puede pasar más que discursivamente a «ese lado de la gente».

Entrevistadora: Cacerolazos. A ver, hagamos de cuenta que yo soy de Marte y vos me contás lo que pasó en el 2001.

Nora: Bueno, resulta que [silencio] el país estaba mal [pausa] y muchas personas dijeron: vamos a tratar de hacer un cambio [silencio] y bueno, entonces se dio el famoso cacerolazo donde el presidente tuvo que renunciar. A partir de todo esto hubo un montón de sucesos que no estuvieron muy buenos [silencio] pero bueno, en general ese es un error nuestro, que tenemos formas de manifestarnos que no son las mejores [silencio] pero bueno, son las que llaman la atención y quizás de esa manera [pausa] Uno lo que intenta a veces es llamar la atención: «Hola, escuchame». Bueno, hay veces que hay cosas que no se piensan, pero bueno, quizás si no hubiese pasado todo lo que pasó capaz que tampoco se iba a recordar tanto el 19 y 20 de diciembre del 2001.

Nora hace una crónica de lo «que pasó» que recuerda el estilo de los niños entrevistados en estudios previos sobre las efemérides patrias (véase al respecto Carretero y Kriger, 2006b), en los cuales los hechos históricos tienden a ser reducidos a un mero acto de habla. Por ejemplo: la Revolución de Mayo es vista menos como un proceso de luchas que como un acontecimiento en la cual «los patriotas» se ponen de acuerdo dialogando, para luego *proclamar* un grito de libertad al pueblo reunido en la Plaza (desde el balcón del Cabildo); o la Independencia, cuyo ícono no es una batalla (como en casi todas las historias nacionales decimonónicas) sino la «Casita de Tucumán» donde se lleva a cabo el Congreso, y se *declara* la independencia. En esa misma línea Nora –que ya no es una niña, pero que acaso conserva algunos esquemas interpretativos construidos durante su infancia propios del registro escolar– explica así los sucesos del «Cacerolazo» de 2001: «El país estaba mal y muchas personas dijeron: ‘Vamos a tratar de hacer un cambio [silencio] y bueno, entonces...’». Importa destacar también que hace un uso impersonal de sujetos y verbos –«muchas personas», «se dio», «hubo»– en la mayor parte del relato, hasta que asume la primera persona plural inclusiva justamente en referencia a supuestos modos de protestar no del todo lícitos, respecto de los cuales dice: «ese es un error nuestro, que tenemos formas de manifestarnos que no son las mejores [silencio] pero bueno...».

A partir de ahí la entrevistada *se pasa* discursivamente al «otro lado de la gente»: asume con ellos una forma de ser y una culpa común, luego las justifica diciendo que se trata de «simples llamados de atención» y repite esta idea, como reproduciendo la insistencia de la gente y la falta de respuesta de las autoridades, como si se tratara de escolares frente a docentes, o de niños frente a padres; luego intenta legitimarlas desde lo emocional, cuando dice: «bueno, hay veces que hay cosas que no se piensan», finalmente defiende abierta-

mente estos hechos que han hecho Historia y la han hecho a ella parte de la misma.

En suma, si bien Nora ha sido capaz, metafóricamente, de «atravesar el espejo» para ir más allá del terreno marcado por lo que parece ser un fuerte imperativo de distinción (no mezclarse) que la obliga a no manifestarse en actos populares (¿«no meterse»?); resulta evidente que lo hace con mucha inseguridad («quizás», «capaz») aunque en otro plano está convencida («tanto»). No puede llamar a las cosas por su nombre, ni aludir al sustrato real en que se fundan «los sucesos», las «cosas que no se piensan», o «todo lo que pasó».

Por otra parte, cada vez que el relato está por pasar a la acción se interrumpe, en general con un «pero, bueno», que es en sí una fórmula contradictoria y que sirve tanto para justificar lo que se condena como para no ir más allá de la justificación misma. Expresa el conflicto y de inmediato lo contiene, no lo deja estallar: el «pero» da cuenta de la disyuntiva, y el «bueno» es como un intento de conciliación, la conjunción. El clímax, cuando Nora más se compromete y está casi en la acción misma, en que casi atraviesa el espejo por completo, es precisamente antecedido por un «bueno» que no es seguido de «pero» («Bueno, hay veces que hay cosas que no se piensan»). Al quebrar la fórmula parece que habilita (sin *peros*) el acuerdo con los de «el otro lado», un impulso que sin embargo no llega a convertir en acto, porque en seguida se justifica: «pero bueno, quizás si no hubiese pasado todo lo que pasó capaz que tampoco se iba a recordar tanto el 19 y 20 de diciembre del 2001».

Intento saber cómo se percibe «ese otro lado» una vez cruzado el umbral:

Entrevistadora: A ver, vamos entonces, el 2001 es un momento en el que pasan cosas, ¿cómo llamarías a los que «llaman la atención», la gente?

Nora: El pueblo. El pueblo necesita llamar la atención de los políticos, y hacen cosas. Está bien la idea que tienen pero está mal la forma de expresarse.

Y allí donde significativamente «la gente» deviene «pueblo», y se confirma como aquel que no «llama la atención» en el vacío sino en un campo con posiciones definidas y «necesidades» particulares; como un sujeto que interpela a otros sujetos sociales: «los políticos»; como un agente, para decirlo más claro, porque además el pueblo «hace cosas». Y si no es escuchado esas «cosas» pueden marcar el límite del lenguaje, de la política, pueden ser violencia; allí lo real no se enuncia, Nora no puede decir qué «cosas» hacen, pero en ese punto ella toma distancia, interpone su juicio moral y asume nuevamente la tercera persona: «Está bien la idea que tienen pero está mal la forma de expresarse».

Entrevistadora: Bueno, a vos que tenías 14 años, ¿por qué creés que esto te pegó tanto en tu vida personal?

Nora: Por qué me pegó a mí, bueno, la economía de mi casa también [silencio] Claro, como familia argentina no estuve afuera de eso. Si bien no estuve en la Plaza de Mayo, pero en mi casa también, bueno, hubo un montón de efectos dominó. Además justo fue cerca de mi fiesta de quince, así que afectó ciertas cosas.

E: ¿Y vos saliste a la calle con tu familia?

N: A manifestarme, no.

E: ¿Y vos viste con tu familia lo que pasaba en la calle?

N: Sí.

E: ¿Y tu familia lo apoyaba?

N: De nuevo, apoyaban la idea pero no la forma de manifestarse; los saqueos, todo eso no.

Finalmente ingresamos al terreno personal: no hablamos de «lo que pasó» sino de lo que le pasó a ella y de cómo

explica la profunda significación del año 2001 en su vida. En los hechos: a ella y su familia «les pegó» la crisis. Aunque solo vio lo que pasaba, sin «manifestarse», Nora no se siente espectadora sino parte y testigo. Finalmente, es a través de su familia que se nombra lo innombrable, el significante que detona el conflicto moral, no resuelto: «los saqueos», que ellos –afectados también en su economía– condenan moralmente.

Entrevistadora: ¿Y por qué esto precisamente es lo que te hace sentir argentina?

Nora: ¿Sabés por qué? Porque siento que si nosotros nos unimos, si todos tiramos para un mismo lado, se pueden hacer cosas. Repito: hubo cosas que no estuvieron bien, pero bueno, a partir de ese momento es como que empecé a entender un montón de otras cosas y empecé a relacionarlo más con la historia, con un montón de cosas que pasaron.

Al cumplir 15 años Nora se queda sin el regalo esperado; pero esta pérdida es interpretada por ella con un viso sacrificial, casi como una ofrenda que le permite cruzar el umbral hacia al mundo social, más allá de las puertas familiares: «A partir de ese momento es como que empecé a entender un montón de otras cosas y empecé a relacionarlo más con la historia [...] me empecé a interesar más».

Es notable que todas las acciones, buenas o malas, justificadas o condenadas, son nombradas por Nora indistintamente como «hacer cosas». Lo sustancial aparece como indiferenciado en este sentido, precisamente cuando ella intenta ir más allá del corsé moral. La diferenciación sólo se aplica a la novedad del aprendizaje: «otras cosas», «un montón de otras cosas» (nuevas) que la hacen salir de casa para ingresar a la historia donde también el otro lado está presente. Así,

Entrevistadora: ¿Y qué te generaba a vos esa comprensión?

Nora: No sé, porque empecé a entender un par de cosas y empecé a irle a preguntar a mis profesores de historia, a mis profesores de sociología. Me empecé a interesar más.

E: Te empezaste a interesar más, pero además vos le agregás a este interés una decisión de ser argentina en este momento, en el peor momento.

N: Sí.

E: ¿Por qué, entonces?

N: Y porque creo que uno conoce a la gente de verdad, se conoce a uno mismo en los peores momentos. Es fácil decir uno es argentino cuando tenemos un país re bien; uno va por el mundo diciendo «yo soy argentino [silencio] ahh qué bueno» [exclama] pero también está bueno decir «yo soy argentino» cuando el país no está bien. Es fácil ser un país como Estados Unidos y ser nacionalista. ¿Qué problema habría?

E: Este es el momento en el que vos decís: ahora que esto está para la miércoles, yo elijo ser argentina.

