

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Literatura cordobesa de la post-dictadura y enseñanza de la historia reciente.

Postay, Viviana.

Cita:

Postay, Viviana (2009). *Literatura cordobesa de la post-dictadura y enseñanza de la historia reciente. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/833>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Literatura cordobesa de la post-dictadura y enseñanza de la historia reciente

Postay, Viviana

En este trabajo nos proponemos presentar una propuesta de intervención pedagógica para la enseñanza de la historia reciente en las escuelas de nivel medio, centrada en la utilización crítica de tres novelas del escritor cordobés Fernando López¹. La idea fuerza que guía nuestra mirada pedagógica puede enunciarse como sigue: el trabajo con obras literarias de ficción producidas en el contexto cordobés post-dictatorial permite definir estrategias metodológicas clave para la aprehensión de un pasado reciente traumático y controversial y, en suma, para la re-descripción de memorias e identidades colectivas.

Sobre la historia reciente y su enseñanza en el concierto político-pedagógico contemporáneo.

Una evidencia se constata en el contexto social y político contemporáneo: la creciente preponderancia del pasado reciente en el espacio público (Franco y Levín, 2007). En efecto, en la actualidad, diversas prácticas sociales, políticas y culturales, así como también un número cada vez más amplio de disciplinas y campos de investigación hacen del pasado cercano su objeto, e incluso a veces su excusa y medio de legitimación (ibídem). La respuesta al interrogante sobre por qué ha cobrado vigor en los últimos tiempos la historia reciente² se vincula a una serie de cuestiones: la sucesión de

¹ Estas reflexiones se vinculan a una experiencia de innovación pedagógica llamada “Los escritores cordobeses llegan a nuestras escuelas”, que fuera dirigida por Carlos Gazzera y subsidiada por la Agencia Córdoba- Ciencia. La propuesta narrada se puso en práctica en los quinto y sexto años especialidad Ciencias Sociales del Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (IESS) de Villa Carlos Paz durante el año lectivo 2007.

² De las diversas denominaciones que este campo de estudio recibe elegimos *historia reciente* por ser la de uso más extendido en el contexto de las ciencias sociales contemporáneas. Para una lectura política de las disputas acerca de las denominaciones legítimas para esta área disciplinar, véase Franco y Levín, 2007: 32.

masacres modernas y organizadas; la descomposición del bloque de los países del este, la crisis sostenida del capitalismo, la reinención de nuevos enemigos para Occidente, la reconstitución del escenario bélico mundial, etc. Todos estos procesos ponen en cuestión el progreso humano e impactan fuertemente en las maneras en que las sociedades occidentales se relacionan con el pasado y generan nuevas incertidumbres en relación con el futuro. La resultante para la investigación en ciencias sociales ha sido la construcción de un campo disciplinar altamente fecundo en debates, metodologías y diálogos entre diversas disciplinas sectoriales.

En nuestro país, el campo de la historia reciente está fuertemente vinculado al escenario post-dictatorial y a la confrontación de memorias rivales (Jelin, 2002) asociadas a los procesos traumáticos propios del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. Desde la asunción presidencial de Raúl Alfonsín, diversas narrativas han reemplazado a las hegemónicas de la Dictadura, que se sostenían en los eslóganes “por algo será” y “los argentinos somos derechos y humanos”. Ciertas prácticas sociales post-dictatoriales también fueron marcando la construcción de las memorias rivales: el Juicio a las Juntas, las leyes de impunidad, el indulto, la labor de las organizaciones de derechos humanos, los escraches, la inmensa producción literaria, la aparición de “cátedras libres” y proyectos de investigación en las universidades de todo el país pueden considerarse emergentes políticos, éticos y sociales de un conjunto de acciones cuya extensión y diversidad no podríamos precisar aquí con detalle exhaustivo.

En la actualidad asistimos a nuevas reconfiguraciones del campo de la memoria pública desde los ámbitos de la política. Los vínculos establecidos por las presidencias kirchneristas con organizaciones históricas tales como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, la preocupación por constituir entidades e instituciones en las cuales la memoria es objeto de reflexión, análisis y difusión, la *museización* de centros clandestinos de detención, la instauración del 24 de marzo como feriado nacional, la declaración de la inconstitucionalidad de marcos legales de impunidad, la reapertura de juicios, etc., otorgan un cariz de relevancia a las relaciones entre memoria colectiva e historia reciente. La acción del Ministerio de Educación de Nación es coherente con estas premisas, destacándose la producción de documentos públicos y de material didáctico diverso que insta a los docentes a construir contextos de aprendizaje del pasado cercano en nuestras escuelas. Es decir, la historia reciente ha entrado a formar parte del curriculum prescripto.

