



Universidad de la República

Facultad de Psicología, Maestría en Psicología y Educación

Tesis para optar por el Título de Magíster en Psicología y Educación

Investigación con financiación del MEC y ANII

**Sentidos que estudiantes de educación secundaria dan a la
dictadura cívico militar (1973-1985) en relación con su
historia propia**

Autora: Cecilia Bello

Directora de tesis: Ana Zavala

Directora académica: Carmen De los Santos

Montevideo, marzo de 2022

Dedicatoria

A los estudiantes que participaron de las entrevistas.

Agradecimientos

A los estudiantes que eligieron formar parte de la investigación por brindar su voz, por su compromiso, apertura y confianza.

A los profesores que confiaron en esta investigación y me abrieron las puertas de sus aulas.

A mis amigas de la Maestría. ¡Qué gratitud habernos encontrado!

A mis amigas y amigos, por acompañar este proceso, cada uno desde su lugar. La alegría siempre es compartida.

A *mamá, papá, Sole, Sofi, Juani y Rodri*. Por el mimo y el cuidado. Por acompañar y confiar siempre.

A los hogares que me recibieron y acogieron la escritura de esta tesis.

A *Vicky, Mage, Maru, Lau, Eli, Marti, Lula, Mica, Ele, Karin*, por la escritura compartida.

A Carmen De los Santos, por acompañarme en mi trayecto académico y recibirme en la práctica de Psicodrama. Maravillosa experiencia.

Especialmente a Ana Zavala, por su generosidad y acompañamiento constante. Por alentarme. Por todo lo que me ha enseñado.

Al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por apoyar el trabajo de investigación.

A la Facultad de Psicología y sus profesores, por recibirme cálidamente durante estos años.

“Iba a la psicóloga para que le renovara el diagnóstico de depresión imprescindible para cobrar la subvención por trastorno postraumático.

- En esta ciudad todos estamos deprimidos. ¿Cuántos años son necesarios para olvidar una dictadura? - le había preguntado a la psicóloga, de su misma edad.*
- Dos generaciones. Dos generaciones enteras. Sus nietos ya no sabrán ni siquiera que existió. Y no le harán preguntas. Cada generación cree que el mundo nació con ellos y no sienten curiosidad por el pasado, especialmente si es doloroso - le respondió.”*

-
Cristina Peri Rossi *“Todo lo que no te pude decir”*

“¿Cuándo empecé yo a transitar mi historia, si mi madre metió la suya dentro de mí?”

Lourdes Rodríguez Becerra. *“Más allá de agosto”*

Resumen

La presente investigación tiene por tema el estudiar los sentidos que estudiantes de Educación Secundaria le dan al estudio de la dictadura cívico militar (1973-1985), en vínculo con su historia personal y familiar y lo que a partir de ella les fue transmitido. Se parte de la premisa de que las experiencias vividas por generaciones anteriores, tendrán en las siguientes generaciones una continuidad psíquica: lo que fue vivenciado por los familiares durante la última dictadura uruguaya, tendrá su influencia en la construcción de sentido de los estudiantes sobre este período histórico.

El análisis se basa en los materiales recogidos durante entrevistas semi estructuradas a diecinueve estudiantes de Educación Secundaria que cursaban sexto año –orientación derecho o economía– entre los años 2019 y 2020. Los estudiantes expresaron distintas consideraciones acerca de su relación con el saber respecto de la asignatura historia y en particular sobre el tema de la dictadura. También sobre la relación que encuentran entre la historia de su familia y el sentido que ellos construyeron sobre el proceso dictatorial. Se considera que lo relatado por los estudiantes estuvo enmarcado en un contexto de entrevista particular, en donde los mismos desplegaron un discurso situado y singular. El análisis de sus dichos será también desde la perspectiva de la singularidad de la investigadora.

La investigación presenta como aporte principal la posibilidad de estudiar la relación del saber de los estudiantes sobre un tema particular de la historia, en vínculo con sus historias familiares y lo que desde ellas fue transmitido. Fue importante para ello, analizar la relación que existe entre el interés de los estudiantes sobre la dictadura y los entornos contextuales de la cultura y su familia.

Palabras clave: transmisión generacional, relación con el saber, sentido construido, historia-memoria-olvido.

Abstract

The aim of this research is to study the meanings that high school students give to the study of the civil-military dictatorship (1973-1985), in relation to their personal and family history and what was transmitted to them. We start from the premise that the experiences lived by previous generations will have a psychic continuity in the following generations: what was experienced by family members during the last Uruguayan dictatorship will have an influence on the students' construction of meaning regarding this historical period.

The analysis is based on the materials collected during semi-structured interviews with nineteen students of the sixth grade of High School -law or economics options- between 2019 and 2020. The students expressed different considerations about their relationship to knowledge regarding History and in particular regarding this dictatorship. Also about the relationship they find between their family history and the meaning they constructed about the dictatorship process. It is considered that what the students said was framed in a particular interview context, in which they deployed a situated and singular discourse. The analysis of their statements will also be construed from the perspective of the researcher's singularity.

The main contribution of this research is the possibility of studying the relationship between the students' knowledge on a particular historical topic, in relation to their family history and what was transmitted to them from their families. It was important to analyse the relationship between the students' interest in the dictatorship and the contextual environments of their culture and family.

Keywords: generational transmission, relationship to knowledge, constructed meaning, history-memory-oblivion.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 5 |
| PRIMERA PARTE: Sobre la investigación | |
| Introducción | 10 |
| Sobre la construcción del objeto de estudio y su fundamentación | 10 |
| Presentación de organización de la tesis | 13 |
| 1. Antecedentes a la investigación | 14 |
| 2. Preguntas y objetivos | 19 |
| 2.1. Objetivo general | 19 |
| 2.2. Objetivos específicos | 19 |
| 3. Aspectos teóricos y metodológicos | |
| 3.1 Marco referencial teórico | 20 |
| 3.1.1 <i>Sobre la relación con el saber</i> | 21 |
| 3.1.2 <i>La mirada desde la singularidad de la acción</i> | 26 |
| 3.1.3 <i>La relación memoria, historia, olvido</i> | 30 |
| 3.1.4 <i>Sobre la transmisión generacional</i> | 36 |
| 3.2 Metodología y estrategias de investigación | 43 |
| 3.2.1 Metodología de investigación | 43 |
| 3.2.2 Consideraciones éticas | 48 |
| SEGUNDA PARTE: Análisis y discusión | |
| 4. Análisis de las entrevistas | 50 |
| 4.1. Lo que los estudiantes entrevistados tienen para decir sobre la asignatura historia | 50 |
| 4.1.1. <i>Consideraciones generales sobre los contenidos y enfoques de la clase de historia en la voz de los estudiantes</i> | 51 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.2. <i>La historia desde quien la enseña</i> | 58 |
| 4.1.3. <i>La clase de historia en vínculo con su vida presente</i> | 66 |
| 4.2. Sobre los sentidos del estudio de la dictadura y su relación con el presente desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados | 71 |
| 4.2.1 <i>Lo trabajado en clase y los saberes de los estudiantes sobre la dictadura</i> | 72 |
| 4.2.2 <i>La memoria de la dictadura</i> | 86 |
| 4.2.3 <i>Desde su lugar en el mundo</i> | 97 |
| 4.3. Sobre el sentido que los estudiantes dan al estudio de la dictadura en relación con la historia y memoria familiar | 105 |
| 4.3.1 <i>Consonancia del sentido personal con la historia familiar</i> | 107 |
| 4.3.2 <i>Disonancia del sentido personal con la historia familiar</i> | 122 |
| 4.3.3. <i>El silencio también puede presentar disonancias</i> | 133 |
| Consideraciones finales | 140 |
| La clase de historia como puente | 141 |
| <i>Desembala la memoria</i> | 143 |
| El pasado siempre puja | 144 |
| Referencias | 148 |
| Anexos | |

PRIMERA PARTE: SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Sobre la construcción del objeto de estudio y su fundamentación

El tema de la presente investigación es los sentidos que estudiantes de educación secundaria le dan al estudio de la dictadura cívico militar (1973-1985), en vínculo con su historia personal y familiar y lo que a partir de ella les fue transmitido. El objeto es por tanto, lo que los estudiantes¹ que fueron entrevistados dijeron acerca de lo que piensan y saben sobre la dictadura, a raíz de las significaciones que les fueron ofrecidas.

Parto de la premisa teórica de que las experiencias vividas por generaciones anteriores, tendrá en las siguientes generaciones una continuidad psíquica. Para el caso de esta investigación, lo que fue vivenciado por las generaciones anteriores durante la dictadura, tendrá su influencia en la construcción de sentido de los estudiantes sobre este período histórico.

Fueron entrevistados diecinueve estudiantes que cursaban sexto año - orientación derecho o economía --entre los años 2019 y 2020-- a los que se les preguntó acerca de sus experiencias liceales, sus consideraciones sobre la historia y la dictadura. También sobre la relación que encuentran entre la historia de su familia y el sentido que ellos construyeron sobre el proceso dictatorial.

A raíz de sus palabras, pudimos notar que en el proceso de construcción de sentido sobre la dictadura, influyó en los adolescentes lo que había sido transmitido por parte de distintos integrantes de su familia. No en todos los casos los adolescentes coincidieron con los relatos que habían recibido, sino que algunos expresaron distanciarse notoriamente de los mismos. Para otros estudiantes, la transmisión y la influencia se dio mayormente por grupos de pares o por la institución educativa, dentro de la que se destacó el aula de historia como un puente hacia la construcción de nuevos sentidos. En estos casos, en lo que había sido transmitido por sus familiares, en el entendido de que la transmisión siempre opera de una forma u otra, había primado el silencio.

La investigación presenta como aporte principal la posibilidad de estudiar la relación del saber de los estudiantes sobre un tema particular de la historia, en vínculo con sus historias familiares y lo que desde ellas fue transmitido. Fue importante para ello, analizar la relación que existe entre el interés de los estudiantes sobre la dictadura y los entornos contextuales de la cultura y su familia.

¹ Se utilizará el genérico masculino para hablar de las y los estudiantes, con el propósito de facilitar la lectura. Esta elección, no omite ni desconoce que existen otras formas de nombrar las grupalidades integradas por personas de distinto género.

El interés en investigar sobre este tema surgió a partir de mi experiencia como profesora de historia, y también a partir de mi historia personal y familiar. Desde el aula, las expectativas manifestadas por los estudiantes sobre trabajar ciertos temas de historia y en particular la dictadura, me generaba cierta conmoción a la vez que me sorprendía. En varias ocasiones los estudiantes me preguntaron al comenzar el curso si ese año trabajaríamos el tema. A la vez, cuando llegaba el momento y anunciaba que en las próximas clases abordaríamos la dictadura, algunos estudiantes respondían con ansias que les interesaba, o que sabían tal cosa o habían escuchado otra. Los relatos de sus familiares se hacían siempre presentes.

Desde lo personal, las razones se vinculan a mi trayecto por educación secundaria y mi formación en el IPA², y también a mi historia familiar. El estudio de la dictadura, durante los años de liceo, despertaba en mí real interés, quedando siempre expectante de trabajarlo en clase. Seguramente los relatos de mi abuelo preso, mi abuela que le llevaba comida a una cárcel del interior del país, los relatos de mis tías viviendo la dictadura en AEBU³, provocaron esa expectativa.

El último examen que di en mi formación como profesora de historia, lo aprobé un 4 de diciembre. Después de celebrar con mis amigas, fui a la casa de mi abuela. La familia se reunía ese día porque hacía aniversario del fallecimiento de mi abuelo. “Ay justo hoy”, me dijo mi abuela luego de felicitarme, con cierto pesar en sus palabras. Mi respuesta en ese momento fue rápida y sin pensar: ahora hay otra cosa para recordar los 4 de diciembre. Me recibí de profesora de historia. En mi familia hay otros docentes: mi abuela paterna y sus hermanas, mi tía. Mi madre y mi padre, aunque no docentes, estuvieron vinculados al trabajo en educación toda su vida. En cuanto al interés por la historia no encontraba un hilo que pudiera seguir dentro de mi familia. Hace algunos años comenzaron a llegarme libros como herencia anticipada. Me sorprendió abrir muchos de ellos y ver el sello de su dueño: Raúl Barbé. Mi abuelo materno. Después me llegaron diarios viejos, la mayoría de la época de la dictadura. Uno en especial, con fecha del 27 de junio. En un principio recibí estas herencias como algo lógico: soy quien estudia y enseña historia en la familia, evidentemente todo lo referente al pasado terminaría en mi casa. Después encontré otro sentido, acompañado de una gran emoción. Mi abuelo, que murió cuando yo tenía 4 años, guardaba los diarios que a él le hacían sentido, diarios que le hablaban de una parte de la historia y una parte de su historia. No sabía él que muchos años después tomarían otro sentido para una nieta. ¿Por qué la historia de la dictadura me conmueve tanto? La siento propia, como si la hubiera vivido. Me conmueven las experiencias de exilio, las experiencias de la cárcel. Me

² Instituto de Profesores “Artigas”.

³ Residencia de la Asociación Empleados Bancarios del Uruguay.

conmueven los relatos de mi familia del interior, mi abuelo paterno asumiendo con pena y tristeza su temprana jubilación para evitar la destitución. Este trabajo, que se pregunta sobre la relación entre las historias familiares y el interés por la dictadura de los estudiantes, es una forma de responder también a mi interés particular, vinculado a la historia de mi familia y lo que me fue transmitido. En este sentido, la implicación ha sido inminente, siendo necesario posicionarme con la distancia adecuada, que permita encontrar al otro a través de su presencia y de su autenticidad (Cifali, 2008).

En el proceso de la construcción de la investigación, distintas acciones y relatos me confirmaban la pertinencia de este estudio, en tanto darle voz a los estudiantes sobre la historia reciente; en mayo de 2020 fui invitada desde la Organización de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos a escribir una nota para el semanario Brecha⁴, a partir de los relatos a los que había llegado por medio de las entrevistas del año anterior. El pedido fue expreso, en vísperas del 20 de mayo y en un contexto de pandemia en que no podía hacerse la marcha de todos los años: queremos saber qué piensan los jóvenes. En julio del mismo año, fui invitada a exponer sobre el tema en un seminario organizado por la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares⁵.