N: Y [pausa] Yo me quedo acá. Y no me voy a España.

Hacen entrada al mundo de Nora nuevos referentes adultos, distintos de los familiares, portadores de miradas disciplinares y legitimadoras (profesores de historia y sociología, etcétera), pero contenidas en el ámbito escolar y restringidas a la práctica intelectual, que supongo pueden conciliarse aún con los valores familiares. De este modo, el interdicto a la participación activa plena y directa –no mezclarse y no meterse– parece seguir vigente.

La entrevistada lleva su experiencia de 2001 primeramente al plano intelectual, a «la cultura» distanciada aún de la acción directa o de la política. La ruptura con *lo de arriba*, con lo instituido, mediante la alteración del orden que implicaron los saqueos y manifestaciones, no llega mucho más *abajo* para ella, que aún no puede enfrentarse a lo familiar. Pese a ello, esos sucesos producen en Nora transformaciones importantes en los modos de percibir y comprender lo social. Básicamente ha-

bilitan una comprensión más crítica de lo social, producto de haber vivenciado un acercamiento inolvidable, que la marca («me hizo más recordar»), que es interpretado como un descubrimiento de «lo nuestro» a partir del contacto con «los otros» que antes no formaban parte de su «nosotros» y a partir de entonces sí: «la gente», «el pueblo». Se produce un momento de identificación con ellos y un distanciamiento de lo familiar que dan lugar al conflicto y al aprendizaje, aunque la acción queda restringida sólo al plano intelectual.

En síntesis: si bien Nora logra atravesar el espejo momentáneamente, su voluntad de participación no puede realizarse del todo, tomar cuerpo literalmente. Se desplaza primero al campo intelectual (donde tampoco llega a resolverse), y es canalizada luego al campo emotivo, donde deviene en identificación con un ideal y se convierte en nacionalismo. Este sentimiento es legitimado desde la perspectiva de una conciencia moral que premia el esfuerzo, la capacidad para soportar las dificultades, el *aguan-te* que exige ser argentino, porque –nos dice– «es fácil ser de un país como Estados Unidos y ser nacionalista...».

En ese momento de la entrevista se nota un cambio de registro, que parece deslizarse al plano de la acción, pero esta rápidamente es convertida en un acto de identificación, cuyo punto de partida es la renuncia a la salvación personal mediante la elección de otro destino posible, supuestamente menos duro: «Y no me voy a España». Sentirse parte es, finalmente, tomar la decisión de sacrificarse en alguna medida, de estar (quedarse) frente a la de no estar (irse): «Y me quedo acá».

b. Ver II: «Ser argentino es a veces imponer lo nuestro»

Pasaré ahora al relato de Leo, para quien el 2001 también se configura como un momento de plena visión de algo así como la verdad de los argentinos: lo que son y lo que tienen. «Ser argen-

tino» se revela en su riqueza, sus muchas facetas –sus «muchas cosas»– que convergen en la capacidad insospechada hasta entonces para el entrevistado de reclamar y defender lo propio de un modo vehemente, cacerola en mano y tomando la calle.

Entrevistadora: ¿Tenés algún recuerdo de la primera vez que te diste cuenta de que eras argentino?

Leo: En el 2001.

E: ¿Por qué?

L: Porque el argentino es toda esa mezcla de lo que se vio en el 2001. Capaz que el argentino es multifacético, tiene muchas cosas y hasta el 2001 no se conocía esa faceta del argentino que fue a reclamar con la cacerola porque le sacaron la plata; y yo estaba mirando la tele y sinceramente no entendía nada, yo decía: «no quiero que se vaya el presidente». Y ahí dije: «la pucha, es difícil ser argentino [silencio] ¿Por qué salen estos a reclamar?». Yo salí a la noche y estaba todo quemado, me marcó mucho eso.

Desde la dificultad que implica para Leo «ser argentino», el 2001 es un momento especial porque se vuelve posible desafiar todo un modelo histórico de opresión, para «imponer lo nuestro». Este hito se configura como una epifanía, verdadera revelación que parece asaltar e ir tomando a Leo desde la pantalla por medio de las imágenes televisivas del 19 de diciembre. Primero como algo extraño («no entendía nada») que le genera desaprobación o tal vez temor («no quería que se vaya el presidente»); luego como aquello que le plantea un conflicto («la pucha, qué difícil ser argentino») y una curiosidad aún distante o alerta («¿por qué salen estos a reclamar?»); finalmente como una interpelación a la que termina respondiendo («yo salí»), cambiando su rol de espectador a participante («estaba todo quemado»), afectado por esa experiencia que se imprime en él vívidamente («me marcó mucho eso»).

Es interesante cuando, casi al final, Leo dice: «La pucha, qué difícil es ser argentino». Porque con estas palabras logra expresar sin mediaciones el dilema existencial del «ser argentino», casi a ritmo de tango. Decir «la pucha» es más que dar prueba de pertenencia: es poner a jugar la pertenencia, encarnarla en el lenguaje. Y lo que sigue no es una reflexión crítica sino la afirmación incondicional y resignada a la vez, de la identidad. «Ser argentino» es trágico por definición. No plantea un conflicto sino un dilema, puede ser tanto una condena como un desafío, pero en ningún caso hay fuga posible. No se puede escapar a otra identidad (a un «ser nacional» menos difícil), y sólo queda seguir siendo aquello que «se es», acaso una fatalidad.

Entrevistadora: Entonces, ¿qué es ser argentino?

Leo: No lo quiero generalizar, pero capaz que ser argentino es defender lo que es tuyo, lo siento muy así. A partir de eso me vuelco hacia la historia y pienso que muchas cosas pasaron en la Argentina por defender todo [silencio] que un grupo de personas que quisieron imponer [silencio] siempre una idea. Y fue el rumbo de la historia, un modelo económico que duró casi un siglo, son cosas que se van imponiendo y no dejan otra opción. Ser argentino es ser capaz de imponer a veces lo nuestro.

De modo que Leo descubre, a partir de una visión que lo marca, que lo hace salir de su casa a la calle, que ser argentino es «defender lo que es tuyo». Este es el punto cero en que lo coloca la epifanía en tanto revelación: como un sentimiento que lo vuelca al conocimiento de la historia, pero no a la acción política ni social. Igual que a Nora, el Cacerolazo le genera primeramente un conflicto cognitivo, porque lo que sabía hasta ese momento no le alcanza para interpretar y darle un sentido al presente. Y en segundo lugar, le genera un conflicto identitario, porque siente la necesidad de comprender y saber quién es.

La historia aparece, entonces, como la primera vía de esta exploración identitaria, y lo que encuentra el entrevistado es que el llamado «rumbo de la historia» es el resultado de la acción de «grupos de personas» (el rumbo de los agentes, no de las leyes de la historia). Que esta historia, así vista, está plagada de autoritarismo, que «un grupo de personas» «siempre» quiso imponer «una idea», sin dejar «otra opción»; que esa «idea» se materializó en los intereses que constituyeron un «modelo económico» que se impuso durante «casi un siglo» y que en esa historia la política no tiene lugar para él: el desacuerdo se reduce a imposición, y no cree que haya diferencias entre los agentes, ya que todos «imponen cosas».

Pero lo que no encuentra Leo (como tampoco Nora) es el modo de nombrar lo real que acontece y que no puede ser dicho: las «muchas cosas» que «pasaron por defender todo» y las «cosas que se imponen sin dejar otra opción». Nótese además que estos dos tipos de «cosas» no son de un mismo signo, y que tampoco es muy clara la diferencia en los modos de actuar de los diversos participantes: todos quieren «imponer» sus «cosas», tanto ellos, el grupo de personas que impuso el modelo (se supone que los grupos de poder), como nosotros (se supone que ciudadanos a quienes se impuso el modelo) que tratamos de imponer lo nuestro.

Queda claro que hay lucha y amenazas de totalitarismo, y que el 2001 en tanto epifanía anuncia la posibilidad de una inversión en el poder que redefina el «rumbo de la historia». Queda claro que en el mismo relato toma forma la significación colectiva de la identidad argentina: Leo comienza diciendo que «ser argentino es defender lo que es tuyo» y termina reformulando (y especificando también el sentido y alcance mismo de la defensa, que trataré luego) en primera persona plural inclusiva: «Ser argentino es tratar de imponer a veces lo nuestro».

No queda claro, en cambio, qué «muchas cosas pasaron» en el pasado, en la historia de Argentina «por querer defender

todo», pero es de suponer que sea lo que sea, tendrá relación con el hecho de que ellos («un grupo de personas») quisieron imponer «siempre una idea», y que lo lograron durante casi un siglo. Frente a lo cual, «ser argentino» es para Leo hoy –después de haberse «volcado» a una historia decididamente violenta e irresuelta– defender con prudencia «lo nuestro», desde una posición que puede presuponerse restringida por una interpretación acaso más moral que histórica.