Frente a este escenario, los docentes nos sentimos demandados por partida múltiple: hay que hablar del pasado reciente pero, ¿cómo hacerlo? ¿De qué formas interactuar con el rechazo posible de algunos miembros de la comunidad educativa, tales como los padres? ¿Cómo se elaboran diseños didácticos que aborden críticamente el pasado traumático, superando lo que los especialistas han dado en denominar “show del horror” (Lorenz, 2004)? ¿Cómo se inserta la historia reciente en los estudios que la escuela hace del pasado, tensionados siempre entre objetivos identitarios/emocionales y cognitivos/racionales (Carretero, 2007)? Si bien sabemos que la historia escolar es mucho más y mucho menos que la historia académica (Carretero y otros, 2006), ¿cómo evitamos que la rica producción en investigación de la cual hablábamos más arriba se banalice, generando pérdida de sentido en la construcción de la historia reciente como contenido escolar?

Defenderemos la idea de que las respuestas a estas preguntas pueden comenzar a construirse alrededor de ciertos principios pedagógicos que, a modo de premisas de trabajo, nos guiarán en la propuesta de enseñanza que aquí presentamos. Detallaremos los mismos en las líneas que siguen.

Tres premisas de trabajo pedagógico para sustentar el vínculo escolar entre historia reciente y literatura de la post-dictadura.

Primera Premisa: Más allá de las exigencias del Ministerio, la inclusión de la historia reciente en las curricula escolares supera ampliamente una necesidad de ajuste a demandas oficiales del ámbito de lo prescripto. La escuela debe constituirse en un espacio de lectura, pensamiento y representación de la historia reciente (Finocchio, 2007). La enseñanza de la historia reciente permite a los estudiantes articular de manera crítica y reflexiva el pasado, el presente y el futuro, a partir de la construcción de memorias colectivas que, lejos de ficciones armónicas de “olvido y perdón”, permiten volver a poner en debate viejas nociones propias de la enseñanza escolar: la cuestión de la idea de Patria y de la conceptualización de la identidad nacional. Estos trabajos de enseñanza deben comenzar en el nivel inicial, desde la progresividad y la gradualidad y

a partir de la labor conjunta de docentes de los distintos niveles de la escolaridad obligatoria.

Segunda Premisa: *Así como sostuvimos que desde un comienzo que el trabajo con la literatura cordobesa no era potestad exclusiva de los profesores de Lengua y Literatura, tampoco creemos que la enseñanza de la historia reciente deba darse exclusivamente en los espacios curriculares de Historia.* De hecho, el campo de enseñanza de la historia reciente en el nivel medio ha de ser multisectorial, pluri y transdisciplinario (Balandier, 1990; Gadotti, 2003). En primer lugar, defendemos esta idea en aras de una apropiada traducción (Antelo, 2003) del *saber sabio* en saber escolar (Chevallard, 2000). En efecto, en el campo académico de la historia reciente la historia ha renunciado al monopolio del saber sobre el pasado cercano, y se ha abierto al diálogo profundo con otras disciplinas sociales sobre temáticas, enfoques y metodologías. Por lo tanto, si la historia reciente escolar quiere respetar la lógica de ese universo de referencia, debe hacer lo mismo. En segundo lugar, este principio coadyuva a la constitución de currículas integradas (Torres Santomé, 1994). Se hace necesario, entonces, trascender los límites estancos de las materias tradicionales para que, a partir del trabajo colectivo, se incluyan lecturas sobre el pasado cercano provenientes de la literatura, la sociología, la ciencia política, la antropología y también de los discursos extra-académicos (asociados a prácticas políticas y sociales tales como las llevadas adelante por los organismos de defensa de los derechos humanos).

Tercera Premisa: *El trabajo con obras literarias de ficción es una estrategia metodológica central para aprehender un pasado reciente traumático y controversial, para discutir narrativas rivales en relación a ese pasado y, finalmente, para formar un pensamiento social articulado, riguroso, crítico y autónomo que sirva “para pensar e intervenir”* (Pipkin y otros, 2004). Nos gusta pensar que esta posición rechaza de plano toda una concepción falaz propia de la historia de las disciplinas escolares, donde literatura e historia son vistas como dos tipos de discursos totalmente diversos: la primera como espacio de imaginación y fantasía (y, por lo tanto, cercana a un concepto banal de arte), y la segunda como lugar de la búsqueda de la Verdad sobre el pasado a través de rigurosas metodologías provistas por el universo científico.