Días antes del Día Internacional del Detenido Desaparecido, la asociación de *Familiares*, organizó una conferencia de prensa, como parte de una campaña de visibilización de las actas de tribunales de honor del año 2006. El tema había estado en boga en los días previos, ocupando distintos espacios de prensa. En el programa de televisión “La letra chica”⁶ la periodista Natalia Uval afirmó que los jóvenes no se encontraban implicados en la temática de la dictadura y en particular en la búsqueda de los detenidos desaparecidos. Por el contrario, en la conferencia organizada por *Familiares*, el invitado Mateo Magnone sostuvo: “*aunque a algunos no les guste, los estudiantes de ayer ocupan un lugar en el sentir, pensar y hacer de los estudiantes de hoy (...) a quienes quieren dar vuelta una página histórica: hay muchos jóvenes jugando este partido*”⁷. Estas referencias, nos hacen notar que más allá de las distintas perspectivas en si los jóvenes forman se encuentran implicados o no (que dependerán sin duda alguna del lugar desde el cual cada uno opine y del acercamiento que tenga con los jóvenes), la pregunta de cuál es la relación entre ellos y el pasado reciente, se está haciendo presente.

La metodología que tomé para llevar a cabo este trabajo, fue la basada en la investigación clínica en ciencias humanas, que se centra en la situación de cada sujeto y en la dimensión intersubjetiva. Se considera la singularidad como característica de cualquier

⁴ Disponible en <https://brecha.com.uy/brotos-de-la-memoria/>

⁵ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=g1bP2N26FRQ>

⁶ Transmitido por Tv ciudad, el 27 de agosto de 2020.

⁷ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=J6M370pFNCE&t=3348s>

situación que refiera a lo humano. En esta investigación, la singularidad se dará en cada entrevista y a su vez en el análisis de las palabras de cada estudiante entrevistado.

Presentación de la organización de la tesis

La tesis se organiza en dos partes: la primera, referida a los aspectos sobre la construcción de la investigación, y la segunda dedicada al análisis y discusión del instrumento de investigación, que fueron en este caso las entrevistas semi estructuradas a estudiantes de Educación Secundaria.

Organicé la **primera parte** sobre la investigación en tres capítulos. El primero de ellos, recoge los antecedentes que sirvieron para la investigación, tanto en el plano regional como nacional. Seguidamente, se presentan las preguntas y objetivos que se plantearon para la investigación. El tercer capítulo fue destinado al marco teórico conceptual y metodológico en el que se sustenta este trabajo. El marco teórico conceptual se estructura en base a cuatro ejes conceptuales, en función de los apoyos teóricos que fueron de relevancia para la investigación: *relación con el saber, singularidad de la acción, relación historia, memoria, olvido y transmisión generacional*. El segundo punto dentro de este tercer capítulo, está dedicado al desarrollo de la metodología de investigación clínica de orientación psicoanalítica, en la que se sustenta la tesis. Fue necesario también dedicar un apartado a las consideraciones éticas que se tuvieron presentes en el desarrollo de la investigación.

La **segunda parte** está destinada al análisis y discusión de las entrevistas. Primeramente, y como cuarto capítulo de la tesis, se desarrolla el análisis de las entrevistas. Organicé este capítulo en tres apartados, siguiendo los ejes en base a los que se había estructurado la entrevista a los estudiantes: *Sobre el estudio de la asignatura historia, sobre el sentido del estudio de la dictadura y su relación con el presente desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados y sobre el sentido que los estudiantes dan al estudio de la dictadura en relación con la historia y memoria familiar*. Cada uno de estos apartados, se organiza a su vez en tres partes de acuerdo a consideraciones dentro de cada eje que emergieron de los relatos de los estudiantes. Se finaliza el trabajo con el capítulo dedicado a las consideraciones y reflexiones que surgieron a partir de las entrevistas, dando cuenta de las líneas de conclusión a las que arriba esta investigación.

1. Antecedentes a la investigación

La búsqueda de antecedentes de relevancia para esta investigación, me ha permitido acercarme a la temática estudiada desde distintos enfoques. A partir de ellos, y de otros trabajos teóricos, he construido mi propia versión del tema investigado.

Desde la perspectiva histórica, me he apoyado en estudios relacionados al impacto que tuvieron las dictaduras latinoamericanas de la década del 70 en los jóvenes, en las construcciones de la memoria y cómo estas son reflejadas en las narrativas de estudiantes de secundaria en La Plata y la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, he tenido que tener en cuenta también estudios en relación a la incorporación de la historia a la vida, en la vida de estudiantes universitarios, y en relación al vínculo entre las biografías profesionales y las prácticas docentes de profesores de Historia. También fueron relevantes para la investigación, estudios referentes a la transmisión de los efectos de la dictadura en la segunda generación. Abordaré primeramente los aportes de los trabajos correspondientes al ámbito regional, para luego centrarme en los estudios dentro del ámbito nacional.

A partir de la narrativa de familiares detenidos desaparecidos de la Dictadura en Argentina, Miriam Kriger y Luciana Guglielmo (2017) han investigado con el propósito de problematizar los cambios que se han presentado en las memorias sociales. Resulta un antecedente de real importancia en tanto estudia, desde la memoria, un proceso histórico sincrónico de similares características e íntimamente relacionado al que se aborda en esta investigación. Las autoras se enfocan en el estudio de pasados recientes, memorias sociales y derechos humanos en contextos de terrorismo de Estado, a partir de la narrativa biográfica de tres integrantes de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo. Resulta interesante para esta investigación, el hecho de que trabajan a partir del debate sobre la relación entre historia y memoria. Parten de la conceptualización de *memoria colectiva* (Halbwachs, 2004), que opone la memoria, siendo lo vivido, lo sagrado, lo mágico, a la historia que refiere a lo abstracto, lo conceptual, lo secular. Continúan con el planteo de Historia como reconstrucción de lo que ya no es, distinto a la memoria que es la vida (Nora, 1984). Culminan con el enfoque de Ricœur (2002), quien sugiere una reconciliación entre la historia objetiva y la memoria subjetiva. Asimismo, fundamentan su investigación en los conceptos de pasado reciente e historia reciente, como aquellos pasados que por su carga de violencia y dolor resultan difíciles de asimilar, analizando cómo repercute esto en los programas de los distintos gobiernos respecto a los Derechos Humanos. De esta fundamentación, me interesa resaltar la idea de que *la experiencia de lo ajeno se convierte en relato o en narración de lo propio*, en tanto repercute en la construcción historiográfica, así como en las luchas sociales y políticas que se expresan en la sociedad. Plantean

también el concepto de *memorias emblemáticas*, a partir de las cuatro memorias que se manifiestan en lo social, sobre el pasado reciente argentino, propuestas por F. Levin (2008) la memoria de los militares, la teoría de los dos demonios, la del *Nunca Más*, y la memoria militante.

En relación con lo anterior, también considero como antecedente la investigación realizada por Gonzalo de Amézola (2018), titulada “*¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata*”. El autor analiza cómo estudiantes de quinto año de secundaria de La Plata conocen e interpretan el tema de la última dictadura militar en Argentina. Me interesa particularmente este trabajo en tanto utiliza para el análisis las propias narraciones de los estudiantes sobre la historia de su país. Concluye que en ellas se yuxtaponen diversas memorias, dando por resultado una versión de la dictadura de baja intensidad crítica. Es asimismo interesante la postura de R. Robin (2012) presentada en la investigación de Amézola. Reconoce que la voluntad de enseñar sin saber lo que se desea transmitir, es un impedimento en el desarrollo de una memoria crítica, es decir el punto en donde el deber de memoria y el deber de transmitir se encuentran o desencuentran. Ante esto Amézola afirma que el impedimento de la memoria crítica se da si desde el discurso escolar se “congela” a la dictadura, llevando a una saturación de los discursos que genera a largo plazo una trivialización del tema. Afirma a su vez, que las narraciones dejan de manifiesto lo cambiante de la memoria colectiva cómo se ve modificada de acuerdo a las distintas coyunturas sociopolíticas. Esta investigación supone un antecedente por la temática abordada, pero se enfoca más en la enseñanza ‘deducida’ a partir de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, me distancio un poco en tanto en la investigación me centraré en lo que los estudiantes entrevistados tienen para decir.

Martín Almuna (2014) de la Universidad Autónoma de Barcelona ha investigado –en el marco de una maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales– sobre la enseñanza de la historia reciente, y las representaciones de los estudiantes sobre la dictadura argentina. Este trabajo constituye también un importante antecedente para este trabajo. Coincide en varios aspectos con la investigación de Amézola, diferenciándose en el campo con el que elige trabajar y la metodología de investigación. Almuna desarrolló su trabajo de investigación en el Partido de la Matanza, Provincia de Buenos Aires, tomando como muestra un universo de 48 estudiantes de bajos recursos, con un gran porcentaje de población inmigrante de países limítrofes. Para la presente investigación, resultaron importantes algunas de las conclusiones que destaca Almuna. En primer lugar, afirma que los estudiantes que fueron parte de la muestra, tienen un conocimiento “pobre” sobre la historia reciente argentina y en particular sobre la dictadura militar. A su vez, enfatiza en que los estudiantes no interpretan

la multicausalidad ni los objetivos político-económicos de la dictadura. No es parte de la presente investigación establecer interpretaciones sobre lo que los estudiantes saben o no respecto a la dictadura uruguaya. Igualmente el trabajo de Almuna es un aporte en tanto permite acercarnos a cómo la tercera generación entiende un proceso sincrónico a la dictadura uruguaya y relacionado intrínsecamente –tomando en cuenta el contexto de la Guerra Fría, la intervención de EEUU y el Plan Cóndor–. En este sentido, me interesa destacar también el énfasis que pone Almuna en el hecho de que los estudiantes consultados manifestaron cierto interés por los contenidos de la historia reciente, pero la dictadura en sí no parece ser un tema habitual en las conversaciones entre grupos de pares y tampoco a nivel familiar. Concluye que la institución educativa es el lugar donde los estudiantes adquieren mayores conocimientos y construyen representaciones sobre la historia reciente.

A nivel nacional, los estudios de Mariana Achugar (2016) sobre los procesos discursivos de la transmisión intergeneracional de la historia reciente también fueron de gran relevancia como antecedente para esta investigación. La autora se plantea distintas preguntas que guían su trabajo: ¿cómo aprenden los jóvenes sobre historia reciente? ¿Qué representaciones se transmiten y qué lugar toma el discurso en ese proceso? ¿Cómo se reproducen o transforman los discursos del pasado? Sus estudios se centraron en el proceso dictatorial uruguayo (1973-1985), indagando cómo las generaciones que no vivieron la dictadura aprenden sobre ella durante su adolescencia. El aporte de la investigación de Achugar fue sustancial para pensar el lugar de los adolescentes como tercera generación, enmarcados también dentro de un aula liceal.

Por último, la investigación de Enrico Irrazabal (2018) sobre la producción de subjetividad de la segunda generación afectada por el terrorismo de Estado, fue significativa, en tanto toma algunos de los ejes conceptuales que guían este trabajo: transmisión generacional, memoria colectiva. Es importante aclarar que la primera parte de la investigación tuvo lugar a finales de la década de 1990, es decir catorce años después de la apertura democrática. El estudio de Irrazabal estuvo centrado en el trabajo con integrantes de la organización HIJOS. Analizando las afectaciones del terrorismo de Estado y las afecciones posteriores, el autor enumera una serie de manifestaciones que se expresaron en los integrantes de la segunda generación que fueron consultados para la investigación: el miedo vivido y no comprendido, en tanto era un miedo transmitido por la generación anterior, el temor fundado en los distintos relatos, la nostalgia por un período no vivido que es idealizado, el silencio y la violencia como efectos de la impunidad. Afirma Irrazabal que la impunidad se efectiviza como parte de un tipo de emplazamiento de poder, donde tanto la familia, espacios institucionalizados como la educación, la salud, el trabajo, y espacio

informales como grupos de amigos o compañeros de trabajo o estudio funcionan como lugares donde se asientan e impulsan las relaciones disposicionales de poder.

Por su parte, la tesis de Maestría de la Profesora de historia Virginia Pedretti (2018) significó también un antecedente para esta investigación. Se centra en las biografías profesionales de algunos profesores de historia en relación con sus prácticas docentes, enfocándose en aquellos componentes de las biografías docentes que los mismos entrevistados ven reflejados en sus clases. El trabajo de Pedretti me interesa en tanto estudia el vínculo entre la relación con el saber y las historias de vida, en su caso, enfocado en los docentes. En la presente investigación me centraré en el vínculo que existe entre la relación con el saber y las historias personales y familiares de los estudiantes. Por medio de entrevistas en profundidad a docentes de historia, V. Pedretti estudió cómo los proyectos de vida se relacionan con los proyectos de enseñanza, a qué responde la elección de cursar el IPA y cómo esto se relaciona con sus prácticas en el aula. Concluye que las entrevistas a los profesores muestran cómo la relación con el saber y con los diversos contextos se anclan en las historias personales. Esta idea es de utilidad para la presente investigación en tanto se estudia como los estudiantes se relacionan con los saberes sobre la dictadura y su interés o no sobre el tema, a partir de la historia que fue vivida por su familia y lo que a ellos se les transmitió.

Por último, el trabajo de investigación de Ema Zaffaroni (2018) sobre el pasado reciente en los programas y manuales de Enseñanza Secundaria, supuso un antecedente a tener en cuenta para esta investigación. Considerando principalmente que es a partir de algunos de los programas y manuales que Zaffaroni trabajó, que los estudiantes entrevistados se acercaron desde las aulas al estudio de la dictadura cívico militar. La autora trabajó con programas y manuales, en los cuales se propuso indagar, entre otras cosas, los términos con los que se refieren al período dictatorial. Estudió también, la relación entre las políticas de memoria desarrolladas por el Estado uruguayo y la redacción de programas y manuales de historia. Concluyó que el tratamiento de la historia reciente obtuvo mayor profundidad y complejidad con el transcurso del tiempo. Con respecto a las propuestas de los programas de la Reformulación 2006 –los trabajados por los estudiantes entrevistados– sostuvo que son más explícitas y se incorporaron en ellas nuevas perspectivas como la de los derechos humanos, utilizando un vocabulario histórico específico. Aunque los programas de sexto año no fueron analizados por Zaffaroni –sino de tercero de ciclo básico y cuarto año– la investigación supone un antecedente a tener en cuenta en tanto los estudiantes entrevistados pasaron por esos cursos con un determinado relato sobre el pasado reciente y en particular sobre la dictadura, aunque no en todos los casos haya sido abordado en sus cursos.

Las investigaciones presentadas anteriormente, fueron significativas para este trabajo considerando las diversas aristas desde las que se enfoca el estudio. El acercamiento ocurrió en distintos momentos: algunas fueron consultadas en el proceso de elaboración del proyecto de tesis, con anterioridad a la realización del trabajo de campo, mientras que el acercamiento a otras tuvo lugar una vez comenzado el proceso de escritura de tesis. En todos los casos, y sin pretender establecer un criterio de jerarquía o predominio, cada una de las investigaciones ayudó a pensar y estudiar la temática investigada desde distintos enfoques.