Leo parece atravesado por lo indecible, por algo que no lo llega a detener pero lo vuelve más lento. Creo percibir en ello un eco de lo que Jelin y Lorenz (2004) caracterizan como la interpretación emblemática de la represión a los jóvenes durante la dictadura, enseñada a los alumnos del secundario a partir de los ochenta. Esta enfatiza la perversidad moral de los crímenes y la inocencia de las víctimas, pero pasa por alto la discusión de la situación histórica y política que los hizo posibles. El horror que evocan los relatos de la represión –principalmente a través del film *La noche de los lápices*– es un elemento clave que genera la empatía de los alumnos con las jóvenes víctimas, pero que al no ser resuelto mediante su puesta en contexto, termina siendo más un elemento paralizante que un estímulo al compromiso o al interés, algo que (como se vio en el Capítulo 2), adquiere el estatuto de *lo siniestro* en el discurso de los jóvenes.

Pienso que el 2001 se configura, para Leo, como un momento que lo sacude de la parálisis, que lo re-habilita y abre su interés, su deseo genuino, de «imponer lo nuestro»; aunque tras su visita al pasado se maneje con suma cautela y matice el entusiasmo que la «visión» del 2001 había generado originariamente en él. Propone entonces «tratar» –y sólo «a veces»– de imponer «lo nuestro», una fórmula que parece resignar la ambición a favor de la viabilidad, que no desafía en extremo pero que tensa los límites históricamente impuestos al juego político. Leo no enfrenta la realidad con la prepoten-

cia de consignas como «seamos realistas: hagamos lo imposible», sino con la prudencia o la cautela de quien sospecha que acaso «la única verdad es la realidad». Parece lo más sensato, considerando que tantas «cosas pasaron» sin que aún hayan podido tramitarse en una memoria histórica de la sociedad.

Interpreto que las «muchas cosas que pasaron por querer defender todo» pertenecen al orden de las cosas que Leo espera que no se repitan, y que son un eufemismo de la violencia política, que no distingue aquí formas particulares ni diferencias entre quienes defienden y quienes imponen (acaso una expresión de la teoría de los dos demonios). Parece ser que para Leo la violencia se define no por el signo de las ideas, sino por su relación con el totalitarismo: «las cosas» –la violencia política– se asocian a los significantes «todo» y «siempre»; y evitar la violencia política –«las cosas que pasaron»– implicaría moderar la imposición, despojándola de su carácter totalizador: «tratar de imponer a veces (cuando se pueda, sin violencia, a lo sumo con cacerolas) lo nuestro».

c. Ver III: «Para mí son los políticos»

El último relato «visionario» que voy a presentar es muy breve. Es el de Martín, que no sitúa su visión reveladora en un acontecimiento puntual, sino en un proceso. No es a partir del hito del 2001 sino a lo largo de la agudización de la crisis cuando él empieza a «ver» lo que cree que los otros no ven, lo que él mismo no veía antes de crecer, antes de «adquirir conocimientos», y que en sus propias palabras define como «ver cómo viene la mano».

Entrevistadora: ¿Vos recordás cuándo te sentiste argentino por primera vez?

Martín: A los 15 años. Cuando todo el mundo hablaba de que EE.UU.; era «Uhhh, Estados Unidos» y a Argentina todo el mundo lo tiraba abajo; en ese momento uno captaba pocas cosas, no sabía toda la historia. Cuando uno va creciendo y adquiriendo conocimientos.

E: ¿Qué año era?

M: 2001, 2002.

E: Contáme cómo fue eso de sentirse argentino.

M: Claro, como todos tiraban para abajo, y yo digo: «Bueno, en algún momento tiene que salir, esto tampoco puede ser tan así». Después uno empieza a ver por dónde venía la mano: los políticos son un desastre. No sé, para mí son los políticos.

En el relato de Martín hay dos agentes: «todo el mundo» y «uno». El primero designa, como una sola figura, a la sociedad argentina y a todas las voces/testigos externas incorporadas, el mundo que mira a los argentinos y en cuya mirada los argentinos se ven, se encuentran y se fusionan. «Todo el mundo» es un sujeto único que resulta de la homogeneización de las diferencias sociales y políticas de los sujetos, totalizados por compartir una misma actitud: valorar a EE.UU. y «tirar abajo» a la Argentina.

La segunda figura es la de Martín –«uno»– el héroe solitario que «capta» la verdad intuitivamente antes de saberla, antes de crecer y «adquirir conocimientos». Aquí empieza entonces su epifanía singular, donde la revelación lo descubre a él mismo viendo lo que todos los demás no estarían viendo: en primer lugar, que la crisis no es un conflicto interno sino un conflicto donde hay un «otro» antagónico, en referencia a cuya posición se define el «nosotros» (EE.UU. arriba/Argentina abajo); y en segundo lugar, que la disputa se resuelve en el campo simbólico de la apuesta y no en uno material de la lucha, en la interpretación valorativa y no en otra acción, porque es la confianza de los apostadores la que determina quién va para abajo y quién para arriba.

Es decir, no son EE.UU. ni Argentina los que se levantan o se caen, sino «todo el mundo» y «uno» el que los valoriza o los «tira abajo». De modo tal que Martín desplaza el conflicto al plano metapragmático del discurso social, o –metafóricamente– redefine el escenario y se pasa de la competencia deportiva a la bolsa de valores. En esta disposición él se configura como héroe solitario –siguiendo con la metáfora, como accionista solitario– que resiste la presión de «todo el mundo» y confía en Argentina (aún en baja); que se dice que «tiene que salir» y cree en lo que «capta» (intuiciones y sentimientos) ya antes de crecer y «saber toda la historia», y que logra mantener una posición individual –tal vez otra modalidad del «aguante»– frente a todos, porque está convencido internamente de que «no puede ser tan así».

Es «después» de confirmar su confianza, muy probablemente fundada en la máxima de «hacer valer el orgullo», que el relato de Martín introduce el viraje. Este se produce en el momento en que tras recurrir a la historia –aunque da muy pocas señas de su visita por el pasado– regresa con una verdad: «uno empieza a ver por dónde venía la mano: los políticos son un desastre».

El *suspense* del caso argentino es finalmente resuelto por el entrevistado que, aunque sin fundamento histórico explícito, realiza una aseveración moralmente concluyente: lo que pasa es que Argentina no es el desastre, sino que los políticos son el desastre. De este modo, la salvación es posible pero a costa de la política, la solución estaría decididamente ligada a la reivindicación de la consigna del «Que se vayan todos»⁹⁴.

«No sé...» –dice de inmediato– dejando traslucir una duda entre tanta certidumbre (más dirigida a templar el tono que a minimizar la contundencia de la sentencia), y pasando a un registro más subjetivo. «No sé...» es como una breve muestra

⁹⁴ Lema de los manifestantes durante la crisis de 2001.

de humana debilidad por parte de Martín, antes de tomar coraje y hacer lo que corresponde a un héroe solitario: enunciar la verdad descubierta, por dura que sea. Martín reafirma: «Para mí, son los políticos».

5. Lo popular como punto de encuentro y fuga

En el apartado referido a los agentes que de manera tradicional y no tradicional han desempeñado (y desempeñan) la función de constituir la identidad nacional de los argentinos, se pudo distinguir una clara tensión entre *la escuela y el fútbol*, como operadores oficial y subalterno, respectivamente, de la identidad nacional. El fútbol, ni oficial ni *auténticamente* popular, no puede ser reconocido por los entrevistados en ninguna de las dos dimensiones en que dialécticamente se ha configurado su centralidad a lo largo del siglo XX en Argentina, como señala Alabarces: ni como eficaz *operador de nacionalidad* con un alto grado de coherencia con las narrativas estatales, ni como eficaz *articulador* de las identidades y estilos locales en una tradición y un *estilo nacional* (2002). Sin embargo, para los entrevistados el fútbol tiene un lugar central en su experiencia de la argentinidad y, aunque no aparece legitimado como un agente primario, sí lo hace como un contra-agente primario central, en la medida en que no es reconocido tampoco en su dimensión subalterna.

Esto da cuenta de la eficaz internalización de un mandato moral, dirigido a escindir *lo racional* de *lo afectivo pasional* (a diferencia de *lo afectivo sentimental*), y sobre todo, ocupado en asegurar el control del primero sobre el segundo. Dicho en otros términos: pone de manifiesto la vigencia de un fuerte interdicto de la *experiencia de totalidad*, que es como Bajtin concibe a la cultura popular en contraposición a la oficial, donde el carnaval representa la experiencia del «auténtico humanismo», «el triunfo

de una especie de liberación transitoria», donde «el hombre volvía a sí mismo y se sentía un ser humano entre sus semejantes» (1941: 15). Dicha experiencia es temida, y sus agentes son percibidos como factor de «contagio»,⁹⁵ que propagarían la disolución de la razón y de las identidades constituidas.

Ahora bien, tal irracionalidad subyacente, amenazante, que acecha en el fondo oscuro de *lo popular*, es también fundamental y constitutiva. Tanto, que mis entrevistados no pueden (ni quieren) renunciar a ella, aunque sepan que deben controlarla a través de su separación o diferenciación.