Por el contrario, consideramos que el vínculo entre narrativa y acercamiento crítico al pasado cercano está dado por las posibilidades que la ficción otorga para

desarrollar la capacidad creadora, la experiencia reflexiva y autorreflexiva y el fomento de experiencias *con lo otro y de lo otro* (Berenguer, 2004). Al respecto, nos resultan particularmente sugerentes las siguientes palabras de Richard Rorty (nos permitimos citar in extenso):

“No se ha de alcanzar (la solidaridad humana) por medio de la investigación, sino por medio de la imaginación, por medio de la capacidad imaginativa de ver a los extraños como compañeros en el sufrimiento. La solidaridad no se descubre, sino que se crea, por medio de la reflexión. Se crea incrementando nuestra sensibilidad a los detalles particulares del dolor y de la humillación de seres humanos distintos, desconocidos para nosotros (...).

(...) Ficciones como la de Dickens, Olive Schreiner o Richard Wright nos proporcionan detalles acerca de formas de sufrimiento padecidos por personas en las que anteriormente no habíamos reparado. Ficciones como las de Chorderlos de Laclós, Henry James o Nabokov nos dan detalles acerca de las formas de crueldad que somos capaces y, con ello, nos permiten redescubrirnos a nosotros mismos. Esa es la razón por la cual la novela, el cine y la televisión poco a poco, pero ininterrumpidamente, han ido reemplazando al sermón y al tratado como principales vehículos del cambio y del progreso moral.

(...) Ese giro (hacia la narrativa) sería un símbolo de nuestra renuncia a intentar reunir todos los aspectos de nuestra vida en una visión única, de redescubrirlos mediante un único léxico (...) Y, lo que es más importante, consideraría la realización de utopías, y la elaboración de utopías ulteriores, como un proceso sin término, como realización incesante de la Libertad, y no como convergencia hacia una Verdad ya existente” (Rorty, 1991).

Las posibilidades didácticas que brinda el relato nos permite abordar de modo más inteligente un contenido escolar controversial, traumático y revelador. Ciertos estudios sobre aprendizaje son compatibles con esta premisa que estamos sosteniendo. Por ejemplo, Lazotti Fontana (1983) advierte sobre los riesgos de considerar que las materias escolares sólo deben relacionarse con los aspectos intelectuales del estudiantado. Recuerda la autora cómo ciertos rasgos específicos de la adolescencia, esto es, factores emotivos o necesidades afectivas, pueden influir en nuestros alumnos

hasta el punto de entorpecer una intervención didáctica. De ahí la importancia que la escuela debería otorgar a los aspectos afectivos y al sistema de relaciones psicoemotivas que los alumnos establecen en su cotidiano. Por su parte, Ferrés i Prats (1996) nos ofrece también interesantes razones para considerar seriamente las potencialidades del relato para “atrapar” al adolescente y así vehicular aprendizajes relevantes del pasado cercano:

- El relato satisface necesidades psíquicas específicas: permite que el espectador se implique emotivamente en las historias y vuelque en ellas sus propias angustias, deseos y temores.
- El relato tiene funciones liberadoras: unifica contrarios y da respuestas a las necesidades de superar escisiones clásicas, tales como la que separa la necesidad de innovación y la necesidad de la seguridad de la tradición.
- El relato, al operar con la vía de la comunicación emotiva, complementa eficazmente la vía de la comunicación racional (clásica en el espacio escolar). El relato opera con el pensamiento primario, el cual es asociativo y socializador, trabaja por transferencia, simultaneidad y proximidad. La vía emotiva tiene una doble ventaja: resulta más entretenida, lo cual facilita mayor apertura por parte del receptor.

Las potencialidades didácticas de las novelas de Fernando López en contextos pluridisciplinarios de enseñanza de la historia reciente.

De manera consecuente con las tres premisas que hemos desarrollado, subrayaremos entonces, junto a Rossana Nofal (2006), que la primera tarea del docente interesado en introducir temas de memoria e historia reciente en sus aulas es construir colecciones escolares de lecturas literarias sobre el pasado cercano. Defenderemos la idea de que en la literatura cordobesa de post-dictadura hay material literario de calidad para la construcción de esas colecciones.

En el periodo de la transición democrática se reconfiguró el campo cultural argentino (Gazzera, 2006), volviendo disponible al discurso literario en un escenario de re-creación de imaginarios sociales alrededor de diversos temas que atienen a lo

político, entre ellos, la historia reciente argentina. Entre todos los escritores cordobeses que construyen decires sobre el pasado cercano a través de su obra literaria, hemos seleccionado tres novelas de Fernando López³ para construir nuestra colección de lecturas destinadas al estudiante de nivel medio.