2. Preguntas y objetivos

La presente investigación se propone estudiar la forma en que los estudiantes de sexto año de Enseñanza Secundaria entrevistados han construido algunos sentidos respecto a la dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985), particularmente en relación a su historia personal y familiar.

A partir de aquí, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué *sentidos* dan los estudiantes entrevistados, a partir de lo que les fue *transmitido generacionalmente*, al estudio de la última dictadura cívico-militar uruguaya?
2. ¿Qué aspectos de la cultura, contexto o experiencias de los estudiantes referidos, los llevan a interesarse o no en el estudio de dictadura cívico-militar?
3. ¿Cómo se relacionan las *experiencias* de los estudiantes entrevistados y de sus familias, con sus *expectativas* respecto al tema de la dictadura?

2.1 Objetivo general

Considerar la existencia de una relación entre la historia personal y familiar de algunos estudiantes de Educación Secundaria y las expectativas y sentidos que los mismos desarrollan respecto al estudio de la dictadura militar (1973-1985) abordado en la clase de Historia.

2.2 Objetivos específicos

- a) Aproximarse al conocimiento del vínculo entre la *cultura, historia-memoria* social y familiar de los estudiantes en el marco de su *relación con el saber*.
- b) Analizar el sentido que los estudiantes dan a la temática de la Dictadura cívico-militar abordada en historia en Educación Secundaria.
- c) Identificar la relación entre la *memoria-historia familiar transmitida* a los estudiantes entrevistados, con el *sentido* dado por ellos a los contenidos de historia uruguaya reciente.

3. Aspectos teóricos y metodológicos

3.1. Marco referencial teórico

El marco referencial teórico de esta investigación ha sido estructurado en base a cuatro ejes conceptuales. En primer lugar me serviré de la idea de **relación con el saber**, tanto desde su abordaje psicoanalítico como sociológico. Tomando en cuenta la intención de aproximarme a cómo los estudiantes se acercan a un tema determinado, en este caso la etapa dictatorial uruguaya, entiendo que no pueden quedar por fuera las potencialidades que presenta el concepto de *relación con el saber* como herramienta de análisis. Considerando que la relación con el saber es propia de cada individuo, me detendré luego en algunos abordajes relativos a la **singularidad de la acción**. Este concepto en un sentido amplio, refiere a la singularidad de la acción humana. Sin embargo, para el caso de esta investigación, me centraré en la singularidad desde la cuestión discursiva en el curso de una acción que tengo que considerar –en este encuadre teórico– como singular. Una de las claves del desarrollo de la investigación radica en el entendido de que el intercambio discursivo que se dio con los estudiantes, tuvo lugar en el contexto particular de una entrevista que no era neutral pero tampoco les era familiar. Allí cada uno de los participantes produjo un discurso –entre otros posibles– y fue el que tuvo lugar en el marco de una entrevista, en un aula, en un centro educativo. En tercer lugar, en lo relativo a la disciplina curricular implicada en esta investigación, tomaré las conceptualizaciones acerca de la **historia**, enfatizando en la historia como un discurso acerca del pasado, construido siempre por un historiador; por tanto no existe ni se enseña *la* historia, sino *una* versión historiográfica entre otras *posibles*. En mi rol como profesora de historia, esta es la perspectiva desde la que me posiciono y sustentó mis propias clases, por lo que también será base teórica para la presente investigación. Me detendré también en la relación entre **historia, memoria y olvido**, desde la perspectiva de distintos autores, teniendo presente que al abordar un tema de historia reciente –tal como aparece en numerosas entrevistas– la historia y la memoria muchas veces se desencuentran, se entrelazan o se acompañan. Por último, el cuarto eje corresponde a conceptualizaciones en torno a la **transmisión generacional**, sustentado en las preguntas que guían esta investigación sobre qué es lo transmitido familiarmente sobre la dictadura y qué sentido toma en cada uno de los estudiantes, a partir de lo trabajado en el aula de historia.

3.1.1 Sobre la relación con el saber

“No ‘se tiene’ una relación con el saber. Sería mejor decir que se es en un rapport. Ser en un rapport significa que mis actos y conductas atestiguan y transcriben lo que veo y lo que no se de manera que los saberes han sido adquiridos después que me han impregnado”.

J. Beillerot (2000).

Uno de los ejes teóricos que ha guiado esta investigación ha sido el de **relación con el saber**. Lo primero que debo decir es que el *saber* no es un concepto simple y puede ser entendido de varias maneras. Por esto considero importante retomar brevemente la ‘historia conceptual’ que esboza Jacky Beillerot (1998). En primera instancia, sostiene que la historia de la filosofía occidental ha sido la de la interrogación sobre el conocimiento y los saberes. Dentro de esta historia, distingue entre la concepción de saber más antigua –y la más difundida hasta hoy en día– que considera el saber como un conjunto de conocimientos, y otra concepción que entiende el saber como un proceso. A partir de los distintos autores y perspectivas analizadas por J. Beillerot, me interesa, a los efectos de esta investigación, considerar alguno de ellos: en primer lugar, la perspectiva de Michel Foucault, tomada por Beillerot como punto de partida. M. Foucault entiende el saber como una práctica discursiva que tiene por efecto producir un conjunto de elementos de discurso, en un contexto histórico y social determinado. Considera que el saber trae consigo una dimensión de poder, en tanto los diversos y múltiples saberes que se producen se organizan en jerarquías que son las jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican. Al ser saberes de algunos y no de todos, reflejan las relaciones de dominación. Como veremos en las respuestas de los estudiantes, la legitimidad de los saberes y por tanto el reflejo de esas relaciones de poder, será distinta en cada caso, dependiendo de donde provenga cada uno: de los profesores, de la familia, de los medios de comunicación. Una segunda perspectiva que me interesa tomar, dentro de las analizadas por J. Beillerot y acercándonos a la concepción de saber como proceso y de relación con el saber, es la del enfoque de la psicología cognitiva del siglo XX. Apoyándose muy especialmente en los estudios freudianos, afirman que el saber nace a partir de un deseo de saber. Desde esta mirada, los saberes adquieren una dimensión más localizada, singular, donde el individuo produce lo existente, más que producir lo verdadero o lo falso. Esta concepción del saber toma un lugar central para la investigación, en la medida en que se considera el saber como un proceso de construcción de cada sujeto, a partir de una situación y contexto particular.

Desde la perspectiva psicoanalíticamente orientada de J. Beillerot, la relación con el saber supone una disposición del sujeto, no hacia los conocimientos o saberes, sino hacia el

Saber. Se trata de un proceso mediante el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares (2000). El sujeto, ya sea individual o colectivo, pone de manifiesto la necesidad de analizar su situación, su práctica y su historia, con el objetivo de darle un sentido propio a ese saber que “se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real, se convierte en un proceso creador de saber” (1998, p. 66). Como veremos, algunos estudiantes entrevistados dieron cuenta de haber transitado un proceso de construcción de su propio saber a partir de lo que les había sido transmitido en su niñez, en el ámbito familiar, en vínculo con lo que desde su ser adolescente iban transitando y conociendo, eligiendo adoptar como propios unos saberes y no otros. En esos momentos esta herramienta conceptual resulta valiosa, en tanto permite poner a la luz lo característico del proceso de la relación con el saber.

Beillerot (1998) sostiene, además, que la realidad de los saberes supone un proceso, dejando por fuera resultados y productos. A partir de este proceso, el sujeto integra los saberes que se encuentran disponibles en su época, sin perder la característica fundamental de singularidad: el proceso creador de sentido y saber es único y no reproducible. El saber supone para Beillerot (1998) un trabajo psíquico, donde se desarrolla un proceso de creación y transformación. En este proceso se ve involucrado el sujeto desde su *consciente* y desde su *inconsciente*, así como desde su *deseo* de saber. El psicólogo y sociólogo francés Jean-Pierre Boutinet (1986, p.163) sostiene que el proyecto que cada uno lleva adelante, es la fuerza motriz de la historia personal, creador de acción y sentido. Siguiendo esta línea, el deseo de saber – Beillerot (1998)– o el proyecto creador de sentido –J.P. Boutinet (1998)– entiendo que fue expresado por algunos de los estudiantes entrevistados, vinculándolo directamente con su historia familiar y lo que de ella les había sido transmitido, o al deseo que surgió a partir del abordaje en algunas asignaturas, no siendo historia la única de ellas.

Por su parte, con una mirada más sociológica, Bernard Charlot (2006) afirma que la idea de saber implica una actividad del sujeto, una relación del sujeto consigo mismo a la vez que una relación de ese sujeto con otros; una relación con el mundo y una forma de apropiación del mundo que representa un conjunto de significaciones. Lo hemos visto claramente en los relatos de algunos estudiantes entrevistados al expresar su posicionamiento político y como este forma parte importante de sus vidas. Lo expresado por B. Charlot supone una herramienta potente al analizar el vínculo que los estudiantes tienen con su entorno, el mundo que los rodea en la construcción de su relación con el saber.

Charlot entiende el saber como una construcción formulada colectiva e históricamente por las actividades de hombres y mujeres, sometido a procesos colectivos de validación, capacitación y transformación. Para él, la relación con el saber es una relación

social con el saber en la medida que el sujeto es en un mundo y en una relación con el otro, cosa que quedó clara en varios momentos de las entrevistas a los estudiantes. Así como la relación con el saber es una relación con el mundo y una forma de apropiación del mundo, para Charlot trae consigo una dimensión identitaria, en tanto “aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas (...) su concepción de vida, sus relaciones con los otros, a la imagen de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2006, p. 83).⁸

Me interesa por otra parte, tomar la concepción de **saber** de Jean-Marie Barbier (1996), que recoge aportes desde la lingüística pragmática y la teoría de la acción. Entiende los saberes como *enunciados* que se encuentran asociados a *representaciones* sobre el mundo y su transformación. Sostiene que podemos hablar de enunciados proposicionales, en la medida en que los *saberes* siempre son saberes sobre algo, son objetivables y transferibles y son aquellos que encontramos por ejemplo en los libros. Los diferencia de los *conocimientos*, a los cuales toma como estados mentales producto de una experiencia cognitiva de relación entre sujetos y objetos. Como veremos, estos aportes resultaron muy significativos a la hora de analizar las respuestas de los estudiantes entrevistados, quienes hablaron de sus conocimientos, a partir de lo que han aprendido desde los libros y desde las clases de historia, en vínculo también con lo que desde sus familias les fue transmitido. No en todos los casos, los conocimientos fueron los saberes que los estudiantes expresaron haber adquirido en la clase de historia. Para algunos, lo trabajado en la clase de historia no coincidía con los conocimientos con los cuales los estudiantes habían llegado y tampoco con los que luego de abordar el tema, tomaron como conocimiento propio. Distinto fue en otras situaciones, en tanto lo transmitido previamente y los saberes del aula, asentaron los conocimientos de los estudiantes sobre el tema.

Integrando otros estudios de J.M. Barbier (2000) me interesó dar cuenta de cómo cada estudiante *construyó* un **sentido** a partir de las **significaciones** que le fueron *ofrecidas* por sus familias, en base a una **relación establecida**. Barbier define *sentido* como un fenómeno mental de un sujeto en el cual se dan una serie de asociaciones entre representaciones vinculadas a experiencias en curso, a las que llama experiencias de escucha, y experiencias anteriores. Las *significaciones* en cambio, *están siempre dirigidas a otros*, son ofrecidas o transmitidas desde distintos lugares como la familia, la sociedad, la prensa y también los profesores. Tanto los sentidos, entendidos como actividad de pensamiento, como las significaciones, aquello que se quiere decir, fundado en una interacción social, se darán en un contexto de relación del sujeto con el entorno. Esta

⁸ Es pertinente aclarar que las que se toman aquí son algunas de las miradas sobre relación con el saber, e incluso no son complementarias entre sí, sino que tienen algunos puntos de divergencia.

relación tiene un carácter pre-semántico y pre-lingüístico, en tanto pueden existir sin ser consciente el sujeto implicado en la actividad. Pueden ser identificadas por un observador exterior a la misma. Resultó considerablemente relevante en la investigación distinguir entre los *sentidos construidos* por cada uno de los estudiantes, es decir los conocimientos, y las *significaciones ofrecidas*, que en términos de Barbier podríamos alinear con los saberes. La significación está fundada en una interacción social con la presencia de signos que son susceptibles de ser reconocidos por otros individuos. Esta consideración fue de gran relevancia a la hora de hacer luz sobre aquello que los estudiantes expresaron en el contexto de entrevista, tomando en cuenta que era dirigido a una profesora de historia que alguna consideración previa podría tener acerca del tema sobre el que estaban hablando, más allá de que no fuera el centro de la investigación. La significación ofrecida por los estudiantes en ese contexto, tuvo que ver con un carácter coyuntural en relación al propio acto de comunicación.

A partir de las formulaciones anteriores, utilizaré la idea de *relación con el saber* como un proceso en el que intervienen distintas variables. Entiendo que resulta pertinente integrar consideraciones sobre los *prejuicios* y *expectativas* a partir de un *espacio de experiencia* con que los sujetos se acercan al saber. Tomo **prejuicio** desde la perspectiva hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (2003) como el juicio formado previo a una convalidación definitiva. El prejuicio supone la clave de la comprensión cuando nos enfrentamos a un texto –en sentido general, siendo el espacio de aula, donde se desarrollan acciones significativas, en sí mismo también considerado como un texto (Ricœur, 2002, p.176)–. En este sentido, siempre entendemos desde lo que sabemos y se ha hecho evidente en la investigación a lo largo de diferentes tramos de las entrevistas. En particular en aquellas en que se hacía referencia al cotejo entre los saberes transmitidos por las familias o por otros medios fuera de la clase y lo que el profesor planteaba en clase. Esto generó en algunos casos encuentros y en otros desencuentros muy significativos que nos permitieron acercarnos a ciertos *prejuicios* que los estudiantes traían consigo. Para algunos estudiantes, el estudiar en clase la década del 60 como proceso pre dictatorial, supuso un desencuentro con su *prejuicio* –en términos de Gadamer– ya que consideraban que la dictadura había comenzado con el golpe de estado de 1973. Para otros estudiantes, el *prejuicio* estuvo asociado a la interpretación de la dictadura como un enfrentamiento entre dos bandos, los militares y el Movimiento de Liberación Tupamaro, en la línea de la ‘Teoría de los dos demonios’ (Demasi, 2003, p. 67)

Reinhart Koselleck (1993) –alumno de Gadamer– traslada en cierta forma la idea de *prejuicio* a la de *espacio de experiencia*. Esto me ha llevado a acercarme a sus conceptualizaciones sobre el **espacio de experiencia y horizonte de expectativa**. R.