El control requiere «sobreponerse», como lo hace Tomás («Sí, sí, se me puso la piel de gallina [...] pero no hay que mezclar...»), o bien requiere convivir con la ambivalencia, como lo hace Hugo («en el mundial estaba loco [...] pero tampoco el fútbol es todo»). En ambos casos el énfasis puesto en el control permite sopesar la carga de deseo portado por aquello que se controla, a lo que se alude en las entrevistas en un registro sensitivo, corporal («me mata», «piel de gallina», etcétera). Este componente controlado –cuidado *adentro* y no liberado– erotiza la experiencia de la argentinidad, es el ingrediente vital de la fiesta y la pasión. Pero casi por norma no es el que centraliza el primer recuerdo de «sentirse argentino» –que suele ser disciplinar y escolar– sino el último –que suele ser subalterno y futbolero–, precisamente porque para *gozarlo* hay que haber aprendido primero a acotarlo⁹⁶ (no solo hacerlo propio sino dominarlo, en una clave que invierte los términos de Wertsch, mencionados al inicio de este capítulo).

⁹⁵ Freud toma esta caracterización realizada originalmente por Le Bon y la analiza para establecer finalmente que «el contagio» no remite a otra cosa que a la profunda identificación de los individuos con la masa, y a la dualidad del vínculo libidinal que constituye su dinámica: entre los miembros de la masa y entre cada uno de ellos y del líder (ampliar en Freud, 1921).

⁹⁶ De hecho las dos únicas entrevistadas que eligen los mundiales de fútbol como «primera vez «que se sintieron argentinas», son ajenas a este goce, y refieren la experiencia como acotada al ámbito familiar y a la primera infancia.

Digo entonces que la disyuntiva entre los términos planteados no puede ser reducida sino reacondicionada en una estructura ambivalentemente constitutiva, que no se dispone dentro de un esquema político regido por la lógica del deseo sino en un esquema moralista desviado hacia la lógica del goce. En éste, la des-investigación de *lo popular pasional* aparece como condición para su conversión en objeto de goce.⁹⁷

Este procedimiento sesga la relación del fútbol tanto con *lo oficial* (estatal) como con *lo popular (folk-criollo)*⁹⁸, y lo configura en relación con un «otro» subalterno, pero que no viene de afuera sino de adentro, de la *mismidad*, de la barbarie; de ahí la potencia de su amenaza. Es percibido como aquello agazapado en el origen y en el destino, como la opacidad que acecha toda transparencia, porque la «ambivalencia constitutiva» no plantea una dialéctica histórica superadora sino una dialéctica contrahistórica y paralizante.

El conflicto no estalla, no se exterioriza sino que es reducido moralmente y no llega a expresarse en la historia ni en la política. Finalmente, no niega sino que confirma el vínculo particularmente profundo que *articula diferenciadamente* las prácticas afectivas e intelectuales (fútbol y escuela, en este caso) en los procesos de *apropiación y dominio* de la identidad nacional; un vínculo que no resulta de la fusión sino de la separación de los términos (es por eso que su distanciamiento no puede ser planteado como una disyuntiva ni como un conflicto).

⁹⁷ La entrada del sujeto a lo simbólico (a la cultura) implica la prohibición al goce; en otras palabras el goce es aquello que supone la transgresión al límite instituido por el principio de placer. El exceso que conlleva dicha transgresión, no puede ser sentido de otra manera que como dolor, se trata, entonces, de un placer doloroso; del sufrimiento que conlleva la propia satisfacción.

⁹⁸ Conviene recordar que el uso del término «criollo» refiere, en Galeano (1997) y en Alabarces (2002), a la contracultura o cultura alternativa popular, que se opone al estilo gauchesco.

Paradójicamente, lo popular, la masa, se hace presente en los otros tres relatos analizados, pero en este caso una marcha y un estallido popular permiten una epifanía que revela qué quiere decir «ser argentinos», resignificando así la identidad nacional de esos jóvenes. Los relatos de Julia, Nora, Leo y Martín evocan un momento de viraje reciente en sus vidas, que transforma a un mismo tiempo su percepción de sí y del mundo social y redefine los amarres entre su identidad subjetiva y colectiva. En efecto, quiero recalcar que en los cuatro casos, esa «primera vez» no remite a la experiencia más temprana sino a la que se considera la más significativa. De modo que es resultado de una reconstrucción hecha *a posteriori* por los sujetos, y que configura su propia historización.

Hablo de «aparición» en el relato de Julia porque tomo como núcleo del mismo la llegada de las columnas y banderas de «los desaparecidos» a la marcha del 24 de marzo de 2001. Ellos vienen, para la entrevistada, a integrar sus historias en la Historia (mayúscula) de la nación. Hablo de visión en los siguientes casos, cuyo leitmotiv es «el 2001» –la movilización popular y ciudadana, saqueos, cacerolazos– porque literalmente todos ellos dan testimonio de lo que «vieron» al narrar una experiencia de la que fueron espectadores, pero en alguna medida también testigos y parte. Se trata de ver y entrar en conflicto, ver y empezar a interesarse, ver y sentirse interpelados por una identidad y una historia resignificadas a la luz de lo que acontece y que habilitan su primera entrada al escenario social fuera del ámbito cercano.

En esta línea, Julia cuenta cómo la participación en una marcha popular implica para ella la ruptura con su mundo familiar previo y una revisión particular de su propia biografía. Ella reproduce también una de las modalidades emblemáticas –aunque no la única– que ha tenido en Argentina la reidentificación nacional posterior a la dictadura, y que surge

de un profundo extrañamiento colectivo de aspectos intramitables del pasado común. Esta modalidad conjura lo siniestro – definido por Freud precisamente como «lo familiar que se vuelve ajeno»– a través de diferentes puestas en forma de la comunidad, que componen precisamente la epifanía: son ámbitos donde «la verdad» ocultada se descubre, tras lo que se representa como la no-experiencia, la visión velada, la sustracción o el secuestro de la conciencia y la capacidad de acción de las personas durante la dictadura. De modo que lo que une a los miembros de esta comunidad reconformada es la complicidad en el mutuo reconocimiento de su tácita inocencia. Se interpelean entre sí como aquellos que no sabían, no veían, ni podían imaginar el siniestro secreto porque –al igual que Julia– recibían versiones engañosas, de modo tal que ellos también podrían sentirse «chupados» por la represión, y considerarse víctimas que «despiertan» ante este llamado de la verdad.

La epifanía expresa entonces el momento culminante de ese reencuentro, en el cual se resignifica, pero también se justifica, el silencio de la sociedad frente a los crímenes de la represión, como si recién al caer la dictadura se develaran y revelaran. En suma: la epifanía se postula como un acontecimiento, donde irrumpe lo social pero bajo la promesa de una comunidad plena, donde la aparición de los desaparecidos equivale a la reaparición «de todos los que estábamos ahí» (vivos y muertos).

Véase ahora la aventura iniciática configurada para Nora por «el 2001», que la coloca en situación de testigo de la Historia. Ella mira tras la ventana del hogar lo que se manifiesta en las calles, y se siente de repente cercana al «otro lado». Claro que es en la reconstrucción de la memoria y no en la experiencia misma donde la entrevistada se hace cargo de sus ganas de traspasar el vidrio, y donde se distancia de lo familiar tensando el vínculo pero sin romperlo, para identificarse con la «gente», e incluso con «el pueblo». Puede verse cómo, pese a la presión del mandato moral, ella logra por momentos en su relato atra-

vesar el espejo muy brevemente, y ese momento se configura precisamente como su epifanía.

A partir de allí la identidad personal y la identidad nacional se funden en la subjetividad de Nora, representan un mismo destino que coincide, como tal, con un mismo origen. Y esa es la razón por la cual «el 2001» le «hace más recordar»: porque es lo que estaba cubierto y queda puesto al des-cubierto. Frente a ello, justifica en su discurso la necesidad de actuar, de intervenir; «Porque siento que si nosotros nos unimos, si todos tiramos para un mismo lado, se pueden hacer cosas...». Pero la potencia política contenida en su discurso no termina de desplegarse, y queda atrapada en los términos de una suerte de *imperativo moral* –«Repito: hubo cosas que no estuvieron bien, pero bueno...»–. Por eso hay una suerte de «anhelo de argentinidad» que no se realiza y deviene en sentimiento de argentinidad, desplazándose desde el cuerpo al plano de lo sentimental. De este modo el «hacer» queda restringido al «ser/estar»: transformada la pasión en lealtad, se materializa en una acción inhibida, quedarse y no irse (a España).

Leo, el segundo entrevistado, va limitando a lo largo del relato la amplitud de su visión iniciática de «el 2001», pero aún así sigue componiendo una epifanía, que termina ofreciendo una alternativa de desobediencia al «poder». Eso no es poco si se tiene en cuenta que «un mecanismo clave que opera en todo proceso genocida lo constituyen las relaciones de conformidad y obediencia» (Dussel y Pereyra, 2006: 273). El Cacerolazo parece significar para él la posibilidad de imaginar otro desenlace, diferente al de las «cosas que pasaron...», rehabilitando alguna chance de cambio social que llama «reclamo» o «defensa». Es cierto también que lo hace en una clave de desobediencia restringidamente cívica y no política, circunscripta a «imponer a veces lo nuestro». Pero la «ventaja» que ofrece –digo ventaja y no virtud, porque su bondad es producto de una posición situacional o circunstancial y no una

calidad propia de quien la detenta– es que no aparece como directamente relacionada con «las cosas que pasaron» y, por lo tanto, esquivo los temores despertados por un pasado de horror aún indecible.