La primera de las novelas escogidas es *El Mejor Enemigo*, y es entendida por el propio autor como una novela policial que deviene novela política. Escrita en 1983, los hechos que relata la novela acaecen en 1975. La trama va echando luz sobre los sucesos vinculados a la represión ilegal desarrollada por la Triple A durante el tercer gobierno peronista, a través de la mirada asombrada y honesta de un policía de apellido Vansini. La oscura realidad del incipiente terrorismo de Estado es descubierta por Vansini no sólo a partir del ejercicio cotidiano de su profesión, sino muy especialmente a través del vínculo con su hija y su yerno, ambos partícipes de militancia clandestina. La novela obtuvo el premio Latinoamericano de Narrativa Colima (México, 1984).

Arde aún sobre los años es la segundo texto que hemos escogido. Se trata de una “novela de aprendizaje” que transcurre en la última Dictadura. La primera edición de la novela es de 1985. Sus protagonistas son un grupo de amigos adolescentes que habitan una ciudad cordobesa de nombre San Tito. Estos amigos, interesados en hacer un cine donde sexo y violencia se puedan exponer sin tapujos, se encontrarán (a medida avanza la novela) con la censura de viejos conocidos, con la corrupción colaboracionista de algunos políticos del pueblo y, lo más importante, con la guerra de Malvinas, que los cambia para siempre. Esta novela de Fernando López recibió el Premio Casa de las Américas (Cuba, 1985) y el éxito de su traducción alemana motivó que Raymond Leslie Williams la nominara como uno de los “libros del año” en la actualización anual de la Encyclopedia Britannica Inc.

La tercera novela de nuestra colección es *Odisea del Cangrejo*. De contenido erótico mucho más definido que las dos anteriores⁴, la novela fue Primera Finalista del

³ Fernando López es un autor cordobés nacido en San Francisco en 1948. Abogado y magistrado judicial retirado, ha publicado numerosos libros de cuentos y novelas. Por su amplia obra literaria ha sido distinguido con becas y premios diversos. Parte de su obra ha sido traducidas a distintos idiomas. Queremos agradecer a Fernando su actitud generosa, su simpatía y calidez a la hora del diálogo con alumnos y docentes.

⁴ Una objeción didáctica que se le puede hacer a la literatura de Fernando López refiere al tratamiento desembozado que realiza de la sexualidad y el erotismo. Sin embargo, sostenemos que es posible introducir esta literatura en los ciclos de

Premio Planeta en el año 2004. La historia que cuenta es la del Juez Alejandro Barón Roca, quien mientras yace postrado en coma en una sala de terapia intensiva en el tiempo actual, recuerda su historia de militante de izquierda en la ciudad de San Tito y reflexiona sobre las derivas contemporáneas de sus sueños y utopías setentistas. Escrita también con estructura de policial, la novela es rica en relatos sobre escenarios cotidianos de militancia durante los años de plomo, y en interrogantes políticos que se plasman en brillantes diálogos y situaciones que confrontan las perspectivas de tres generaciones (la de Juez, la de su padre y la de su hijo).

Nos resultan sugerentes las mismas palabras del autor, quien opina que estas tres novelas suyas pueden verse como una trilogía que habla de la historia reciente argentina⁵. De todos modos, detrás de la construcción de esta colección de lecturas sobre el pasado reciente argentino hay ciertos intereses político-pedagógicos que queremos enumerar y explicitar con detalle en las líneas que siguen.

1. Las novelas seleccionadas permiten desnaturalizar cronologías sobre el pasado reciente argentino. Dicen Franco y Levín que es imposible abordar el estudio de la historia reciente sin preguntarse, antes que nada, cuál es el pasado cercano y qué período de tiempo abarca (Franco y Levín, 2007). Una visión tradicionalmente aceptada marca como inicio del pasado reciente al 24 de marzo de 1976, fecha del último golpe de estado. Esta visión se rompe en *El mejor enemigo*, donde (como ya se dijo) se novelan los comienzos de la represión ilegal durante el tercer gobierno peronista. Creemos que posible articular la lectura de esta novela con un cuento contemporáneo del autor titulado “Afiches”, donde se hace referencia a la aparición de carteles que expresaban “No Jodan con Perón” en ocasión del debate suscitado hace unos años alrededor de la necesidad de juzgar los crímenes de la Triple A. La relación peronismo-

especialización de la escuela media y que los docentes disponen de las herramientas de trabajo y la lucidez suficiente como para realizarlo con éxito. Descartamos de plano la necesidad de censurar este o cualquier material literario; la sexualidad, tal como la política, o la muerte, o cualquier otro tema controversial que podamos imaginar, deben tener lugar en la escuela. Es importante que, a pesar de que la orientación del trabajo literario que proponemos focaliza la profundización de temas de memoria y de historia reciente, el docente no olvide explicitar los pactos de ficción imprescindibles para el abordaje de esta o cualquier otra obra literaria.