Koselleck (1993) define el horizonte de expectativa como una categoría histórica –al igual que el espacio de experiencia– argumentando que son categorías de conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia: “No existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren” (1993, p. 337). La *expectativa* es un futuro hecho presente que apunta a lo que se puede descubrir, en donde toman lugar la esperanza, el temor, el deseo, la inquietud, pero también el análisis racional o la curiosidad que la constituyen. A diferencia de la *experiencia*, la expectativa no se delimita en un tiempo exacto sino que se descompone en infinidad de trayectos temporales diferentes. R. Koselleck, al hablar de *horizonte de expectativa* y de *espacio de experiencia* como unidades de análisis histórico, sostiene que no podemos ubicar la expectativa sin experiencia, así como tampoco la experiencia sin expectativa. El autor enmarca estos conceptos como unidades de análisis dentro de la filosofía de la historia. Sin embargo, para esta investigación, no serán utilizados desde esta perspectiva, sino que serán expandidos como herramienta de análisis para las singularidades de las experiencias de los estudiantes que fueron entrevistados.

Me he enfocado en *horizonte de expectativa* sobre la temática de la dictadura –empleando una transmutación conceptual que vale la pena por la riqueza del término– en relación a la *experiencia* expresada por los estudiantes entrevistados. Entendemos experiencia no solo como aquella que fue vivenciada por los mismos estudiantes, sino también la que les fue transmitida a algunos de ellos por generaciones anteriores. Las palabras de los estudiantes entrevistados, acercaron de distintas formas el *espacio de experiencia* koselleckiano; en varias de sus respuestas tomaron lugar los relatos familiares que habían recibido durante su infancia y adolescencia sobre el proceso dictatorial. Para algunos el *espacio de experiencia* tuvo que ver con relatos asociados a un discurso “prodictadura”, por parte de familias con orientación política de derecha. Pero su experiencia no quedó reducida a esos relatos, sino que se amplió y modificó en sus vivencias como estudiantes liceales. Algunos estudiantes sostuvieron que los contenidos abordados en distintas asignaturas del liceo, les hicieron cambiar su perspectiva sobre la dictadura, ligada a lo que se les había transmitido familiarmente. Esto nos muestra que el espacio de experiencia no siempre se vincula de forma lineal con el horizonte de expectativa, ya que este puede irse modificando de acuerdo a nuevas significaciones ofrecidas.

Destiné este apartado al desarrollo de las consideraciones acerca de conceptos como *saber*, *relación con el saber*, *sentido construido*, *significaciones ofrecidas* y *relación establecida*, que toman especial importancia al momento de analizar el acercamiento de los estudiantes entrevistados a la temática de la dictadura, y lo que ellos expresaron a partir de los relatos que les habían sido social o familiarmente ofrecidos. En este sentido, fue

importante también tomar el concepto de *prejuicio* desde la perspectiva de Gadamer (2003) y *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* desde Koselleck (1993), entendiendo que la significación ofrecida en el aula por parte del docente, también fue en muchos casos influyente en la construcción del propio sentido de los estudiantes sobre la dictadura. En el proceso de construcción de relación con el saber de cada estudiante, entrará en juego la situación singular de enseñanza en que éste tenga lugar. Como veremos, para algunos estudiantes fue muy importante el rol que habían tomado los profesores en su proceso de construcción de sentido sobre la dictadura. En el siguiente apartado me detendré en los conceptos que fueron de utilidad para la investigación, sobre la singularidad de la acción.

3.1.2 La mirada desde la singularidad de la acción

“La persona que está frente a mí tiene un apellido, un nombre, una historia; existe, pues, en su singularidad y su diferencia; la situación que nos une no se parece a ninguna otra”.

M. Cifali (2008)

Me interesa acercarme al concepto de **singularidad de la acción** desde la perspectiva de J.M. Barbier y O. Galatanu (2000). Tomando elementos de la semántica de la acción ricoeuriana sostienen que la acción es una organización singular de actividades para el actor implicado. Consideran cada acción como una configuración singular de actividades, significaciones y entornos. Sostienen que las acciones realizadas son siempre acciones situadas, tomadas en el contexto de circunstancias particulares concretas, como lo fueron las entrevistas que mantuvimos con los estudiantes.

A partir de la consideración de las entrevistas como situaciones particulares, fue imprescindible acercar conceptos referentes a la acción discursiva entendida desde la singularidad. Por esto, me interesa trabajar en este punto los aportes de Yves Clot (2000, 2007), aunque no trabaja específicamente con estudiantes que hablan acerca de sus saberes y sus experiencias vitales. Al analizar la relación entre la formación y el desempeño profesional de una tarea, entiende que en la escena en que un sujeto dirige su discurso a una persona que posee la experiencia en la tarea que refiere, el mismo se modifica en tanto uno desarrolla distintos discursos según a quién sean dirigidos (2000). Los estudios de Y. Clot, que están basados en lo que los sujetos expresan sobre lo que hacen en una tarea particular, comparten una arista fundamental con lo que en esta investigación se pretende estudiar, en el sentido que los estudiantes entrevistados hablaron de lo que saben, de lo que aprendieron, de lo piensan y sienten acerca de la dictadura en una situación que no les era

natural. En relación con esto, me apoyo al igual que Clot, en la idea vygotskiana de *habla externa* (1995). Se trata de aquello que es formulado en un lenguaje articulado e inteligible para los demás que se diferencia del lenguaje interiorizado, y puede tomar formas distintas al ser expresado, de acuerdo al contexto de interlocución como por ejemplo el de la entrevista, que no es para nada similar, por ejemplo, a una conversación que pueden tener entre amigos. Esto será de gran relevancia para el análisis, teniendo presente que lo que los estudiantes expresaron en el contexto de entrevista tuvo que ver con esa instancia particular. Cada entrevista supuso, tomando estos aportes conceptuales trabajados, una doble singularidad: la de cada entrevista, una acción en un momento y espacio dado que bien podría haber sido otro, seguramente con otras respuestas, y la singularidad de cada estudiante entrevistado que se acerca al saber desde sus *prejuicios* y sus *espacios de experiencia*, y a partir de allí construye un *sentido*, que es comunicado como *significación* en la forma que considera apropiada para esa particular ocasión. Esto tomará especial importancia en el análisis de lo expresado por los estudiantes en las entrevistas, a la vez que la singularidad se pondrá de manifiesto en tanto yo como entrevistadora y también como profesora de historia, tomo una perspectiva de análisis entre otras posibles.

Lo que los estudiantes expresaron en sus respuestas, también tuvo que ver con un **lugar de enunciación** particular. De la misma forma, como entrevistadora no podré estar exenta de un posicionamiento específico, desde el cual realizaré el análisis. Un enunciado, desde la perspectiva de Michel Foucault (1970) mantiene con el sujeto que lo enuncia una relación determinada, no siendo la posición del sujeto enunciante siempre idéntica: un lugar que está vacío puede ser ocupado por distintas personas. A la vez, ese lugar no se mantiene de forma invariable a lo largo de un texto o de un libro “sino que es variable para poder, o bien mantenerse idéntico a sí mismo, a través de varias frases, o bien modificarse con cada una” (1970, pág. 159). Lo abordado anteriormente sobre el habla externa a partir de Vigostky y también de Clot, acompaña el concepto de lugar de enunciación: los estudiantes se expresaron en una situación particular de entrevista, dirigiéndose a alguien en particular, a partir de su propio lugar, de su singularidad.

En la misma línea, Walter Mignolo (2005) sostiene una mirada interesante sobre el lugar de enunciación. Afirma que los lugares de enunciación no son dados, sino representados, relativizando el supuesto de que las personas provenientes de tal o cual lugar pueden formular tal o cual enunciado. Para la presente investigación, he considerado que cada estudiante ocupó un lugar de enunciación al momento de la entrevista, que no en todos los casos coincidió con el espacio de experiencia. Como sostiene W. Mignolo (2005), los lugares de enunciación al ser representados, pueden no coincidir con el lugar del cual se es proveniente. Asimismo, Foucault (1970) sostiene que los lugares de enunciación pueden

ser variables o sostenerse idénticos en cada frase que se formula.

He tomado también algunas consideraciones que desde la antropología hace Marc Augé (1992). Define el *lugar* como un espacio de identidad relacional e histórico, por lo que no presenta un carácter de estabilidad sino que es cambiante. En contraposición, el *no lugar* es aquel que no toma un carácter identitario, pero coincide con el lugar en no ser estable a lo largo del tiempo. Para el caso de la investigación, como veremos más adelante, que un estudiante provenga de una familia con abuelos militantes del partido comunista, no quiere decir que vaya a adherir a esa postura política. A la vez, en la misma entrevista puede sostener enunciados que en algún punto, o desde cierta mirada o interpretación, no se acompañen entre sí. De todas formas, el lugar que cada uno tome al enunciar su relato, tendrá un carácter identitario, que refiere a ese momento en particular, pudiendo ser en otra situación y momento, *otro* relato. Nuestra narración histórica (Danto, 1989, p.16) es un proceso de producción de significado; contamos aquellas historias que connotan tanto de nuestro pasado como de nuestro presente y de acuerdo a eso, aquellas historias que somos capaces de narrar. Esto fue importante al momento de analizar la postura de algunos estudiantes que expresaron haber modificado su sentido sobre la dictadura después de algunos años.

Resulta igualmente significativa para esta investigación la perspectiva psicoanalíticamente orientada de Mireille Cifali (2008). La autora hace énfasis en el carácter singular de cualquier situación del ámbito de lo humano, ya sea una persona, un grupo o una institución. Sobre la situación de enseñanza en particular, entiende se caracteriza por un encuentro intersubjetivo entre personas que no se encuentran en la misma posición, pero que su singularidad forma parte de la situación. Esto resulta una contribución sustancial para la investigación, en tanto permite por un lado, analizar la singularidad en el vínculo educativo que los estudiantes entrevistados expresaron sostener con respecto a sus profesores de historia. A su vez, contemplando los aspectos metodológicos que serán desarrollados más adelante, los trabajos de Barbier y Galatanu (2000) y de Cifali (2008) permiten analizar las situaciones de entrevista desde una concepción de *singularidad de la acción*, en la que participan diversos actores, contemplando también, como expresé antes, la singularidad de quién entrevista y quien lleva adelante un análisis, a partir de su historia, sus afectos y emociones.

Sobre la noción de *vínculo educativo*, he tomado las consideraciones de Violeta Núñez (2003) vinculadas al campo de la pedagogía social. Sostiene que el vínculo educativo no es estable, es decir que no se establece de una vez y para siempre entre el agente y el sujeto de la educación –tomando los conceptos del triángulo hebertiano–. Por el contrario, se trata según la autora, de un instante fugaz que deja su marca. Define el *vínculo educativo*

como un articulador de las generaciones, que teje hilos de confianza que cada quien usará en la búsqueda de su propio lugar (2003, p.39). Remitiéndose al origen etimológico – *vinculum*, que significa atadura– entiende el vínculo educativo como una atadura a un destino humano, en el sentido de ser seres de cultura, seres de lenguaje. En la serie de las generaciones, cada sujeto hará su propio lugar, tomando el vínculo educativo como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo. Esta conceptualización fue de importancia para la investigación en la medida que los estudiantes mencionaron actores de relevancia, que dejaron su marca, más allá de la valoración positiva o negativa, en su relación con el saber. Pero el lazo, la atadura fugaz que menciona Núñez (2003) la veremos en otros casos con los padres, los abuelos y también los amigos. A partir de esas marcas, los estudiantes buscarán su propio lugar, elaborando su propio sentido sobre la dictadura. Me interesa integrar aquí la perspectiva de Claudine Blanchard-Laville (2009) quien entiende que cada clase supone una situación de enunciación singular, en donde el docente desarrolla un discurso que se vincula a ese espacio y tiempo, y por supuesto, también a sí mismo, incluyendo su propia historia. Ella entiende que ese discurso, será productor de ciertos efectos, instaurando un cierto *clima psíquico* (2009) en el aula, sobre el cual se construirá un determinado vínculo. El docente da forma al espacio a nivel psíquico por medio de lo que la autora denominó transferencia didáctica del docente. Esta transferencia produce una atmósfera psíquica singular, a partir de la cual los estudiantes despliegan sus pensamientos y aprendizajes (p.121).

Las consideraciones sobre vínculo educativo resultaron de relevancia en la investigación en tanto los mismos estudiantes entrevistados explicaron que en muchos casos en el acercamiento a la asignatura y posterior sentido construido sobre la misma y los temas abordados, tuvo mucho que ver el docente que dictaba el curso. Veremos que hubo algunos casos en los cuales en los primeros años de liceo no se habían interesado por la asignatura por no tener buena relación con los docentes o con su forma de dar la clase, pero en bachillerato al tener otros profesores pudieron construir otro vínculo con la asignatura, llegando en algunos casos a elegir el profesorado de historia como carrera a estudiar.

La singularidad estuvo dada entonces no solo en el marco de cada entrevista, que suponía un contexto de interlocución particular en donde quienes formábamos parte de él partimos de de nuestros saberes, desde la perspectiva de Barbier y también de nuestras expectativas acerca de lo que esperábamos que allí sucediera⁹. También la singularidad estuvo dada en lo que cada estudiante había construido a partir de sus experiencias tanto familiares como áulicas, y en algunos casos experiencias en espacios de militancia

⁹ Hablo en plural en tanto yo como investigadora, o a pesar de, también llegué a cada entrevista con ciertos saberes, prejuicios y expectativas de lo que quería escuchar por parte de los adolescentes.

gremiales y político-partidarios. En este espacio de interlocución singular, cada estudiante expresó su *sentido construido* sobre la dictadura, que era en realidad una significación ofrecida. En algunos casos coincidió y en otros no, con las experiencias que les habían sido transmitidas familiarmente (en términos de Barbier (2000), las *significaciones* que les habían sido *ofrecidas*), o con lo que desde el espacio áulico había sido formulado por cada docente, que fueron igualmente significaciones transmitidas a partir de los sentidos construidos por quienes hablaban. Esto, enmarcado en un contexto de *relación en acto* que se instaura entre los sujetos –profesores y estudiantes– y su entorno. Lo que cada docente eligió trabajar en su clase, también tuvo un carácter singular, a partir de elecciones que tomaron en base a un programa oficial. Estas elecciones, fueron particulares en cada caso en tanto uno no puede enseñar aquello que no sabe o en lo que no cree. Tomando las palabras de Ludwig Wittgenstein (1972) desde la lingüística, el apoderarse de algo corresponde a una seguridad, no a un saber (1972, 510). En este sentido, se puede afirmar que cada uno sabe a partir de lo que cree (1972, 520, 521) A partir de un programa y sobre un proceso histórico particular a trabajar, cada docente tomó decisiones sobre qué abordar en la clase con sus estudiantes y de qué forma. También las posturas historiográficas desde las que fundamentó la organización de sus programas y cuál consideró pertinente para trabajar con los estudiantes.