Finalmente, Martín construye una epifanía singular, porque la verdad externamente develada se presenta para él como una confirmación fáctica de su verdad internamente revelada, intuida en soledad desde antes y contra «todo el mundo». De modo tal que la epifanía de Martín se proyecta como el ascenso del héroe solitario y el descubrimiento de la verdad: «los políticos son un desastre», cuyo conocimiento habilita –Cacerolazo mediante– la posibilidad de proyectar una supuesta Argentina «sana y moral», sin políticos (que se equipara a *sin culpables*), que sea bien reconocida por «todo el mundo» y que tire para arriba.

De modo más general, las epifanías vitales que han relatado los jóvenes ponen en forma una suerte de re-subjetivación autoconsciente de la identidad nacional, en la que responden de modo explícito a la interpelación de la argentinidad, la confirman y la re-encarnan. Ahora bien: esa interpelación opera como un llamado interno que, en primer lugar, los vuelca al pasado; es un salto identitario pero hacia atrás, hacia adentro del tiempo. Se produce una ruptura pero no con el pasado integral, sino con el pasado reciente y con el presente, que no los desliza directamente al futuro sino al deseo de explorar el pasado lejano –la historia– en búsqueda de enclaves identitarios.

Quiero destacar que la epifanía rasga el velo del presente y desoculta lo que es percibido como una «verdad», cuya apropiación le demandó a cada uno de los entrevistados una travesía singular: un atravesar y ser atravesado por el pasado común (aún para Julia, aparentemente pasiva, asaltada por la aparición de lo desaparecido), que es sentida como una crisis transformadora.

Encuentro que los jóvenes muestran una clara disposición a realizar esta travesía, pero también serias dificultades para lograrlo. La primera de ellas era previsible, y refiere a un déficit de las herramientas cognitivas y disciplinares disponibles para acceder a la comprensión histórica de ese pasado, que requiere ser abordado con categorías propias, a los fines de integrar la complejidad histórica. Este tipo de dificultad, además de estar ligado a la problemática propia del desarrollo cognitivo del pensamiento histórico, refiere al contexto sociocultural más amplio en que se inserta el estudio, atravesado por tensiones cada vez más fuertes entre la historia y la memoria. En relación con ello es preciso hablar de otro tipo de conflicto que –aunque se enmarca en una problemática de orden global pensada en gran parte con los términos del debate disciplinar de las memorias sociales y los usos políticos, correctos o incorrectos, de la historia– se vincula con los procesos locales de gestión de la historia y la memoria.

En tal sentido, mi impresión es que ciertos hechos y significados estratégicos para la representación del pasado reciente no pueden atravesar aún el registro de lo real, y permanecen indecibles, inabordables; componen «las cosas» y finalmente «La Cosa» que no puede enunciarse. No se trata de tópicos tabú, son temas de los que sí se habla, incluso en abundancia, pero de los que no puede decirse nada: no hay un interdicto sino un *hiperdicto*, un exceso de habla que silencia, que performa la impotencia frente a «La Cosa» en cuestión.

Por último, las epifanías componen visiones reveladoras que persisten en la retina de los entrevistados, que permanecen junto a «todos los que estábamos ahí» (como decía Julia, tras la «llegada» de las columnas en la marcha, refiriéndose a los presentes y a los «aparecidos»). Pero aunque para cada uno de ellos su experiencia significa un vívido acercamiento al pasado común y a lo social, no podría decir que la visión llegue a conformar una genuina mirada, es decir, que vertebre

significativamente la interpretación del pasado con el presente y habilite una proyección política del futuro. Ese es un trabajo aún por hacer.

CAPÍTULO 5

ATANDO CABOS, SOLTANDO AMARRAS (CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS)

Si se ha abierto una crisis es lógicamente necesario que exista un tiempo más originario, realmente originario, en el que no había crisis. No sólo, sino también un momento posterior a la crisis que haga posible, o por lo menos no excluya, la eventualidad de su resolución.

CATEGORÍAS DE LO IMPOLÍTICO, R. ESPÓSITO

Umbrales y finales suelen producir vértigo. En este caso, frente a un horizonte que se fue ampliando a medida que el libro se iba escribiendo. Y ahora ha llegado el momento de atar cabos y soltar amarras, de compartir las conclusiones y perspectivas que se han ido entramando en estas páginas y que ya comienzan a esbozar sus propios itinerarios más allá de ellas.

Este trabajo comenzó con la pregunta sobre cómo interviene la comprensión histórica en la formación política de los «nuevos ciudadanos» argentinos egresados de la escuela en el nuevo milenio. Dicha pregunta cobra particular relevancia, en un momento en el cual la supuesta apatía o desinterés de los jóvenes hacia la política, y su conflictivo vínculo con ella, se configura como una problemática social con creciente visibilidad tanto en nuestro país como a nivel global.

Para responderla y, a su vez, para seguir interrogándola, he analizado las articulaciones entre la política, la identidad nacional y la historia común en las representaciones de jóvenes que egresaron de la escuela en un contexto nacional post crítico. Creo que el estudio de este último resulta especialmente intere-

sante, si se entiende a la crisis «no como una decadencia de los caracteres que definen un momento, sino [como] una tendencia de esos mismos elementos a hacer estallar los límites del conjunto que los contiene» (Cactus; en Deleuze, 2006: 6). Así, en la medida en que ello sucede, se deben establecer no sólo las condiciones que produjeron la crisis, sino también «definir luego las condiciones que ella produjo» (6), para comprender y proyectar –que es muy distinto que calcular o anticipar– los próximos pasos.

Con ese propósito comencé mi investigación, de la cual participaron jóvenes que habían concluido formalmente su educación, y que también formalmente comenzaban su desempeño como ciudadanos (además, a punto de votar por primera vez). Ellos fueron estudiantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, que habían logrado permanecer dentro del sistema educativo argentino tras su crisis histórica más profunda, y además seguían apostando a un futuro ligado a la promesa de inclusión portada (y soportada) por la universidad pública. Pese a ello, debo admitir que lo que más me asombró al comenzar mi estudio, es decir, al comenzar a escuchar a estos jóvenes y no a mis propias hipótesis sobre una nueva generación crecida al desamparo de *la era de la desolación* (Scavino, 1999), fue su gran interés, su sentimiento de pertenencia, su compromiso y, ¿por qué no decirlo?, su amor por la Argentina (los afectos, la camiseta, el orgullo, el mate, el asado, la familia, los amigos, las costumbres, las tradiciones, los símbolos, los paisajes, el anhelo de quedarse y vivir siempre aquí, etcétera). Mientras ellos planteaban la necesidad de «hacer de este país una nación», yo trataba de entender cómo era posible que no vieran la devastación material y concreta del «país», y que no se sintieran con bronca y desheredados sino, por el contrario, confiados y habilitados a construir desde allí su propio desafío.

¿De dónde –me pregunté entonces– podría provenir esta confianza inalterable en los recursos de la nación, sino de los

mitos fundantes de la argentinidad que vertebran el registro escolar, en especial el de la diversidad y riqueza del territorio y su variedad de climas, como señala Romero (2004a)? También Lewkowicz coincide en el carácter escolar de este mito «montado sobre el equívoco de la definición territorial del país» (2002: 198), que no permite ver que la riqueza en la actualidad ya no depende sólo ni principalmente de las condiciones naturales, y por eso «Argentina es un Estado-nación rico y un estado contemporáneo pobre» (198). Vale decir, justo lo opuesto de lo que piensan mis entrevistados. Ni siquiera uno acordó con la idea de que el futuro no dependa de ellos porque el país fue vaciado; y la gran mayoría (como se vio en el Capítulo 2) aseguró que el futuro sí depende de ellos porque viven en un país que tiene recursos, y además será mejor que el presente. Y yo pensé: «Amor ciego, pero amor al fin». Y me puse a reformular el planteo, porque obviamente el punto de partida ya no podía ser la apatía de los jóvenes ni su desinterés. Más bien lo contrario: era la enorme empatía, el altísimo interés de los jóvenes lo que convertía el rechazo de la política en un problema genuino, *de* ellos y no *sobre* ellos. ¿Pero cómo podrían congeniar este auténtico deseo de fundar (o refundar) «la nación» simbólica sin advertir la necesidad de construir (o reconstruir) «el país» material? ¿Cómo podrían realizar un proyecto histórico común prescindiendo de la política?

Es fácil confundir estas preguntas con un dilema, pero estoy convencida de que lejos de estar ante una aporía tenemos por delante un problema, un camino abierto, y que la disyuntiva que nos presenta es producto de un error de perspectiva que deja por fuera de la mirada de los jóvenes nada menos que la dimensión histórica y política de su desafío. A propósito de lo cual, es importante recordar en primer lugar que la historiografía crítica ha dado muestras concluyentes acerca del carácter inventado (Hobsbawm, 1990) o imaginado (Anderson, 1983) de las naciones. De modo que el llamado de los entrevistados a

construir una nación sobre el «país» que ya existe (o el territorio «definitivamente nuestro») podría ser interpretado como una propuesta de «reinención» en un contexto que lo demanda. Sin embargo no lo es, porque quien «inventa» o «imagina» a la nación histórica es el Estado –Nisbet lo dice muy claro: «la nación es hija del Estado» (1973: 166)– mientras que para estos jóvenes no es el Estado (padre ausente de la generación escolarizada en los noventa) quien debe «refundar» la nación mítica, sino un pueblo/una ciudadanía. En suma, una composición muy poco histórica, que arranca prescindiendo del Estado y, como es de prever, culmina negando la política.