⁵ La trilogía se convierte en cuatrilogía si consideramos la aparición de su última novela, *Áspero cielo* (El Emporio, 2007), donde se retoma la historia de los personajes principales de *Odisea del Cangrejo*.

creación de la represión ilegal argentina continúa siendo un tema tabú en el escenario político argentino. Más allá de las posibilidades de acuerdo o disenso, la explicitación de una mirada específica de López en su literatura resulta eficaz para trabajar con los alumnos una cuestión teórica central para el estudio de la historia reciente: la construcción de la periodización no es necesaria ni únicamente una cuestión disciplinar, sino, sobre todo, una cuestión política (Franco y Levín, 2007). Se desnaturaliza, de este modo, la variable tiempo, y se la coloca donde debe estar: cercana a las narrativas diferenciales construidas por las ideologías diversas propias de las memorias colectivas.

2. *Se trata de una colección de lecturas que permite explicitar el debate ideológico y vehicular abordajes políticos de la historia reciente.* Uno de los problemas más serios del abordaje escolar de la historia reciente es un vicio didáctico y pedagógico denominado “show del horror”, donde se pone énfasis excluyente en la difusión de imágenes y testimonios de que relatan escenas de muerte y tortura como forma de concientización social. Es menester decir que la aparición masiva de estas imágenes, sin reconstrucciones detalladas del escenario político, obnubilan la conciencia del estudiante y generan rechazo hacia comprensiones más racionales y certeras del pasado cercano.

Resulta aquí esclarecedor referirnos al artículo de Federico Lorenz (2004), quien nos cuenta que el pasado reciente entró a las escuelas argentinas de la mano de un libro y de una película homónimos: *La Noche de los Lápices*⁶. En el análisis de los procesos de transmisión de la memoria del terrorismo de Estado realizado en numerosas escuelas del país a partir de dicha película y dicho libro (acompañadas de las visitas de Pablo Díaz, sobreviviente de la matanza), Lorenz sostiene que se produjo un proceso de despolitización de la enseñanza de la historia reciente. Libro y película pintan de forma semejante un cotidiano bucólico de la vida de los adolescentes antes de su detención, el cual es contrastado de manera violenta con las escenas de tortura y humillaciones que devendrán. Lorenz dice que, si bien *La noche de los Lápices* logró instalar el tema en las escuelas secundarias, la transmisión se hizo bajo el amparo de la narrativa de las “víctimas inocentes”, donde “los chicos” fueron detenidos exclusivamente porque luchaban por el boleto estudiantil. Al eludir cualquier mención a la actividad política de estos jóvenes en la militancia peronista y guevarista, al presentarlos como chicos

⁶ El libro fue escrito por María Seoane y Héctor Ruiz Núñez, y la primera edición data de 1986. La película, dirigida por Héctor Olivera, se estrenó en el mismo año.

inconscientes de los riesgos que corrían, se obtura la posibilidad de abordajes serios de la actividad política que los jóvenes desarrollaron en los años setenta, cristalizándose, en suma, una visión negativa de la acción política transformativa.

Ahora bien, las novelas seleccionadas de Fernando López son profunda y explícitamente políticas. Por lo tanto, permiten re-politizar la enseñanza de la historia reciente en las escuelas porque, en primer lugar, son explícitas en lo que refiere a relatos sobre el debate y la acción política de los militantes y, en segundo lugar, porque no abrevan en el show del horror como mecanismo de escritura. Es importante reconocer que esta explicitación de lo político se apoya en la construcción de numerosos personajes con ideologías y posiciones opuestas, recurso que hace que las novelas de López brinden muy ricas posibilidades para desocultar, contextualizar y profundizar las diferentes maneras de entender el mundo que se enfrentaron en la historia reciente argentina.

De los múltiples pasajes posibles, elegimos tres ejemplos para fundamentar esta afirmación acerca de la explicitación de lo político. El primero de ellos está presente en *El Mejor Enemigo* cuando Vansini le pide a su hija y a su yerno que le expliquen por qué militan y con qué fracción de militancia se identifican. López dedica aquí varias páginas a narrar, desde la perspectiva revolucionaria de Nora y Horacio, toda una historia de construcción de los movimientos insurreccionales argentinos. También en esta misma novela son notables las conversaciones de Vansini con el Bebe, enrolado en la represión ilegal, cuyo principio de vida da origen al título del libro: “el mejor enemigo es el enemigo muerto”.