Así como la historia, cada clase, supone entonces una construcción, en la cual el profesor toma ciertas elecciones sobre qué contenido ofrecer a sus estudiantes. En relación a esto, abordaré en el siguiente apartado algunas consideraciones sobre la historia, y la relación entre memoria, historia y olvido. Me interesa destacar aquellas que consideran la historia como un discurso construidos por los historiadores. Esta conceptualización que toma lugar vertebral en la investigación, en tanto leemos, aprendemos, sabemos, enseñamos una historia entre otras posibles, de acuerdo a qué historiador la haya escrito.

3.1.3 La relación historia, memoria, olvido

“En la historia, la memoria y el olvido.

En la memoria y el olvido, la vida.

Pero escribir la vida es otra historia.

Inconclusión”.

Paul Ricœur (2010)

Tomando en consideración la disciplina en la cual se enfoca la presente investigación, ha sido imprescindible apelar a conceptos referentes a la historia y la relación

entre historia –en el sentido de historiografía– memoria y olvido. Primeramente es importante destacar cuál es la concepción de historia desde la cual me estoy posicionando en este momento y por tanto, estructura –en buena medida– esta investigación. En este sentido, me interesan ideas como las de Michel De Certeau (1993), quien entiende la **historia como una operación historiográfica**, configurada por el sistema de referencia en que se elabora. El autor sostiene que toda producción historiográfica se encuentra enmarcada en un *lugar* social, político, cultural, institucional, que posibilita y *permite* una historia, a la vez que limita y *prohíbe*. Desde ese lugar de producción, se escribe una historia, entre otras posibles.

El lugar de producción, a su vez, es lo que legitima desde el presente, el relato de los hechos del pasado. La historiografía, presenta e interpreta los hechos, pero esta producción que supone lo “real” representado, no se corresponde con lo real que la determina: “oculta detrás de la figuración del pasado, el presente que lo organiza” (De Certeau, 2007, p. 4). En la misma línea, Hayden White (1987), sostiene que la narración del historiador supone una representación sobre lo que él mismo cree verdadero. En esta investigación, este concepto adquiere especial importancia en tanto se desarrollará el análisis de las entrevistas desde una perspectiva no acabada de la historia, sino abierta a una construcción e interpretación desde el presente. De Certeau (1993) entiende que la historia se define por la relación con el cuerpo social y por tanto, con los límites que le impone de acuerdo a cada momento: “por medio de un conjunto de figuras, de relatos, de nombres propios, la escritura vuelve presente, representa lo que la práctica capta como su límite, como excepción o como diferencia, como pasado” (1993, p. 102). El lugar adquiere una doble función, en tanto vuelve posible algunas investigaciones e imposibilita otras. De esta manera, la historia queda siempre circunscrita por el sistema con que se elabora. El lugar y el límite que desde este produce lo posible y lo imposible, será un concepto que abordaré en el análisis para las singularidades de los relatos de los estudiantes entrevistados. Tengo presente que el límite en De Certeau, refiere a la práctica historiográfica. Considerando su apoyo teórico en los conceptos freudianos, y su convicción de que no hay análisis que no sea íntegramente dependiente de una relación creada (1993, p. 81), es que elijo ampliar el concepto al análisis de las singularidades, tomando la riqueza del mismo.

Las consideraciones de Nietzsche (1874) resultan también sustanciales para la estructuración de la investigación. El autor analiza la pertinencia del conocimiento del pasado, en función de una vida presente de felicidad. Elabora el concepto de *fuera plástica*, refiriéndose a la capacidad que hombres y mujeres, pueblos en general, tienen de discernir entre los conocimientos del pasado que son útiles para la vida presente y aquellos que no. Esta capacidad, desde la perspectiva de Nietzsche, es la que nos diferencia de los

animales, en tanto hombres y mujeres pueden elegir recordar y olvidar el pasado en pos de una vida presente de felicidad. Esta perspectiva de la utilidad de la historia en función del presente, fue expresada por varios de los estudiantes entrevistados, refiriéndose al tema en particular de la dictadura. En algunos casos, como veremos, enfatizaron en la necesidad de estudiar y reivindicar los hechos del proceso dictatorial en función de una perspectiva presente.

Otros conceptos de R. Koselleck referentes a la historia, además de los anteriormente mencionados sobre *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa*, son también apoyos la investigación: la historia es para él una significación de lo que pasó, una interpretación acerca del mundo (2010). Algunos capítulos de *Futuro pasado* (1993), suponen una gran herramienta para el análisis en tanto reflexiona acerca de la idea de *historia magistra vitae*, y de cómo este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Koselleck sostiene ese concepto, acuñado por Cicerón en la Roma antigua, ha dejado de tener vigencia en la historia moderna del siglo XVIII; la *historie* (es decir, lo que pasó, diferente del relato de lo que pasó, que es la *geschichte*) perdió su finalidad de influir en la vida presente: “en un mundo social que cambia vehemente se desplazan las dimensiones temporales en las que, hasta ahora, la experiencia se desarrolla y se reúne” (1993, p. 66). Para la investigación, las reflexiones de Koselleck acerca de la historia como maestra de vida fueron relevantes en la medida que, a pesar de que el autor afirma que el concepto dejó de tener vigencia, varios de los estudiantes entrevistados aludieron en sus respuestas a un entendido que se acerca a la consideración de la historia como maestra de vida. En sus relatos, acudieron en varias ocasiones a la idea de que conocer la historia puede aportar a la construcción de un presente, e incluso colaborar en la no repetición de “errores” —la dictadura fue, desde la mirada de varios de los estudiantes, un error—.

Poniendo luz en el tema sobre este tema, la dictadura cívico militar (1973-1985) ha tenido más de una mirada desde el punto de vista historiográfico, en el sentido de la historia como operación historiográfica. La dictadura es el tema que acompaña las entrevistas, o por decir de otra forma, el objeto de estudio sobre el cual se centra el intercambio con los estudiantes. Pero no es objetivo de esta investigación realizar un análisis de las distintas interpretaciones historiográficas que han surgido en torno al tema. De todas formas, me interesa aclarar que como apoyo a los relatos de los estudiantes, tomé para casos concretos la perspectiva de Franco y Levín (2007), C. Demasi (2003), F. Gaudichaud (2003) y F. Larrobla (2013).

En un estudio sobre la dictadura en los manuales de historia uruguayos, M. Achugar, A. Fernández y N. Morales (2011), sostienen que uno de los debates que sigue vigente tiene que ver con la atribución de responsabilidades por el comienzo de la dictadura. Dentro de

las diversas versiones, se encuentran en primer lugar aquellas que plantean el estado de crisis política causado por la guerrilla como detonante principal; en segundo lugar las de quienes adjudican el comienzo del autoritarismo como respuesta a la protesta popular por las medidas económicas implementadas durante la década del 60, y por último, las de quienes entienden como prioritario el contexto internacional de la guerra fría y las dictaduras del cono sur como propulsores del golpe. Afirman los autores, que en los últimos años se ha llegado a ciertos acuerdos a nivel académico, que acompañan la tercera versión planteada. Sin embargo, entienden que la falta de consenso a nivel de la memoria social y lo politizado del tema y su enseñanza, generan distintas perspectivas que van más allá de las diferencias académicas. Esto resulta de gran importancia para la presente investigación, en tanto en los relatos de los estudiantes entrevistados se mostraron las distintas versiones sobre las razones que dan inicio a la dictadura, reconociendo ellos mismos en algunos casos, la dualidad entre lo que les había sido presentado en la clase de historia y el entendido con el que ellos habían llegado al aula.

Sobre la relación entre **historia, memoria y olvido**, fue fundamental para la investigación apoyarme en los estudios ya mencionados de Nietzsche (1874). Enfatiza en la necesidad de la historia para la vida y para la acción, pero advirtiendo que el abuso de esta historia, genera la infelicidad. Sostiene que el hombre que no aprende a olvidar está atado a su pasado, que lo abate e impide su actividad en el presente. Esta perspectiva ha sido un gran apoyo teórico a la hora de analizar lo expresado por los estudiantes en las entrevistas: para varios de ellos, la necesidad de la historia estuvo relacionada con una posibilidad de presente distinta, entendiendo que mientras haya asuntos sin resolver, como la desaparición forzada de personas por parte del Estado, el presente de la ciudadanía y las garantías de seguridad de la misma no están del todo validadas. Otros estudiantes hablaron de la necesidad de que se olvide lo sucedido en la dictadura, también en función de otra posibilidad de presente. En algunos casos, argumentaron que quienes tienen la pretensión de recordar o reivindicar los delitos cometidos en la dictadura, están “traumados” –en palabras de ellos–. Por tanto, la utilidad de la historia, y también del olvido en función del presente, en clave nietzscheana, estuvo manifestada en las respuestas de los estudiantes desde distintas perspectivas, enfatizando algunos en la necesidad de la memoria y otros en la necesidad del olvido. Toda acción requiere olvido –sostiene Nietzsche– por lo que no es posible vivir sin olvidar. El olvido es necesario para la felicidad del hombre, pero no el olvido por completo, sino el olvido de aquello que uno no puede dominar.

Desde la psicología y la sociología Maurice Halbwachs presenta (1996) otra perspectiva sobre la relación entre memoria e historia. Para el autor la historia pretende dar cuenta de las transformaciones de la sociedad, a diferencia de la memoria –que entendida

como un hecho y proceso colectivo— pretende afirmar la permanencia del tiempo y la homogeneidad de la vida, con la tentativa de mostrar que el pasado permanece, y con él, la identidad del grupo. Esta perspectiva resultó sustancial en el análisis de las entrevistas, en tanto como veremos, algunos estudiantes expresaron sentirse parte de una historia que no habían vivido, conformando el proceso de la dictadura parte de su identidad. En algunos casos el sentir esa historia como propia, fue el fruto de la transmisión familiar, y en otros casos el de los contenidos abordados en distintas asignaturas de liceo, que los ayudaron a tomar una posición propia, a construir su *sentido*, en términos de Barbier (2000).

Pierre Nora (1984) advierte, por el contrario, una oposición entre memoria e historia, siendo la primera vivida y en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y la amnesia, afectiva y mágica. La segunda es descrita como una reconstrucción problemática e incompleta de lo que ya no es, una operación laica e intelectual. Como veremos, para algunos estudiantes, esta dicotomía sostenida por Nora se hizo visible en cuanto a la memoria compartida en el entorno de sus familias, que en algunos casos estuvo cargada de olvidos o silencios, y la historia que les fue enseñada en el aula, que al decir del autor, también supone una reconstrucción incompleta en tanto los profesores hicieron ciertas elecciones para trabajar con sus estudiantes, dejando indefectiblemente de lado otras miradas. Estos conceptos fueron una herramienta sustancial para pensar los casos de aquellos estudiantes que expresaron no encontrar consonancia entre lo que les había sido transmitido en sus familias y lo que habían estudiado luego en clase. Igualmente, también en los casos en que hubo consonancia en términos generales, los relatos desde la memoria y desde la historia, tomando la perspectiva de Nora, pudieron haber sido bien distintos.

Fueron también relevantes los estudios de Ricœur (2010) sobre la relación entre memoria, historia y olvido. Afirma el autor que en la memoria, que es desde su perspectiva el presente del pasado (2010), toman lugar las deficiencias propias del olvido. Sostiene que estas deficiencias no deben considerarse como formas patológicas, sino “como el reverso de sombra de la región ilustrada de la memoria.” (2010, p. 20). Es necesario nombrar el olvido para hablar de reconocimiento. Argumenta a su vez, que el ejercicio de la memoria, conlleva la posibilidad de abuso, quedando la intencionalidad de la memoria amenazada. Para el autor el olvido es el reto por excelencia opuesto a la ambición de fiabilidad de la memoria. (2010). Por un lado, las observaciones sobre el olvido suponen en buena parte un reverso de las que se ofrecen a la memoria: “acordarse es, en gran medida, olvidar” (2010, p. 576). Por otra parte, las manifestaciones individuales del olvido están unidas a sus formas colectivas, en tanto las experiencias más inquietantes del olvido, se despliegan en las memorias colectivas. Lo sostenido por Ricoeur significó una buena herramienta de análisis para aquellos casos en los que los estudiantes contaron que en sus familias hubo vivencias

que no les habían sido puestas en palabras hasta que ellos llevaron el tema de la dictadura a sus casas. También para comprender que esos olvidos no son aislados, sino que forman parte de políticas de olvido que se han llevado adelante mediante distintas prácticas, y que en los términos planteados por Ricoeur (2010), podríamos llamar el reverso de la memoria colectiva.

Halbwachs (2004) emplea el término *memoria colectiva* argumentando que la memoria es colectiva, en el sentido de que la existencia de un lenguaje común a los miembros de un determinado grupo, hace que estos retomen el pasado con un sentido compartido en el cual radica su identidad. La historiadora española Josefina Cuesta Bustillo (1998), sostiene que la memoria colectiva tiene como función el reafirmar la identidad y permanencia de determinado grupo, no desconociendo el carácter limitado y selectivo de la memoria, ya sea individual como colectiva, en la medida en que el tiempo y la acción del presente sobre el pasado, la hacen ser manipulada y discontinua. Para la investigación fue relevante poder contar con estas conceptualizaciones, en tanto los muchos de los estudiantes –como fue mencionado anteriormente– expresaron la vigencia de la dictadura por los crímenes de lesa humanidad que continúan impunes, nombrando en particular la búsqueda de detenidos desaparecidos. En otros casos la vigencia tuvo que ver con la relación que ellos manifestaron encontrar entre la dictadura y la representación política del momento –tanto quienes fueron entrevistados en época electoral como quienes no–. Lo que los estudiantes dijeron puede ser leído como lo que Halbwachs llama memoria colectiva. Un pasado que no vivieron, algunos lo sintieron como parte identitaria de sus vidas, distanciándose de la historia percibida como exterior y muerta (Ricoeur, 2010). En el próximo apartado me centraré en las consideraciones acerca de la transmisión generacional que fueron tomadas para esta investigación, transmisión que ocupa un rol fundamental en la gestación y permanencia de la memoria colectiva. La mayoría de los estudiantes entrevistados recibieron relatos sobre un proceso histórico, basado en la memoria familiar y colectiva. La transmisión generacional fue el puente entre la historia que vivieron la primera y segunda generación, y lo que la tercera generación, integrada por los estudiantes entrevistados, recibió como relato.