«Acá sí [me dije] estoy frente a un problema de investigación», que no es igual al problema *de* los jóvenes sino que se construye a partir de él. Precisamente, el problema de cómo interviene este sesgo de la historia en el rechazo de la política; o dicho de un modo más amplio (y también más habilitante), el de cómo interviene la comprensión histórica en la formación política. En este libro he intentado dar respuestas a este problema, lo cual es un primer paso para tender puentes entre una nueva generación interesada en construir lo común y un proyecto político que lo haga posible.

He tratado de mostrar empíricamente cómo y por qué sin formación histórica no hay comprensión política (entendiendo a la primera como una condición necesaria, aunque no suficiente); y que el reconocimiento por parte de los jóvenes de su propia dimensión histórica es condición *sine que non* para que se puedan autocalificar como sujetos políticos. A medida que analicé sus respuestas y narrativas sobre distintos aspectos de su relación con la «imaginada comunidad», fui encontrando que los nexos entre la formación histórica, el pensamiento político y la identidad nacional son constitutivos; que sus significaciones y valoraciones se construyen en una dialéctica relacional, y que la clave de todo proyecto común acaso se halle en los equilibrios que se puedan componer con y entre ellos.

En ese sentido, lo cierto es que en esta Argentina post crítica en la cual se situó mi estudio, la comprensión histórica de los jóvenes no parece estar a la altura de sus propios deseos y necesidades de «hacer» un proyecto común, y su estrategia más inmediata para resolver esa falta es compensarla con identidad nacional, un recurso altamente disponible tras doce años de escolarización. Se produce entonces una hipertrofia identitaria que intenta saldar el déficit cognitivo y seguir adelante, aunque no puede hacerlo en la clave de la reconstrucción política sino de la refundación nacional, porque –en términos psicológicos– la identificación no puede reemplazar a la comprensión. Sólo el desarrollo de esta última puede proveer la reflexividad, el reconocimiento del carácter multifacético del mundo, y la conciencia de la propia intervención en él; esto es: sólo ella puede habilitar el despliegue de la potencia de los jóvenes.

Es por eso que tengo la impresión de que cuanto más interesados están los jóvenes en participar, y cuanto mayor es su ambición de tomar las banderas de la justicia y la equidad, mayor es su riesgo de caer en la trampa identitaria que acabo de describir. ¡Ellos sí que precisan buenas herramientas para poder comprender y actuar a favor y no contra sus propios anhelos, para no darse vuelta en «piruetas morales» que los dejen parados en el mismo lugar! En cambio, los desinteresados, los que confunden el mundo social con la naturaleza, los que no advierten el malestar; esos no se contradicen, andan derecho por los caminos trazados, y –sin ningún esfuerzo– pueden ser coherentes. ¡Pero cuánto más difícil es ser coherente cuando se está en desacuerdo con el mundo en que se disponen las coordenadas de la propia vida! ¡Cuánto más complejo es poner a prueba esa misteriosa capacidad humana de auto-transformarse, de cambiar la mirada sin cambiar los ojos; tan ligada a la posibilidad de acceder a pasados ya irremisibles y de proyectar futuros aún inexistentes! ¡Cuánto más desa-

fianje es aceptar la libertad como condición, y asumir que nuestra existencia es irrenunciablemente histórica y política!

Por lo tanto, cuando me encuentro frente a una resignificación de *la política* por parte de los jóvenes que amputa *lo político* para poner en su lugar un ideal esterilizado (y estéril) de «ciudadanía social ampliada y no política», no dudo en advertir que aquello que se intenta coartar es, ante todo, su potencia. Esto se puede «ver» casi literalmente en variadas «escenas» del libro. Por ejemplo, cuando en el Capítulo 3 analizo la fallida reivindicación que hacen los entrevistados de los pobladores originarios, a quienes consideran «primeros argentinos», previos a la propia Argentina, sujetos a un destino que no eligieron y que demandó su «transformación», su «expulsión», o su muerte. O cuando en el Capítulo 4 las «epifanías» liberan zonas bloqueadas, permitiendo a los jóvenes «ver» la dimensión de lo popular subalterno hasta entonces invisibilizada en los relatos oficiales de la nación («los desaparecidos», «el otro lado de la gente», la calle misma) pero sin poder conformar una mirada política, sin ir más allá del «vuelco» identitario, sin «atravesar el espejo» más que un instante, y sin poner el cuerpo en acciones colectivas; o cuando en el Capítulo 2 muestro la resignificación *aplanadora* de las identidades políticas, tomando como caso a las Madres de Plaza de Mayo convertidas en referentes despolitizados de la lucha de «todos los que sufren», virtualmente iguales a otros familiares actuales de víctimas de «la inseguridad», la violencia social y la catástrofe (a su vez indiferenciadas de la «Doctrina de la Seguridad Nacional», la violencia de Estado y el exterminio planificado).

Entre estas diversas narrativas ubicadas en tiempos tan diferentes, parece haber un hilo común, parecen repetirse algunos argumentos, sobre todo ligados a la justificación de la violencia y la conciliación del conflicto. Según Espósito, toda comunidad «nace signada por una culpa originaria que sólo puede reparar introyectándola, en términos de renuncia, en una diná-

mica sacrificial y autosacrificial (2003: 84)». ⁹⁹ Esta es una idea bastante trágica de la historia y de la cultura que se encuentra encarnada en el discurso de los entrevistados, donde la secuencia «genocidio-progreso» compone el esquema argumental subyacente que vertebra la interpretación del origen y destino, del pasado más profundo al presente.

La dinámica sacrificial y autosacrificial renueva su apuesta desde adentro de la propia historia, como si en torno a ella la comunidad siguiera fundándose, perpetuándose, sin que la justicia de los hombres (y mucho menos la política) pudiera intervenir para evitar el dolor, la violencia ni la muerte. ¿Tal vez algo de esto podría cambiar si la profunda necesidad actual de «pasado» regida por la necesidad de gestionar la memoria colectiva y encontrar «raíces» e identidad común, se orientara hacia la «historia»? ¿O si la intensa necesidad de «futuro», regida por la necesidad de continuar (y sobrevivir), se pusiera en función de una construcción política del porvenir?

Los anhelos de identidad y proyecto nos confrontan a un mismo problema: cómo educar para viabilizar tanto una como otro, para generar condiciones de liberación del sacrificio que espera en el origen y el destino, para ingresar en una historia propia que está aconteciendo.

Como se recordará, en las primeras páginas de este libro planteé que tenía el propósito de conocer qué usos les estaban dando los jóvenes a las herramientas culturales ligadas a la representación del pasado de la nación (en gran parte provistas por la escuela) para interpretar el presente y proyectar el futuro *en* común. Me preocupaba saber si ellas restringían o habilitaban ya no su conversión meramente formal en ciudadanos, sino su sustancial autocalificación como ciudadanos

⁹⁹ Freud había utilizado el término introyección para explicar cómo se constituye la «conciencia moral» o superyó social, a la que caracterizó como «centinela interno» (Freud, 1929), y que se podría pensar como un dispositivo psicológico de dominación social.

políticos, vale decir, como agentes conscientes de estar construyendo y transformando intencionalmente el mundo del cual forman parte.

Debo decir que lo que pude constatar es la eficacia y vigencia de los viejos dispositivos para seguir haciendo converger a los jóvenes en lo que podrían llamarse «oasis identitarios», dispuestos en el interior de un relato nacional en el que la política se presenta desde los hitos fundacionales como disolvente y ajena a la noción de patria (Romero, 2004a). En estos oasis es posible ampararse para eludir el desierto que plantea en principio toda fundación, para recrear el sueño escolar de una Argentina sin conflictos ni desacuerdos; por eso hablé de convergencia y no de encuentro.

Sin embargo, también pude observar las limitaciones que estas herramientas (en su mayoría, decimonónicas y desgastadas) empiezan a tener para los propios jóvenes, que a esta altura no pueden evitar romper el techo con su propia cabeza. Ellos están en la línea de fuego entre «mundos» diferentes, que radicalizan las tensiones entre la ciudadanía y la política, el destino y la historia, la épica nacionalista y la ética universalista, y las disyuntivas comienzan a ser evidentes: ¿es posible que una sociedad que no considera legítima a la política y que no tolera el desacuerdo lleve adelante con éxito un proyecto democrático? ¿Es posible sostener la idea de *reconstruir* el proyecto nacional evocando una argentinidad que evita –o niega– todo sustrato histórico? ¿Es posible ser sujeto del destino y a la vez constructor de la propia historia?