El segundo ejemplo está presente en los recuerdos del juez Barón Roca en *Odisea del Cangrejo*, y tiene como protagonista central a Irene Camaratta, la compañera Tita, miembro del grupo de amigos militantes del cual formaba parte el juez en su juventud. Es importante, desde un punto de vista pedagógico, para entender la militancia joven setentista, la descripción de las creencias y modos de accionar de Irene, su trágico destino, su contacto con las armas y el liderazgo que ejerce sobre los demás: ella es “el cuadro que nos hará definitivamente revolucionarios a pesar de la extracción pequeño burguesa que nos jode como la puta madre” (López, 2005: 150).

Las posibilidades de vincular este pasado reciente con el presente también están claras en esta novela, en particular a partir de la relación del Juez con Julián, un hijo que quiere estudiar abogacía para “hacer guita” y no para “defender a los pobres”, un hijo frente al cual Barón Roca se ve obligado a explicitar visiones sobre el pasado (las

maneras en que se discutían en los setenta las nociones de patria, pueblo o nación, por ejemplo) y reflexionar sobre los resultados y continuidades de ese pasado (Julián no cree que la democracia del '83 haya sido producto de la lucha militante de los setenta).

El tercer ejemplo está extraído de *Arde aún sobre los años*. Como dijimos más arriba, sus protagonistas adolescentes quieren “hacer películas de acción, con mucha acción, como es la vida” (López, 2007b: 28). El Turco, dueño del negocio de San Tito que les vendía los rollos para las películas, era también el encargado de enviar las películas al laboratorio elegido de Buenos Aires para su definitiva edición. Las escenas donde se relata el choque que existe entre el interés artístico de estos jóvenes y la constatación de que el responsable de que las películas volvieran cortadas en sus escenas de desnudos o violencia policial era el mismo Turco, vecino de la ciudad a quien la mayoría de este grupo de amigos le tenía confianza, permite reconstruir un contexto de censura política cotidiano con precisión. La cuestión de la explicitación de lo político es aún mayor si consideramos que las calificaciones reguladoras por edad las hacía también el Turco, lo cual permitía o no la exhibición en los cines locales (López, 2007b: 218). Ciertas actitudes mercenarias existentes en la historia política argentina se vuelven más claras cuando los chicos son convocados para armar ciclos de cine para el pueblo, ya durante el periodo de la transición: como dice un personaje, “los tiempos cambian, Cachito. Los que ayer no te dejaban, ahora te dejan” (López, 2007b: 252-3). La novela brinda también, en este aspecto, elementos para analizar continuidades y rupturas políticas: ahora se permite la exhibición de las películas rusas, siempre y cuando no sean viejas, porque lo que pasó a importar es que el cliente que compra la entrada del ciclo no se aburra, demostrando el triunfo del mercado por sobre la ideología (“la gente está acostumbrada al color y a la pantalla gigante” y se quiere divertir, “no quiere debates”) (ibídem).

Creemos que esta forma de abordaje literario de las novelas de López es consecuente con el texto presente en la contratapa de la primera edición de *El Mejor Enemigo*: (...) “la simple exposición de fotografías de restos humanos y la transcripción de testimonios escalofrantes no ayudan a entender lo que nos ha ocurrido”, porque nos impide construir esquemas de interpretación de realidad que presenten respuestas válidas a los interrogantes centrales que nos presenta la historia reciente.

3. *Las novelas de Fernando López habilitan una intensa vinculación política entre el espacio público y el espacio privado.* La posibilidad de observar lo político en

las instancias cotidianas, personales y aparentemente despolitizadas es central en cualquier estrategia de enseñanza para la historia reciente. Creemos que esta vinculación se produce a partir de un uso político de las escenas eróticas. Elegimos dos ejemplos para ilustrar estas apreciaciones. El primero refiere a la experimentación de una sexualidad libre entre el grupo de militantes liderados por Irene Camaratta, la compañera Tita, en *Odisea del Cangrejo*, donde ciertas expresiones de amor son vinculadas a sentimientos pequeños burgueses y hacen que el joven Alejandro Barón Roca sienta miedo de la “reprimenda revolucionaria” que su líder pueda soltarle. Es interesante cómo esta sexualidad libre ostentada por Tita encuentra su límite cuando Alejandro, guiado por un deseo correspondido, intenta tener relaciones sexuales con la hermana de catorce años de Irene, dando lugar a un discurso escandalizado por parte de Tita que abreva en concepciones tradicionales sobre la mujer y la sexualidad. Matilde (la hermana pequeña) pasará el resto de su adolescencia en internados, en parte por el relato que de este episodio realiza Irene a los padres de ambas. Pensamos que estas escenas y otras brindan la posibilidad de desocultar los alcances y límites de la construcción política que de los conceptos de moral y sexo realizaban las distintas posiciones en pugna en el pasado cercano argentino.