3.1.4 Sobre la transmisión generacional

“Cada generación posee —nos enseñó Freud hace un siglo, en Totem y Tabú [...]— un aparato interpretante que le permite detectar, quizás descifrar, aquello que siendo significativo, pretende ser ocultado por la generación precedente”

Marcelo Viñar (2016 a)

Como ha sido explicitado anteriormente, la presente investigación se centra en estudiar los sentidos que los estudiantes entrevistados dan al estudio de la dictadura a partir de su historia personal, familiar. La **transmisión generacional** es entonces un eje fundamental en tanto se presenta como un componente del sentido que los estudiantes construirán sobre ese tema tan particular abordado en la asignatura historia, como lo es el período dictatorial uruguayo la segunda mitad del siglo pasado.

En Tótem y tabú (1913-14/1975) Sigmund Freud afirmó que si los procesos psíquicos de una generación no se continuaran en la generación siguiente, no existiría desarrollo alguno en este ámbito. De esta forma, dejaba el campo abierto para las siguientes investigaciones y estudios sobre la transmisión generacional. En su trabajo se preguntaba sobre el grado de continuidad psíquica que se puede suponer en la serie de generaciones, y cuáles son los medios por los cuáles cada generación transmite a la siguiente sus estados psíquicos. La continuidad, desde su perspectiva, queda asegurada por la herencia de disposiciones psíquicas que precisarán igualmente, de ciertos estímulos en la vida individual para desarrollarse (p.159). Sostiene que no es posible la existencia de hechos psíquicos que no dejen la menor huella en las generaciones siguientes, incluso cuando hay una pretensión de represión. Estos hechos psíquicos dejan tras de sí formaciones sustitutivas alteradas. En este sentido afirma: “nos es lícito suponer que ninguna generación es capaz de ocultar a la que le sigue sus procesos anímicos de mayor sustantividad” (1913-14/1975, p. 160). Siguiendo esta línea, en el texto “Lo ominoso”¹⁰ (1919) afirma que algunas cosas del pasado familiar siguen el orden de lo terrorífico, generando angustia y horror. Lo ominoso es aquello dentro de lo que uno no se orienta. Freud se pregunta cómo lo pasado familiar puede devenir en ominoso, qué tiene que suceder para que así sea. Su respuesta lleva a que para que lo familiar de lo antiguo tome el lugar de ominoso, la represión debió haber dejado su marca; ese pasado que es familiar, se torna desconocido o difícil de acceder ya que fue escondido o reprimido por las generaciones anteriores. Para el caso de la investigación, veremos cómo algunos estudiantes expresaron no haber recibido cierta información por parte de familia, que hasta el momento que ellos pusieron en palabras no había salido a la

¹⁰ De la traducción “uncanny” del inglés, y “Unheimlich” del alemán que literalmente alude a lo no familiar.

luz. A la vez, puedo entender que lo ominoso se hizo presente también en algunos estudiantes que ante los relatos transmitidos por parte de sus familiares, eligieron una postura opuesta en el sentido que le daban a la dictadura, tomando esos relatos el lugar de no lo pensable, lo no reconocido. Veremos que en algunos casos, la clase de historia fue herramienta sustancial para poder pensar los relatos familiares desde otro lugar, para *volver pensable* el pasado desde otra perspectiva –función que De Certeau, (1993, p.121) atribuye a la escritura de la historia–.

Los trabajos del psicoanalista francés René Kaës son tomados también como base teórica en este punto, quien define la transmisión de la vida psíquica a nivel intergeneracional como el espacio intersubjetivo en donde se define la cuestión del sujeto (1996, p. 180). La pregunta que plantea *¿Qué es lo que es transmitido del otro?* resulta de relevancia para esta investigación. Lo transmitido no se manifiesta siempre en el espacio de lo consciente, sino que se transmite lo que no se contiene, lo que no se recuerda, lo reprimido, lo que se encuentra en proceso de duelo. El inconsciente de cada sujeto lleva en su estructura y en sus contenidos, la huella del inconsciente de un otro o de varios otros, inscribiéndose en muchos registros y muchos lenguajes (Kaës, 1996), siendo en este caso la reivindicación de la memoria un lenguaje sostenido en el tiempo por distintas generaciones y por medio de distintos gestos y actos. Por tanto, para Kaës la transmisión no se dará siempre por medio de la palabra, sino que muchas veces la ausencia de ella es transmisión en sí misma. Asimismo, aquello que no quedó en el terreno de lo inelaborable, de lo impensable, se puede observar en una repetición que se concibe en un espacio psíquico entre lo interno y lo externo (Kaës, 1991, p. 165). Estas consideraciones han sido fundamental para la investigación, en tanto en cada una de las entrevistas los estudiantes dejaron ver una forma de transmisión, algunas veces por medio de la palabra y otras por medio de los silencios. Veremos incluso un caso en el que una estudiante expresó que no sabía cuándo había conocido la dictadura, ya que fue un tema que estuvo presente en su hogar a través de los registros de las vivencias de su madre y su abuela, ex presa política.

También los estudios del psicoanalista francés Serge Tisseron (1995) fueron de importancia en este punto. Sostiene que la vida psíquica de toda persona se construye en interrelación con la vida psíquica de sus allegados, siendo la mayoría de estas operaciones psíquicas inconscientes. En vez de transmisión, elige emplear el término ***influencia***, que designa una acción voluntaria o no que una persona ejerce sobre otra. La manifestación de estas acciones, se puede dar de forma consciente o inconsciente, tomando aspectos positivos o negativos: “si las herencias psíquicas garantizan la conservación de las adquisiciones y del potencial de la humanidad, también transmiten a los hijos las cargas de superar las cuestiones que quedaron en suspenso en el inconsciente de sus padres y

ancestros” (1995, p. 18). Cuando en una generación no se hace el trabajo de elaboración psíquica después de una experiencia traumatizante, como lo fue para muchas de las familias de los entrevistados la dictadura, se presentará en las siguientes generaciones, un *clivaje* que constituirá una prehistoria de su historia personal.

Desde el psicoanálisis argentino, Alicia Werba (2002) acompaña la postura de S. Tisseron. La autora investiga sobre la transmisión entre generaciones a partir de los duelos y sostiene que los duelos no procesados de una generación tendrán vigencia en las generaciones posteriores, capturando y alienando sectores del psiquismo de uno o varios de sus descendientes. A diferencia de lo reprimido, que cuando se hace consciente se desvanece, lo transgeneracional al hacerse consciente es reconocido en su ajenidad por quien lo recibe. La clausura del procesamiento de un duelo en la primera generación, supone que las siguientes generaciones no reciban las condiciones para nombrar las emociones asociadas a esas experiencias (2002). Para ella, la dificultad de la tramitación refiere a una pérdida no elaborada que sufrida por un ascendiente, genera efectos en el trabajo psíquico inconsciente de la descendencia. Aquello que para la primera generación se torna *indecible*, para la segunda se transforma en *innombrable* y para la tercera en *impensable*. Sobre aquello que no se dice, que denomina *secreto*, entiende que no es tanto el contenido del mismo lo que toma relevancia, sino la transmisión de su estructura y cómo se manifiesta. En la mayoría de los casos, los estudiantes entrevistados forman parte de la tercera generación, considerando que sus abuelos fueron quienes vivieron la dictadura en edad adulta. En este sentido, las consideraciones de Tisseron y Werba resultan sustanciales para el análisis de lo expresado por muchos de los estudiantes en las entrevistas. Algunos estudiantes sostuvieron que el silencio sobre la dictadura formó parte importante de la transmisión de lo acontecido durante ese período en su familia. Silencio no en cuanto a lo vivenciado, sino en cuanto a los registros de lo vivenciado, los registros de las marcas traumatógenas de la violencia política (M. Viñar, 1995, p. 57). Otros dijeron que el silencio tomó otro lugar –decir que desapareció sería muy pretencioso en este caso– cuando al estudiar el tema de la dictadura en el liceo, formularon preguntas en sus casas, enterándose de parte de la historia de la familia que hasta ese momento no se había puesto en palabras.

Me ha parecido igualmente relevante la postura de Marcelo Viñar (1995).¹¹ Introduce los conceptos de *militantes de la memoria* y *traficantes del olvido*. Esta línea de análisis nos permite acercarnos a las distintas prácticas y políticas que se han empleado y cómo las mismas toman lugar o no en la construcción de sentido de cada uno de los miembros de la sociedad. A partir de aquí, lo que es transmitido generacionalmente, y no siempre por medio

¹¹ Doctor en Medicina y Psicoanalista uruguayo. Los textos aquí tomados refieren particularmente a consideraciones sobre la Dictadura cívico militar uruguaya (1973-1985).

de la palabra, se hará cuerpo de una u otra forma en la tercera generación, de la que forman parte en su mayoría los estudiantes entrevistados para esta investigación. Viñar agrega que el combate entre los traficantes el olvido y los militantes de la memoria no se da únicamente en la escena pública, sino también en el interior de cada sujeto: “más allá de las formas argumentales que adopte, la antinomia entre terror y conocimiento, entre obliteración y trabajo de la memoria no son términos que se articulen y acomoden fácilmente” (Viñar, 1995, p. 54). Esto lo veremos –en el análisis– en algunas de las expresiones de los estudiantes que desde mi perspectiva conllevan una dualidad entre olvido y memoria, o al menos en torno a qué seguir dando vigencia en el presente y a qué no. Se manifiesta también algo que puede ser entendido como el límite entre lo pensable y lo no pensable, en términos de M. de Certeau (1993). El autor –que vincula historia y psicoanálisis– sostiene que desde la perspectiva freudiana, se descubre en las palabras una organización que revela un origen; remiten a ciertos acontecimientos que las mismas ocultan y que se convierten en un pasado (1993, p. 278). En las palabras, ausentes y presentes, se manifiesta también el límite entre aquello que la persona puede tomar para su presente, recordar, y aquello que queda en el terreno del olvido. En este proceso, entra en juego la comprensión, que supone encontrar en la misma información histórica lo que la vuelve pensable. Lo pensable y lo no pensable, se hará cuerpo en los estudiantes también tomando en consideración lo que les fue transmitido, y lo que para las generaciones anteriores ocupa un lugar u otro del límite. Veremos en algunos casos de los estudiantes, el papel de la clase de historia como herramienta que vuelve pensable lo que antes se mantenía en el terreno de lo impensable para las familias, y también para los estudiantes.

Viñar sostiene que el registro de un evento traumático, como puede haber sido en este caso la vivencia de la dictadura para muchos de los familiares de los estudiantes entrevistados, no siempre conduce a una secuela, sino que puede ser motor de la capacidad creativa del espíritu humano. Por esto es que elige hablar de un abanico de marcas e inscripciones subjetivas y no de víctimas y secuelas. Estas marcas e inscripciones subjetivas tendrán también su eco en los sentidos que los estudiantes entrevistados construyan sobre el proceso de la dictadura.

Por su parte, los estudios de M. Achugar (2016) acerca de los procesos discursivos de la transmisión intergeneracional de la historia reciente han sido también de gran aporte para esta investigación. La autora sostiene que es por medio de la transmisión intergeneracional –aquella que refiere a la transferencia de experiencias a través de la familia– que podemos explicar por qué podemos recordar cosas que no vivimos o experimentamos. Afirma que, como miembros de un grupo determinado, las personas aprendemos a recordar lo que preocupa a la mayoría de los integrantes del grupo o a

quienes son más cercanos, siendo de esta forma la memoria colectiva el espacio donde opera la transmisión intergeneracional. Los procesos de transmisión impactan en la sustentabilidad de un grupo y en su identidad, mientras desde el punto de vista individual, la transmisión intergeneracional contribuye a un sentido del yo como ser histórico (p.18). Como veremos, algunos de los estudiantes entrevistados expresaron conocer más acerca de su familia y de ellos mismos, luego de haber trabajado en clase y haber llevado el tema a sus casas, lo que habilitó otros relatos.

M. Achugar (2016) entiende que en la transmisión de pasados conflictivos y violentos, donde no hay consensos sobre qué transmitir a las generaciones más jóvenes, el legado se vuelve problemático (p. 18). En el caso de la última dictadura, como vimos en lo planteado por Achugar, Fernández, Morales (2011), a nivel de la academia parece haberse llegado a un consenso sobre las explicaciones acerca de la dictadura, pero en otros entornos como pueden ser los familiares, los mediáticos, el ambiente político, la controversia entre distintas interpretaciones y posicionamientos sobre la dictadura siguen vigentes hasta hoy día. Lo veremos claramente en las palabras de los estudiantes que expresaron identificar vestigios de los diversos relatos tanto en sus entornos familiares como a nivel mediático y político. Este legado problemático mencionado por M. Achugar (2016, p.17), se verá reflejado en varias de las interpretaciones manifestadas por los estudiantes, en tanto expresaron en algunos casos encontrarse en medio de distintos relatos que generaban en ellos cierta confusión a la hora de encontrar y construir el suyo propio. En otros casos, los estudiantes se manifestaron por una y otra posición. Al decir de M. Achugar (2016, p. 20) establecieron relaciones específicas de alianza u oposición con respecto a los discursos en competencia sobre el pasado. Estos conceptos serán de gran importancia al trabajar la consonancia o disonancia que los estudiantes establecieron respecto a los relatos recibidos por parte de sus familiares. Por último, interesan las investigaciones llevadas a cabo por las psiquiatras y psicoterapeutas argentinas Lucila Edelman y Diana Kordon (2010), sobre el trauma y transmisión de lo traumático tanto a nivel colectivo como individual. Las autoras sostienen que los grandes grupos sociales afectados por eventos traumáticos, tienen un rol fundamental en las representaciones que se elaboran colectivamente. Estas representaciones adquieren altos niveles de complejidad en cuanto a los sentidos y significaciones que se les dan, llegando a ser conflictivas o tener valoraciones antagónicas.