He analizado exhaustivamente los términos que articulan estos interrogantes y que parecen hablar de la imposibilidad de seguir avanzando del mismo modo por el mismo camino. No obstante, como dije antes, lejos de postular aporías creo que señalan con más fuerza aún la determinación de seguir adelante de una nueva generación, movilizada por la necesidad y el deseo: «hambre y amor», la fórmula que «mantiene cohesionada

la fábrica del mundo» (Schiller, 1802). Su desafío es complejo, porque entrama la determinación y la renuncia, lo que ya fue y lo que aún no está, lo perdido y lo por imaginar, el fracaso y la esperanza, el fiasco y la promesa, la voluntad y el poder, la visión y el escotoma.

Estamos ante jóvenes que reafirman la *ilusión* democrática tras el «nunca más» y la *ilusión* nacional tras la «caída del mapa», pero sin embargo dichas ilusiones no parecen estar provistas –aún– de herramientas que estén a la altura de sus expectativas, para convertirlas en proyectos y luego en realidades. Sobre estos viejos y tradicionales caminos que los entrevistados recuperan como un tesoro descubierto en el propio jardín de su casa, y sus aún inéditos modos de andarlos, versa el desafío que se abre también frente a los adultos, miembros de una generación alguna vez caracterizada como «perdida», y encargados nada menos que de «pasarles la posta» a ellos. Precisamente, cuando la historia no deja de anunciar las múltiples formas de su resurrección, cuando la emancipación y la civilización parecen no poder dar un paso juntas, y cuando –sin dudas– los imperativos morales y las totalizaciones identitarias no tienen nada bueno que ofrecer. Pero también cuando –afortunadamente– la pedagogía ya no puede evitar su reencuentro con la política.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1969), *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998.
- Adorno, T. y Horkheimer, M., *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, Trotta, 1947.
- Alabarces, P., *Football and Patria*. Tesis de doctorado ante la Chelsea School, Universidad de Brighton, 2001.
- _____ *El fútbol y las narrativas de la Nación en Argentina*. Buenos Aires, Prometeo, 2002a.
- _____ «Nueve proposiciones en torno a lo popular». Ponencia ante las VI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, 17 al 19 de octubre, Ciudad de Córdoba, 2002b.
- Alighiero Manacorda, M. (1983), *Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México, Siglo XXI, 1987.
- Althusser, L. (1968), «Ideología y aparatos ideológicos del estado», en Althusser L., *La filosofía como arma para la revolución*. México D. F, Siglo XXI, 2005, pp. 102-151.
- Álvarez Junco, J., «Historia e identidades colectivas», en Carreiras, J. J. y Forcadell Álvarez, C. (editores), *Usos públicos de la historia*. Madrid, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003.
- Anderson, B. (1983), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1993.
- _____ (1991), «Prólogo a la edición de 1991» de *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1993.
- Ariès, P., *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987.
- Bajtín, M. (1941), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid, Alianza, 1990.
- Barton, K. C., «Students' ideas about history», en Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (editores), *Handbook of research in social studies education*. New York, Routledge, 2008, pp. 239-258.

Basualdo, E. y Arceo, E., *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires, CLACSO, 2006.

Basualdo, E., Hee Bang, J. y Arceo, E., «La compraventa de tierras en la provincia de Buenos Aires durante el auge de las transferencias de capital en Argentina», en revista *Desarrollo Económico*, Volumen 39, Buenos Aires, IDES, 1999.

Bauer, O. (1924), en Löwy, M., *¿Patrias o planetas? Nacionalismos e internacionalismos. De Marx a nuestros días*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.

Beck, U., *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, 1998.

Berger, P. y Luckman, T. (1968), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

Bernstein, B. (1971), *Clases, Códigos y Control*. Madrid, Akal, 1981.

Bertoni, L. A., *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires, FCE Argentina, 2001.

Brubaker, R., *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. New Haven, Harvard University Press, 1996.

Bruner, J. (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991.

Carretero, M. y Voss J. F. (editores), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

Carretero, M., *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Carretero, M. y Kriger, M. (2004), «¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global», en Carretero, M. y Voss, J. F., *Aprender y enseñar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005a.

_____ «Enseñanza escolar de la Historia e identidad nacional: Un estudio empírico de las representaciones históricas de

niños y adolescentes sobre la efeméride del 12 de octubre de 1492». Ponencia ante la Conferencia Internacional Construcción de Identidades en Sociedades Pluralistas, Universidad de Konstanz en Buenos Aires, Instituto Goethe, abril de 2005b.

_____ «La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas», en Carretero, M. y González, R. A. (compiladores), *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006a.

_____ «Enseñanza de la historia y formación ciudadana: representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos», en revista de educación *Espacios en blanco* (NEES-UNCPBA) N° 16, junio 2006b, pp. 17-46.

_____ «O passado e o futuro da escola», en revista *Patio* N° 38, Artmed Editora, Brasil, 2006c.

_____ «Historia escolar e identidad nacional: Un estudio empírico acerca de las representaciones históricas de niños y adolescentes sobre la llegada de Colón a América», en revista *Cultura y Educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

_____ «Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el 'Descubrimiento de América'», en revista/libro *Cultura y educación* N° 20, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2008, pp. 229-242.

Castorina J. A. y Lenzi A. M., *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Madrid, Gedisa, 2000.

Castorina, J. A., «El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo», en Castorina (compilador), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Aique, 2007, pp. 21-44.

Chaves, M., «Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea», en revista *Última Década* Año 13, N° 23, Viña del Mar,

CIDPA, diciembre de 2005, pp. 9-32. En línea: <<http://www.cidpa.cl>>.

_____ (2006), «Construyendo ciudadanía: tres acontecimientos para leer juventudes, prácticas culturales y políticas del estado». Acta de las Cuartas Jornadas de sociología de la UNLP, La Argentina de la crisis. Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. Mesa 9: ¿Podremos vivir juntos? La Plata, 23, 24 y 25 de noviembre de 2005.

Clausen, J., «Gender, contexts and turning points in adults' lives», en Moen, Ph., Elder, G., y Luscher, K., *Examining lives in context*. Washington, American Psychological Association, 1996.

Corea, C. y Lewkowickz, I. (2004), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Cullen, C., *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

_____ *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar*. Buenos Aires, La Crujía, 2008.

Deleuze, G. (2003), *En medio de Spinoza*. Buenos Aires, Cactus, 2006.

Denzin, M., *Interpretive Biograph*. Newbury Park, Sage, 1989.

Devoto, F. y Madero, M. (compiladores), *Historias de la vida privada en la Argentina* Volumen II. Buenos Aires, Taurus, 1999.

Duschatzky, S., «VEO...VEO. QUÉ VES? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia». Material didáctico del Curso de posgrado Violencia escolar: Itinerarios, Estrategias y Reflexiones, dirección: M. Kriger. CAICYT-CONICET, 2009. En línea: <<http://ecursos.caicyt.gov.ar>>.

Dussel, I. (directora), Video «Preguntas en celeste y blanco», de la serie: *Iguals pero diferentes. Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas*, Área Educación de FLACSO-Argentina, 2003a.

_____ «La escuela y la crisis de las ilusiones», en Dussel, I. y Finocchio, S (editores), *Enseñar Hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis*. Buenos Aires, FCE, 2003b.

- Dusse, I. «Lecturas de *Matrix*: Sobre escuelas, tecnologías y futuros», en Birgin, A. y Trímboli, J. (compiladores), *Imágenes de los 90*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003c.
- Dussel, I. y Pereyra, A., «Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina», en Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Egan, K. (1997), *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2000.
- Escudé, C., *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires, Tesis, 1990.
- Espósito, R. *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- _____ (1988), *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires, Katz, 2006.
- Ferro, M. (1981), *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Buenos Aires, FCE, 1993.
- Foucault, M. (1964), *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires, FCE, 1990.
- Freud, S. (1919), «Lo ominoso», en *Obras Completas Volumen XII*. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- _____ (1921), *Psicología de las masas*. Madrid, Alianza, 2000.
- _____ (1929), *El malestar de la cultura*. Madrid, Alianza, 2000.
- Galeano, E., *El fútbol a sol y sombra*. México, Siglo XXI, 1997.
- Guelerman, S., *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- Habermas, J., «La modernidad, un proyecto inconcluso», en Fuster, H. (compilador), *La posmodernidad*. Barcelona, Kairós, 1985.
- _____ (1995), *Más allá del Estado Nacional*. Madrid, Trotta, 1997.

- Hahn, C. L., «Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany, and the United States», en Ertl, H. (editor), *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany*. Didcot, Symposium Books, 2006a, pp. 127-151.
- _____ «Comparative and international social studies research», en Barton, K.C. (editor), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006b, pp. 139-158.
- Halperin Donghi, T., *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, CEAL, 1982.
- Hardt, M. y Negri, T. (2002), *Imperio*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Hobsbawm, E. (1990), *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica, 2000.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (editores), *The Invention of Tradition*. Cambridge, Past and Present Publications, 1984.
- Hoyos, O. y Del Barrio, C., «El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles», en Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (editores), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (compiladores), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Jenkins, R., *Social Identity*. Londres, Routledge, 1996.
- Kessler, G., *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Kymlicka, W. (2001), *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós, 2003.
- Kruger, M., *Historia, Identidad y Proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis doctoral presentada y aprobada ante FLACSO-Argentina, 2007.
- _____ «Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001: las representaciones de los jóvenes sobre la política y la

ciudadanía», en *Clio&Asociados*. La Historia Enseñada, Santa Fe, UNL Ediciones, N° XII, 2008 [Kymlicka, 2001: 247].