El segundo ejemplo que elegimos está situado en la novela *Arde aún sobre los años*. El Moro, amigo del alma de Cachito, narrador de la novela, será uno de los tantos jóvenes que participarán de la guerra de Malvinas. El Moro escribe, en un principio, cartas donde insta a sus amigos a esforzarse en concretar un proyecto compartido: filmar una película de guerra. La novela reconstruye cómo el escenario de euforia colectiva inicial (vinculada a los mensajes falaces de los medios de comunicación que preanunciaban una victoria imposible) fue dando paso a un contexto donde se hace palpable que Malvinas se convertiría en el estigma de toda una generación, como dice el narrador. El Moro y su familia “quedan muy mal”, tanto es así que su vieja novia, Margarita, prefiere que se muera antes que verlo hecho pedazos. Es interesante cómo una vez más Fernando López evita el recurso del horror como mecanismo para politizar el relato: es una vez más una escena erótica la que marca la bisagra narrativa entre la euforia de los comienzos de la guerra y el dolor de la realidad final de la misma. Se trata del primer encuentro erótico entre Cachito y Margarita, producido cuando el Moro ya no está. Este encuentro está marcado por el dolor de un Cachito que, a pesar de que extraña con locura a su amigo, e intuye que ya nada volverá a ser como antes (porque el lugar que deja el Moro no lo puede reemplazar ni el mismo

amor de Margarita), no puede evitar sentirse fatalmente atraído por la novia de su amigo. Creemos que en las dificultades de Cachito para consumir esa relación sexual se preanuncia el final trágico del Moro y, en suma, de la vida feliz de ese grupo de amigos que vivía en paz, aunque en la paz de los cementerios, propia de lo gris del pueblo de San Tito, como dice uno de los protagonistas.

4. Por todo lo anteriormente expuesto, sostenemos que *esta colección de lecturas permite formar lectores que puedan cruzar la frontera de las fábulas con moralejas, premios y castigos*. Parafraseando a Rossana Nofal (2006), pensamos que las tres novelas de Fernando López que hemos seleccionado tienen como virtud que no enseñan a cómo callarse la boca, sino que abren posibilidades para seguir escribiendo y construyendo narraciones de los hechos del pasado reciente argentino.

Reflexión final: sobre la importancia de las respuestas.

Los docentes de las pedagogías disciplinarias tenían todas las respuestas. Sabían qué se debía enseñar, a quiénes y cómo. Se suponía que eran los representantes del Conocimiento (así escrito, con mayúscula y en singular) en el aula y que jamás se quedarían sin palabras frente a un alumno. Con el tiempo y las transformaciones de las tradiciones pedagógicas, los docentes empezamos a pensar que estaba mal tener respuestas, y comenzamos a concebirnos más como generadores de preguntas que como dadores de respuestas. Esta última concepción suele sustentar explícitamente un tratamiento muy extendido que las escuelas tienden a realizar de los temas de memoria e historia reciente. Como no sabemos, como sólo tenemos preguntas, presentamos distintas versiones sustentadas en distintas teorías: la existencia de dos demonios, la constatación de las víctimas inocentes, la creencia en la guerra sucia, la justificación de la violencia armada, la idea de la lucha en contra de la subversión apátrida, etc., se mezclan sin orden ni jerarquía, sin marcos explicativos organizadores y sin criterio valorativo. Y frente a la pregunta inevitable del estudiante sobre cuál de estas versiones está bien, cuál se compagina más claramente con la realidad que otras, optamos por no dar ninguna respuesta porque dar respuestas es propio de un docente autoritario y plantear preguntas es característica de un profesor democrático.

En una conferencia, Estanislao Antelo (Antelo, 2007) recupera cierto texto de Slavoj Žižek que afirma que nos hemos acostumbrado a entender que el totalitario es el que tiene todas las respuestas. Sin embargo, el filósofo esloveno decía que, en realidad, el totalitario es aquel que tiene todas las preguntas, porque aquel que sólo formula interrogantes uno detrás de otro no está interesado por las respuestas, menos aún por comprometerse en la búsqueda de explicaciones o en el diseño de interpretaciones de los hechos sobre los cuales se esté interrogando. Las conceptualizaciones sobre el acto de enseñar que trabaja Antelo a partir de las palabras de Žižek nos devuelven lo más básico de nuestro oficio: enseñar es poner señas, enseñar es indicar, enseñar es mostrar. Enseñar es un acto político donde se seleccionan algunas entradas al conocimiento y se dejan de lado otras. Enseñar es brindar una guía para obrar en lo sucesivo, un mapa para orientarse en la oscuridad. Enseñar es responder preguntas.