La transmisión generacional desde la perspectiva de los distintos autores abordados, supone un sustento teórico importante para la investigación, siguiendo una de las preguntas que guían este trabajo, sobre la relación que puede existir entre la historia vivida por la familia de los adolescentes durante la dictadura y el sentido que cada uno de ellos construye a partir de lo que le fue transmitido. Las consideraciones relativas a la transmisión

generacional, permiten amplificar el marco referencial a una mirada que trasciende lo dicho, lo consciente. R. Kaës (1996), S. Tisseron (1995) y A. Werba (2002), tomando como base los estudios de Freud a comienzos del siglo XX, centran sus estudios en aquello que es transmitido de forma inconsciente de una generación a otra, haciendo hincapié cada uno desde su perspectiva, en los silencios, los secretos, lo no dicho, y cómo en ese espacio intersubjetivo se define la cuestión de sujeto (Kaës, 1996), o a partir de qué estructuras se manifiesta, en palabras de Werba (2002). Vale la pena considerar que en el análisis de las entrevistas a los estudiantes, no hay una pretensión de indagación de las referencias inconscientes que se puedan formular o no a partir de las palabras de los adolescentes, sino que se centra en sus significaciones ofrecidas (Barbier, 2000) en lo que eligieron enunciar en ese momento dado. El análisis tendrá también un carácter singular tomando en cuenta la perspectiva de quien entrevista.

Hasta aquí he estructurado el marco referencial teórico de acuerdo a cuatro apartados que responden a ejes conceptuales que servirán como soporte para el desarrollo del análisis de las entrevistas. Considerando que el centro de esta investigación es lo que los estudiantes entrevistados expresaron en las entrevistas, lo que saben, entienden y piensan de un tema trabajado en el liceo como es la dictadura, el primero de los apartados estuvo centrado en el concepto de relación con el saber. Me basé inicialmente en la perspectiva psicoanalítica de J. Beillerot (1998, 2000) y en la más sociológica de B. Charlot (2006) –aunque ellas no se acompañen sino que presenten reales disonancias–. También fue importante integrar en ese apartado otros conceptos como el de saber, sentido construido, significaciones ofrecidas y relación establecida, desde la concepción de J.M. Barbier (2000), la idea gadameriana de prejuicio (2003) y de espacio de experiencia y horizonte de expectativa, de R. Koselleck (1993). El segundo apartado lo dediqué a consideraciones sobre la singularidad de la acción, entendiendo que las entrevistas fueron espacios únicos en donde los estudiantes compartieron algo que en otro momento y espacio, podría haber sido distinto. Fueron importantes las ideas de L. Vygotsky (1995) sobre habla externa y las de Y. Clot (2000) –seguidor de Vygotsky– al estudiar y analizar la singularidad del discurso de acuerdo a quien vaya dirigido, en este caso a una profesora de historia que cumplía en ese espacio el rol de investigadora. En relación a esto, trabajé sobre el lugar de enunciación planteado por W. Mignolo (2005) y apoyado en conceptualizaciones de M. Foucault (1970). Desde la perspectiva de la antropología, trabajé el concepto de lugar sostenido por M. Augé (1992), entendiendo que cada estudiante se expresó a partir de un lugar que tiene un carácter identitario. A partir de un emergente surgido en las entrevistas, fue importante trabajar sobre el concepto de vínculo educativo, considerándolo también susceptible de singularidad de acuerdo a cada estudiante y cada profesor. Me centré en los

estudios de J.M. Barbier y O. Galatanu (2000) y M. Cifali (2008) que fueron de utilidad para abordar la singularidad en el vínculo educativo. También trabajé con algunas ideas de V. Núñez (2003), y C. Blanchard-Laville (2009). El tercer apartado estuvo destinado a consideraciones acerca de la relación entre historia, memoria y olvido, tomando en consideración la asignatura dentro de la cual se enmarca el tema sobre el que los estudiantes fueron entrevistados y mi perspectiva de la historia como profesora. Los trabajos de M. De Certeau (1993, 2007), H. White (1987) fueron fundamentales al trabajar con el concepto de la escritura de la historia. También los de F. Nietzsche (1874) y R. Koselleck (1993, 2010) que enfatizan en la importancia de considerar la historia desde una perspectiva del presente. Entendiendo que la dictadura forma parte de la historia reciente, fueron importante las conceptualizaciones sobre el vínculo entre historia y memoria y de memoria colectiva, provenientes de la obra de M. Halbwachs (2004), P. Nora (1984) y P. Ricoeur (2010). Por último, me centré en distintos enfoques sobre la transmisión generacional, en tanto es parte de los objetivos de esta investigación, estudiar si existe una posible relación entre el pasado vivido a nivel familiar y lo que los estudiantes construyen como sentido acerca de la dictadura. Fue importante partir de los estudios de S. Freud (1913-1914/1975, 1919/1975) para luego considerar los estudios de diversos teóricos procedentes del psicoanálisis: R. Kaës (1991, 1996), S. Tisseron (1995), A. Werba (2002) y M. Viñar (1995). En el siguiente capítulo me centraré en los aspectos teórico-metodológicos que manejaré para la realización del análisis de las entrevistas.

3.2. Metodología y estrategias de investigación

3.2.1. Metodología de investigación

La presente investigación se desarrolló en base a una metodología cualitativa, que permite un acercamiento a lo que algunos teóricos denominan análisis clínico en ciencias humanas (Cifali, 1995, 2008; Blanchard-Laville, 2009). Sobre la investigación de corte cualitativo, V. Sisto (2008) considera que no debe entenderse como una representación límpida de la realidad ante la cual realizamos un ejercicio develador mediante un proceso de investigación, sino que supone un proceso constructivo, dando lugar a una verdad participativa –según Gadamer, citado por el autor–. El conocimiento será producto de un diálogo y una co-construcción entre quien investiga y quien es su objeto de estudio, especialmente cuando es otro sujeto. Cifali (s.f.), sostiene que la postura ante el objeto no puede ser de dominación, sino que se debe ceder a la dialéctica entre una subjetividad y un objeto, que se construye a partir de relaciones que se alteran mutuamente: “en el diálogo con el objeto se construye mi conocimiento; no se trata de encontrar un objeto que ya esté allí, siempre forma parte de una historia” (s.f. p.4). La idea de relación dialéctica entre sujeto/investigador y sujeto/objeto de la investigación propuesta por Cifali, ha contribuido aquí de forma sustancial; el acercamiento a lo que los estudiantes consideraban sobre la dictadura, relacionándolo con su historia personal, pretendió hacerse siempre desde una perspectiva que no dejara por fuera a la entrevistadora, y tampoco la situación y contexto en el que tuvo lugar cada entrevista. Como ya fue mencionado, muchas de las entrevistas se desarrollaron en el marco de las elecciones nacionales, lo que hizo que tanto los estudiantes como yo como entrevistadora, estuviéramos cargados de una situación que trascendía nuestra individualidad, nuestra singularidad, a la vez que la potenciaba en tanto cada uno de nosotros la vivimos de distinta forma.

E. Wiesenfeld (2000) por su parte, sostiene que la metodología cualitativa es contraria a la creencia de la existencia de una realidad objetiva, independiente de nuestra experiencia en ella. Deja de lado los supuestos de que la objetividad es una forma privilegiada de acceder al conocimiento, así como el de que la neutralidad es la mejor forma de aprehender el objeto de estudio. En relación con esto, V. Sisto (2008) plantea que la metodología cualitativa, involucra al investigador de la misma forma que involucra al investigado, en tanto es una práctica que conecta con otro, en un proceso de conexión/extracción que no se basa simplemente en recolectar algo que está esperando a ser recolectado. El conocimiento se construye y se fundamenta a partir de una experiencia compartida y dialogada entre quien investiga y los informantes, concebidos ambos como entes activos del proceso de investigación. En este contexto la subjetividad de quien

investiga está presentada, no puede ser evacuada sino trabajada. Como sostiene Cifali: “mirada, escucha, palabra: yo estoy dentro, yo escucho, yo me sumerjo, tengo expectativas, sorpresas” (s.f, p.6). A decir de Gadamer (2003), la comprensión de un texto - considerando lo vertido en las entrevistas también como un texto - no es nunca un comportamiento reproductivo, sino productivo. Quien se propone comprender, analizar, lo hará desde una interpretación de lo dicho. En este caso, las palabras de los estudiantes en las entrevistas, serán objeto de mi interpretación como investigadora.

De acuerdo al problema de investigación y los objetivos planteados para este trabajo, consideraré las especificidades de la investigación clínica de orientación psicoanalítica, tomando los aportes de C. Blanchard-Laville (2009) y M. Cifali (2008). El marco conceptual de enfoque clínico con orientación psicoanalítica, toma en consideración los procesos psíquicos, en su mayor parte inconscientes (Blanchard-Laville, 2009). Esta perspectiva parte de la idea de que la realidad psíquica, en términos freudianos, tiene una existencia tan demostrada y evidente como la realidad material. La realidad psíquica se desprende de la hipótesis freudiana de que “el inconsciente divide al sujeto, impidiendo que este sea enteramente ‘el señor de su casa’” (2009, p.9).

La investigación clínica se centra en la situación de cada sujeto y en la dimensión de la interacción intersubjetiva, sin la pretensión de analizar causalidades o generalidades. La intención es observar lo que se produce en un espacio dado entre los sujetos que forman parte de él, recuperando lo singular. Lo clínico refiere a un lugar de teorización donde los conocimientos se construyen aún cuando se vive la situación desde la implicación (Cifali, 1995). Cualquier situación del ser humano es singular y concierne a una persona, grupo o institución (Cifali, 2008). Para el caso de la investigación, será la singularidad de cada entrevista y a su vez de cada entrevistado lo que interese. Ninguna será idéntica a otra. El enfoque clínico se caracteriza por buscar un cambio, que sustentado en la singularidad coproduce un sentido de lo que ocurre. La singularidad de quien entrevista también formará parte de la situación. Desde la perspectiva de Cifali (2008), la implicación es una característica de este enfoque, en tanto se da un encuentro intersubjetivo entre seres humanos que no se encuentran en la misma situación. La autora lo estudia para el caso de las situaciones de aula, refiriéndose a docentes y estudiantes. En la presente investigación, los entrevistados y la profesora que entrevista formarán parte de la situación, aportando cada uno su singularidad. El análisis de las entrevistas, también será desde una perspectiva singular: otra investigadora, desde otro *lugar*, abordaría otras reflexiones, relacionado con su historia y sus afectos (Cifali, 2008). Será trabajo del profesional entonces, colocarse con la distancia adecuada, sin pretender estar distanciado a priori. La implicación será de todas formas necesaria, desde la perspectiva de Cifali: “esto es básico en el encuentro, no es que

nuestros sentimientos sean inoportunos, sino que debemos trabajarlos para que el otro no se convierta en rehén de nuestros afectos” (2008, 172.).

La investigación propone, como la historia, una interpretación posible sobre las palabras de los estudiantes, que no pierden el carácter de palabras situadas. Sostenía Nietzsche a fines del siglo XIX, que el conocimiento puede ser únicamente interpretación, no explicación (2006, p. 122. 2[86]); la interpretación tiene existencia como un proceso, un devenir, un afecto. Las propias anticipaciones de quien toma el lugar de entrevistadora formarán parte de este proceso. Mi interpretación de lo que los estudiantes dijeron sobre qué piensan del proceso dictatorial, no estará ajena al sentido que yo construyo sobre dicho proceso, aunque intente en algunos momentos dejarlo de forma consciente por fuera. En el encuentro de mi propio sentido con las palabras de los estudiantes, será importante no olvidar mis anticipaciones, o desconocerlas, sino estar abierta a la alteridad que desde el texto, en este caso las palabras de los estudiantes, se pueda presentar. El acercamiento a sus dichos, será desde determinadas expectativas relacionadas con un sentido determinado (Gadamer, 2003, p. 334)

El análisis pretenderá a su vez dar apertura hacia nuevos significados y la creación continua de sentidos, tomando lo que desde la postura de Blanchard-Laville, la perspectiva de una interpretación no saturada (2009, p. 21). Se asume que el proceso de análisis también tiene que ver con un momento dado de quien emprende tal tarea. Partiendo de la metodología elegida para la investigación, tomé la entrevista semi estructurada como la herramienta para el relevamiento de datos, que permitió trabajar con el relato por parte de los entrevistados, dando lugar a que más allá de las preguntas elaboradas, ellos pudieran explayarse y detenerse en los puntos que consideraran importantes. Tomando la perspectiva de M. Cifali (2008), considero el relato como una herramienta que colabora con la construcción de la memoria y como modo de transmisión de la experiencia. En definitiva, esta tesis supone un relato más, basado en los dichos de los estudiantes sobre sus saberes respecto a un proceso histórico en particular.

El universo investigado estuvo conformado por diecinueve estudiantes que cursaban sexto año de educación secundaria. Tomando el criterio de acceder a una pluralidad de realidades sociales y diversos contextos, me contacté con profesores que tuvieran a su cargo cursos de sexto año orientación derecho o economía. Busqué instituciones tanto públicas como privadas, que se encontraban ubicadas en distintos barrios de la ciudad de Montevideo. Los diecinueve entrevistados correspondieron a siete instituciones distintas. El primer acercamiento con los estudiantes, luego de los pertinentes avales institucionales, de la Facultad de Psicología, del Consejo de Educación Secundaria y de las direcciones correspondientes en los casos de instituciones privadas, fue al visitar una de las clases en

las que se estuviera abordando el tema de la dictadura, en calidad de observadora no participante. La intención tuvo que ver con generar una proximidad con los adolescentes, con anterioridad a la entrevista, no con recabar datos para el análisis, más allá de que en algún caso concreto lo sucedido en esa instancia de aula fuera tomado de manera excepcional.

La presencia de los estudiantes en las entrevistas, fue voluntaria: se explicó a la generalidad del grupo en qué consistía la investigación y la instancia de entrevista en particular, y a partir de allí algunos de ellos se ofrecieron a participar. La coordinación de la entrevista se hizo en conjunto con algún referente de la institución educativa, dado que uno de los criterios éticos tenía que ver con preservar la seguridad de los estudiantes y generar las entrevistas dentro del marco liceal. Se tuvo particular cuidado en que los lugares elegidos dentro de las instituciones respetaran ciertas condiciones que mantuvieran la comodidad de los estudiantes y confidencialidad de las entrevistas.