_____ «La argentinidad 'al palo': representaciones de jóvenes argentinos sobre la historia reciente, del Golpe al Cacerolazo», en *Oficios Terrestres*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Año XV, N° 24, 2009, pp.27-44.

Landi, O., *Devórame otra vez*. Buenos Aires, Planeta, 1992.

Lefort, C. (1992), *El arte de escribir y lo político*. Barcelona, Herder Editorial, 2007.

Levin, F., «El pasado reciente, entre la historia y la memoria». Material didáctico del Curso de posgrado: La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales, dirección: M. Kriger y M. Borrelli. CAICYT-CONICET, 2008. En línea: <<http://ecursos.caicyt.gov.ar>>.

Lewkowicz, I., *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Lorenz, F., «Tomála vos, dámela a mí. *La noche de los lápices*: el deber de memoria y las escuelas», en Jelin, E. y Lorenz, F. (compiladores), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

_____ «El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria», en Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (editores), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Liotard, J. F. (1979), *La condición posmoderna*. Buenos Aires, Planeta, 1993.

Martín Barbero, J., *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1987.

Martínez Shaw, C. «La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual», en: Carretero, M. y Voss, J. (compiladores), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Milstein, D., *La Nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.

- Moscovici, S., *La psychanalyse son image et son public*. París, PUF, 1961.
- Muñoz, M. A., «Los discursos de la desocupación y la pobreza, las organizaciones de desocupados y la esfera político estatal», en *Laboratorio/n line: Revista de Estudios Sobre Cambio Social*, del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), 2004.
- Nancy, J. L. (1993), *El sentido del mundo*. Buenos Aires, La Marca, 2003.
- Nisbet, R., *The Quest for Community*. New York, Oxford University Press, 1973.
- Nietzsche, F. (1887), *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza, 1996.
- Novaro, M. y Palermo, V. (compiladores), *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- O´Donell, G., «Presentación del debate conceptual sobre la democracia», en PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) *Informe sobre la democracia en América Latina*, 2004.
- Ortiz, R. (1994), *Mundialización y Cultura*. Buenos Aires, Alianza, 1997.
- _____ «Globalización/Mundialización», en Altamirano, C. (compilador), *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Rancière, J., *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- Reguillo, R. y otros (coordinadores), *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes México-Cataluña*. México, Instituto mexicano de la juventud y Secretaría de la juventud de Cataluña, 2004.
- Renán, E. (1882), *¿Qué es una nación?* Madrid, Sequitur, 2006.
- Rodríguez, E y Dabezies, B., *Primer informe sobre la juventud en América Latina, 1990*. Conferencia Iberoamericana de Juventud, Madrid, 1991.
- Romero, L. A. (coordinador), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004a.

- Romero, L.A. «Veinte años después: un balance», en Novaro y Palermo (compiladores), *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa, 2004b.
- Rousseau J. (1760), *Emilio o de la Educación*. Madrid, Alianza, 1998.
- Ruiz Silva, A. y Chaux, E., *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2005.
- Ruiz Silva, A., *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.
- _____ *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense*. Tesis. Doctorado en ciencias sociales. FLACSO-Argentina, 2009.
- _____ *Nación, moral y narración. La Argentina en los márgenes y el aprendizaje de la historia*. En preparación, 2010.
- Sacks, O., «Escotoma: Una Historia de Olvido y Desprecio Científico», en Silvers, R. (editor), *Historias de la Ciencia y el Olvido*. Madrid, Siruela, 1996.
- Saintout, F., *Jóvenes: El futuro llegó hace rato*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata, 2006.
- Sarlo, B. y Altamirano, C., *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires, Hachette, 1983.
- Sarlo, B., *La máquina cultural, maestras, vanguardistas y periodistas*. Buenos Aires, Ariel, 1998.
- Scavino, D., *La era de la desolación*. Buenos Aires, Manantial, 1999.
- Schnotz, S., Vosniadou, S. y Carretero, M., *Cambio conceptual en educación*. Buenos Aires, Aique, 2006.
- Schujman, G. y Siede, I., *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique, 2007.
- Siede, I., *La educación política*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Silverstein, M., «Metapragmatic discourse and metapragmatic function», en Lucy, J. A. (editor), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge, Cambridge University, 1993.

Svampa, M., *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus, 2005.

_____ *El dilema argentino: Civilización o barbarie*. Buenos Aires, Taurus, 2006.

Tiramonti, G., «Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo», en Novaro, M. y Palermo, V. (compiladores), *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.

Todorov, T., *La conquête de l'Amérique: la question de l'autre*. París, Éditions du Seuil, 1982.

Torrado, S., *Historia de la familia en la argentina moderna 1870-2000*. Buenos Aires, De la Flor, 2003.

Van Dijk, T. (coordinador), *Racismo y discurso en América Latina*. Buenos Aires, Gedisa, 2008.

Vázquez, J. Z. y Gonzalbo Aizpuru, P. (compiladores), *La enseñanza de la Historia*. Washington, Interamer OEA, 1994.

Vigotsky, L. S. (1927), «El significado histórico de la crisis en psicología», en *Obras Escogidas I*. Madrid, Visor, 1982, pp.247-426.

_____ (1931), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 2000.

Virno, P., *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires, Colihue, 2003.

Wertsch, J., *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.

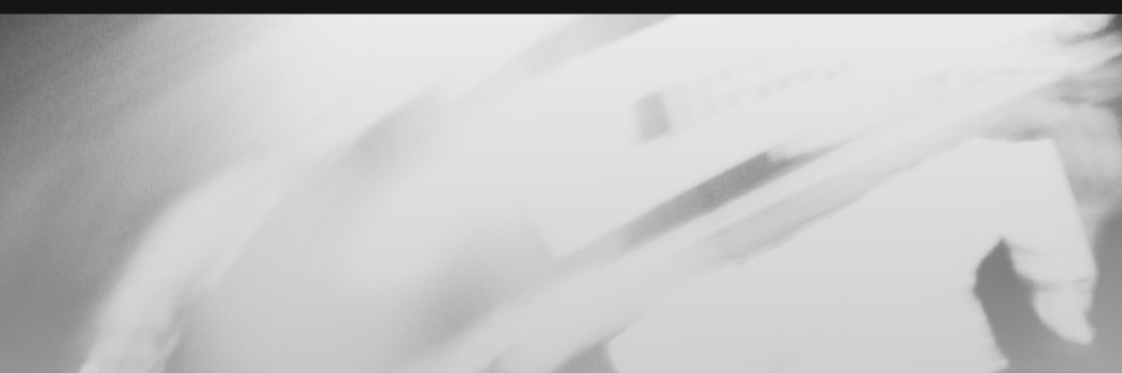
_____ (1998), *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique, 1999.

_____ «Specific Narratives and Schematic Narrative Templates», en Seixas, P. (editor), *Theorizing Historical Consciousness*. Canada, University of Toronto Press, 2004, pp. 49-62.

Wertsch, J. V. y Rozin, M. (1998), «La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales», en Carretero, M. y Voss, J. F. (editores), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Wineburg, S., «Historical Thinking and Other Unnatural Acts», en *Phi Delta Kappan*, Volumen 80, N° 7, marzo de 1999, pp. 488-489.

ESTA PUBLICACIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN EL MES DE JUNIO DE 2010,
EN LA CIUDAD DE LA PLATA,
BUENOS AIRES,
ARGENTINA.



¿Cómo interviene la comprensión histórica en la formación política?
¿Hasta qué punto el registro escolar del pasado común habilita u obstaculiza la educación política y la autocalificación de los ciudadanos para construir su presente y su futuro en común?

Las preguntas que trata el presente libro nos enfrentan a uno de los mayores retos planteados a la educación actual: restituir a la pedagogía su dimensión política plena, precisamente cuando la conflictiva relación de los jóvenes con la política se configura como una preocupación cada vez más relevante en los países democráticos. Nos propone hacerlo en el particular escenario de la Argentina posterior a la aguda crisis de 2001, signado por una fuerte recuperación de la identidad nacional en la clave de una nueva argentinidad. En este contexto, y a través de las voces de egresados del sistema educativo, se intenta comprender el rechazo a la política de una generación de jóvenes, no de armas sino "de escarapelas tomar", portadores del ideal cívico de un relato escolar donde no hay encuentros felices entre la política y la patria. Lo singular del caso es que este rechazo cursa con un alto sentimiento de pertenencia y un genuino interés por la nación de parte de los jóvenes, lo cual obliga a definir el problema en virtud de sus propias expectativas. A lo largo de diversos ejes temáticos este libro les da la palabra para mostrar cómo se construyen los múltiples sentidos de su relación con la Argentina y la argentinidad, y cómo se configuran diversos equilibrios entre sus anhelos de identidad, historia y proyecto.