La construcción de una colección literaria para trabajar temas de memoria en la escuela es una respuesta. Es una opción política por un tipo de literatura y por un escritor específico, tal como fue fundamentado en el apartado anterior. Estas tres novelas son señas, son herramientas que podemos brindar a nuestros alumnos para comprender el pasado reciente. Son armas que habilitan un camino hacia un mundo más justo e igualitario, donde replicar el terrorismo de estado sea imposible porque los ciudadanos lo consideren ilegítimo e injustificable, en ningún caso, de ninguna manera, bajo ninguna circunstancia.

Bibliografía

Obras citadas de Fernando López

LOPEZ F. (1984), *El mejor enemigo*. El Cid. Córdoba. Primera Edición.

LOPEZ F. (1998), *El mejor enemigo*, Narvaja. Córdoba. Tercera Edición.

LOPEZ F. (2005), *Odisea del cangrejo*. Planeta. Buenos Aires. Primera Edición.

LOPEZ F. (2007a), “Afiches”. En AAVV, *Cuarto Oscuro. Cuentos*. Raíz de Dos. Córdoba. Prólogo de Carlos Gazzera.

LOPEZ F. (2007b), *Arde aún sobre los años*. Recovecos. Córdoba. Edición crítica con textos de Francisco Romero y Carlos Gazzera.

LOPEZ F. (2007c), *Áspero cielo*. El Emporio. Córdoba.

Textos teóricos, pedagógicos e históricos

ANTELO E. (2003), *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana. Buenos Aires.

- ANTELO E. (2007), *¿Qué, cómo, para qué y por qué enseñar? Una enseñanza sin restricciones*. Ciclo de conferencias La Educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas. La Plata. Julio.
- ARGÜELLES, J. D. (2003), *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Paidós, México.
- BALANDIER G. (1998), *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Gedisa, Barcelona.
- BERENGUER C. (2004), *El concepto de praxis en la enseñanza del pensamiento social en la escuela media*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Sociología, VI Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires, Octubre.
- CARRETERO M y otros (2006), "Enseñar historia en tiempos de memoria". En CARRETERO M., ROSA A. y GONZALEZ M.F. (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires.
- CARRETERO M. (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica global en un mundo global*. Paidós. Buenos Aires.
- CHEVALLARD Y. (2000), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- DUSSEL I. y PEREYRA A. (2006), "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina". En CARRETERO M., ROSA A. y GONZALEZ M.F. (comp.), op cit.
- FERRES I PRATS J. (1996), *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Paidós. Barcelona.
- FINOCCHIO S. (2007), "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En FRANCO M. y LEVIN F. (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires.
- FRANCO M. y LEVIN F. (2007), "Introducción" y "El pasado cercano en clave historiográfica". En FRANCO M. y LEVIN F. (comp.), op. cit.
- GADOTTI M. y col. (2000), "Interdisciplinarietà: Actitud y método". En M. Gadotti y col., *Perspectivas actuales de la educación. Siglo XXI. Buenos Aires*.
- GAZZERA C. (2006), "Ficción y PostSociedad. La memoria del horror en textos de la cultura argentina". En En GAZZERA C. y SURGHI C. (comp.), *Ficciones del horror. Literatura y dictadura*. Recovecos. Córdoba.

- GOODSON I. (1995), *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares, Barcelona.
- JELIN E. (2002), *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI. Madrid.
- JELIN E. y LORENZ F.G. (2004), “Educación y Memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”. En JELIN E. y LORENZ F.G. (2004) (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI. Madrid.
- LAZOTTI FONTANA L. (1983), *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. GG editores. Barcelona.
- LORENZ F.G. (2004), “Tomála vos, dámela a mí. *La noche de los lápices*: el deber de memoria y las escuelas”. En JELIN E. y LORENZ F.G., op. cit.
- NOFAL R. (2003), “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: una aporte a la discusión”. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. N° 23. Marzo-Junio. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.
- NOFAL R. (2006), “Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas”. En JELIN E. y KAUFMAN S.G. (comps.), *Subjetividad y figures de la memoria*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- PIPKIN D., SOFIA P. y otros (2004), *Hacia la formación del pensamiento social en la escuela media: experiencias docentes de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Sociología, VI Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires, Octubre.
- RORTY R. (1991), *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós, Barcelona.
- TORRES SANTOME J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata, Madrid.