Las mismas fueron grupales, conformadas de a dos, tres o cuatro estudiantes, de acuerdo a quienes se habían ofrecido a participar en cada grupo. Teniendo en cuenta la edad de los entrevistados y el tema sobre el que íbamos a conversar –también con la implicación de las historias familiares– creí importante que las entrevistas fueran grupales, entre compañeros de clase, para favorecer un clima de confianza al momento de la entrevista. Es importante destacar, y será retomado en el análisis, que en determinadas instancias algunos estudiantes manifestaron no querer participar de la entrevista por “no saber” del tema a trabajar. Esto enfatiza el carácter singular de cada entrevista y de cada estudiante entrevistado. En tanto la participación en la entrevista fue voluntaria, el criterio de pluralidad se mantiene en la medida en que pertenecían a distintas instituciones y contextos. Lo veremos con más detenimiento en el análisis y las conclusiones, pero no resulta extraño que la mayoría de los estudiantes que eligieron participar estaban interesados en el tema de la dictadura, y sobre todo, estaban interesados en dar a conocer su opinión al respecto.

Las entrevistas tuvieron lugar en los meses de noviembre y diciembre de 2019 (con estudiantes de cuatro instituciones privadas y una pública) y en noviembre de 2020 (con estudiantes de dos instituciones públicas). Debo aclarar que la diferencia temporal entre unas y otras, tuvo que ver con los tiempos de los avales institucionales, y con que un elemento importante a la hora de entrevistar a los estudiantes, era que ellos hubieran trabajado la dictadura en clase de historia –que en la mayoría de los casos de acuerdo a la organización del programa, sucedió hacia fin de año–. Con anterioridad a cada entrevista, se les entregó a los estudiantes un consentimiento informado que debía ser firmado por ellos en caso de que fueran mayores de edad. Para quienes eran menores al momento de la entrevista, el consentimiento debía estar firmado por un referente y firmando los

adolescentes un asentimiento que confirmara su voluntad de participar en la entrevista. En los documentos se explicaban los objetivos de la investigación y los detalles de la entrevista.

La duración de las entrevistas fue de entre media hora y una hora cada una, de acuerdo a la cantidad de estudiantes que participaron. Fueron grabadas con un dispositivo celular comunicando con anterioridad a los entrevistados el criterio de confidencialidad que se mantendría con ese documento, siendo yo la única quien tendría acceso al mismo posteriormente. También, que en cualquier momento la entrevista podía ser pausada o podían retirarse de la misma si lo sentían necesario. Luego de formuladas las preguntas pautadas, se les dejó un espacio a los estudiantes para compartir algo que hubiera quedado resonando en ellos o comentarios que quisieran hacer sobre la instancia de entrevista.

El proceso de análisis contó con distintos momentos; en una primera instancia, fueron escuchadas y desgrabadas todas las entrevistas que habían tenido lugar a fines del año 2019. A partir de allí elaboré dos documentos con selección de fragmentos, tomando como guía las preguntas de investigación. En base a esto, organicé cuatro ejes en los cuales se fueron integrando los fragmentos de las entrevistas: un primer eje relativo a lo enunciado sobre la asignatura historia, un segundo eje sobre lo que los estudiantes habían compartido acerca de sus conocimientos y consideraciones sobre la dictadura, un tercero en donde relacionara la dictadura con el presente, y el último que tenía que ver con la relación de la dictadura con la historia personal de los entrevistados.

En base a estos ejes, se estructuró los distintos capítulos de análisis, que finalmente se redujeron a tres por entender que el segundo y tercer eje tenían varias aristas en común y se entrelazaban profundamente. Fue necesario en muchos momentos volver a los audios de las entrevistas para recordar y enfatizar en los acentos, las formas en que los estudiantes se expresaban y también cómo compartían entre ellos en las instancias en que se dieron intercambios. Ya comenzado el análisis de esas primeras entrevistas, tuvieron lugar las de fines de 2020, que siguiendo el mismo criterio de selección, fueron de utilidad para reafirmar o cuestionar algunas incipientes conclusiones que habían sido elaboradas. Una de estas, fue la idea de que el contexto de las elecciones nacionales de 2019 había acercado a los estudiantes a la temática de la dictadura, en tanto era un tema que estaba en boga también en la sociedad. Cabe destacar que en ningún momento se pretendió realizar una generalización de los estudiantes entrevistados, sino que siempre se analizó desde la perspectiva de la singularidad. Fue oportuno en algunos casos, de todas formas, agrupar sus reflexiones e ideas en función de si coincidían o diferían ciertas aristas en sus expresiones.

Así como en el momento de las entrevistas, durante el análisis de las mismas y la redacción de la tesis, fue importante mantener activa la escucha y la posibilidad de sorprenderme; al ser la dictadura un tema que me resulta familiar, por mi historia personal, por mi formación y mis intereses, la posibilidad de correr el límite de la implicación estaba siempre presente. Al decir de Cifali, el saber anterior, el saber acumulado debe servir de guía, pero no aplicar en el momento de la comprensión: “la mayor o menor familiaridad con un terreno actúa a favor y en contra: si uno está muy compenetrado entonces no se sorprende; si uno está demasiado por fuera entonces corre el riesgo de proyectar lo que ya sabe” (s.f. p.7).

3.2.2 Consideraciones éticas

Fue indispensable para esta investigación tener presentes los siguientes compromisos éticos: en primer lugar, la confidencialidad de los datos recabados, la identidad de los entrevistados y los datos proporcionados por ellos, de acuerdo al marco ético y normativo del consentimiento informado. Los estudiantes, con anterioridad a la entrevista, tuvieron conocimiento del interés de la investigación en el tema. Las distintas instituciones partícipes y los entrevistados, así como sus responsables legales en el caso que correspondiera, recibieron toda la información necesaria sobre la investigación y los objetivos de la misma. La participación de los estudiantes fue voluntaria, dejando en claro antes de cada entrevista que podían retirarse de la misma si así lo deseaban.

La información que fue brindada por los estudiantes, se mantuvo en todo momento en confidencialidad, siendo la investigadora la única con acceso a las entrevistas completas. Se modificaron sus nombres de pila para resguardar su identidad, a la vez que al mencionarse situaciones particulares se expusieron en la dimensión que no permitiese identificarlas.

Siguiendo una vez más a M. Cifali, se consideró a los participantes de la investigación como sujetos singulares con quienes se produjo un intercambio a partir del cual yo como investigadora realicé un análisis e interpretación, entre otros posibles. En este sentido, se cuidaron en todo momento los límites que fueron puestos por los estudiantes en su compartir: “el otro no es jamás un objeto, es un sujeto, y la búsqueda de saber debe antes que nada ser útil a él y no a mí” (Cifali, s.f. p.9).

SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4. Análisis de las entrevistas

4.1 Lo que los estudiantes entrevistados tienen para decir sobre la asignatura historia

La investigación que aquí se presenta, ha tenido por objeto indagar sobre los sentidos que algunos estudiantes de sexto año de liceo le dan al estudio de la dictadura cívico militar uruguayo (1973-1985), en relación con su historia personal y familiar. Con la intención de ir guiando a los estudiantes hacia las preguntas que formaban parte esencial de la entrevista, referidas al sentido que ellos le daban al estudio de la dictadura, el desarrollo de las entrevistas comenzó con preguntas relativas a su experiencia en el trayecto liceal y en particular a su vínculo con la asignatura historia. Creí muy importante indagar sobre lo que los estudiantes pensaban respecto a la misma, dentro de la cual está incluido el tema cuyas percepciones me interesa indagar. Es por esto, que el primer eje de análisis, en cierta forma vestibular respecto del tema central de la tesis, está enfocado en lo que los estudiantes entrevistados dijeron sobre lo que las clases de historia les ofrecen como contenido. Dentro del mismo, organizaré el desarrollo del análisis en tres breves apartados, en base a las respuestas a algunas preguntas que fueron formuladas en las entrevistas y a información que emergió a partir de sus comentarios y el diálogo entre ellos. Primeramente me centraré, brevemente, en las consideraciones generales de los estudiantes entrevistados sobre la asignatura historia en cuanto a los contenidos y enfoques abordados por los profesores. Los siguientes dos apartados se desprenden de este primero, estando el segundo destinado a analizar cómo los estudiantes perciben su interés por la asignatura en relación a quién la enseña. Decidí hacerle lugar a este tema en particular, dado que surgió de los mismos dichos de los estudiantes y no quise dejar de lado la riqueza de sus comentarios al respecto. El tercer apartado estará enfocado en el vínculo que los estudiantes encuentran entre lo trabajado en la asignatura y su vida personal. La relevancia de este análisis surgirá plenamente cuando aborde sus percepciones en relación al tema de la dictadura.

Para encuadrar mejor el análisis, considero importante recordar que la mayor parte de las entrevistas a los estudiantes, fueron realizadas en el mes de noviembre de 2019, en un contexto en el que el país se encontraba notoriamente marcado por las elecciones presidenciales y parlamentarias. Habían tenido lugar a finales de octubre, y esperábamos a la llamada “segunda vuelta” o “ballotage” que sucedería a finales de noviembre, para decidir entre dos candidatos a presidente. El que las entrevistas fueran en ese contexto, no fue buscado por mí como investigadora, sino que respondió a razones ajenas a la investigación. Mi primera expectativa era realizarlas en el mes de setiembre, pero los tiempos administrativos hicieron que las mismas se vean pospuestas. También era necesario que los

estudiantes hubieran abordado el tema de la dictadura en clase, que en su momento tomé como condición necesaria para llevar adelante las entrevistas. Naturalmente, el clima electoral se vio presente en sus respuestas y comentarios. En general, se podría decir que la sociedad toda estuvo marcada por las elecciones en ese mes. Las entrevistas de noviembre de 2019 fueron un espacio más en donde el clima electoral se hizo presente, dado que en varias de las respuestas de los estudiantes, se hicieron referencias explícitas al contexto político nacional. Lo veremos en el análisis, principalmente en el tercer apartado de este capítulo, referido al vínculo que los estudiantes encuentran entre los contenidos abordados en las clases de historia y su vida.

4.1.1 Consideraciones generales sobre los contenidos y enfoques de la clase de historia en la voz de los estudiantes

“A mí que me gusta investigar, siento que la historia le da ese complemento al análisis que quiero hacer, para entender cómo funcionan las cosas hoy”.

Mariana, 18 de noviembre de 2019.

El estudio de la dictadura cívico militar uruguayo (1973-1985) se enmarca dentro de los programas de historia de las orientaciones economía y derecho de sexto año de liceo. Para la investigación, se entrevistaron estudiantes que cursaban una u otra orientación. Una de las primeras preguntas formuladas a los estudiantes, refería a su vínculo con la asignatura durante su trayecto liceal y en el curso de sexto año particularmente. Como primer punto, es importante hacer notar que aquellos estudiantes que en quinto año cursaron ‘diversificación científico’ –que no incluye cursos de historia– y al momento de la entrevista cursaban la opción economía, expresaron tener mayor distancia con la asignatura, en relación con aquellos que eligieron la ‘diversificación humanístico’, que sí habían tenido historia el año anterior. Los estudiantes que decían percibir esta distancia, explicaron que su elección por la opción economía, no había sido por un gusto particular por las asignaturas “humanísticas” o “las letras”, sino que respondía a qué estudios querían seguir una vez finalizado el liceo. Diego y Joaquín admitieron haber elegido cursar sexto año opción economía, por la carrera universitaria que luego querían seguir. Sobre la importancia de la historia Joaquín sostuvo que *“es importante pero no le veo un conocimiento relevante para el día a día”* (29 de noviembre de 2019). Sin embargo, más adelante en el desarrollo de la entrevista, manifestó encontrarle importancia al estudio de la asignatura, planteando *“que si sabemos el pasado, podemos prevenir y podemos saber cómo actuar, por ejemplo en una crisis, podemos saber todas las cosas, y también para saber por qué somos así hoy”*

también, por qué actuamos como actuamos ahora" (29 de noviembre de 2019) Sobre esta idea que sostiene Joaquín –y que relaciono con la utilidad de la historia en función del presente a la manera de Nietzsche (1874)– me detendré un poco más adelante, pero puedo adelantar que en varias de las respuestas de los estudiantes se hizo referencia a la importancia de conocer y estudiar el pasado para poder actuar más apropiadamente en el presente.

Joaquín en sus dichos presentó dos ideas distintas, que podrían entenderse como contradictorias: en un primer momento expresó que no veía en el estudio de la historia una importancia para el día a día, y luego afirmó que la historia nos puede ayudar a entender el accionar del presente. No interesa aquí analizar la contradicción sino percibirla, tomando en cuenta cuál fue el contexto de entrevista en que se dieron sus palabras. Estuvo acompañado por tres compañeros de clase, que podían dar cuenta de otras visiones sobre el tema y por una profesora de historia –que era quien lo estaba entrevistando– pero que no era su profesora en ese momento, ni lo había sido anteriormente. Quizás esto incidió en que su discurso fuera modificado en el transcurso de la entrevista. Además, el primer acercamiento al grupo había sido por medio de su profesor del curso, por lo que también se agregaba otro factor: ellos no podían saber hasta qué punto sus palabras no llegarían a sus profesores, más allá de haber firmado un documento en donde se dejaba en claro la confidencialidad de la entrevista. Los estudiantes se expresaron en un contexto de entrevista con un marco institucional, en su propio centro de estudios, con adultos de referencia como profesores, adscriptos y en algunos casos directores, que promovieron la instancia. Otro entorno de entrevista, fuera del liceo, sin el registro de la presencia de autoridades que evalúan, habría traído, posiblemente, otras respuestas, o al menos expresadas de manera distinta.

Las palabras de los estudiantes, surgieron como un discurso situado, dirigido a una investigadora (y profesora), que en su rol de interlocutora, también formó parte del discurso formulado. Clot (2000) sostiene que el discurso se adapta cuando es dirigido a una persona que posee –o no– experiencia en la tarea referida –en este caso, los saberes–. En este sentido, está claro que no es lo mismo para los estudiantes, conversar entre ellos a la salida del liceo sobre el qué piensan acerca de estudiar historia, que transmitírselo a una profesora que formula preguntas enmarcadas en una investigación. Mi singularidad, en mi rol de entrevistadora, forma parte de la situación (Cifali, 2008). Incluso al enfatizar el carácter voluntario y libre de la entrevista, intentaba transmitir confianza para que los estudiantes expresaran lo que realmente consideraran apropiado. Lo que finalmente expresaron los estudiantes, puede ser entendido como lo que Vigostky (1995) conceptualiza como *habla externa*, es decir, lo que es formulado en un lenguaje articulado e inteligible para los demás.

El comentario de Ana en la entrevista deja en claro el sentido del discurso situado en la entrevista: al preguntarle sobre la dictadura, Ana sostuvo que le parecía un tema importante, como todos los temas de historia. Sonriendo dijo: “*estoy frente a una profesora y una que le gusta historia, qué momento*” (10 de diciembre de 2019), dirigiéndose a una compañera que compartió con ella la entrevista. La frase expresada en forma de chiste, daba a entender que en su imaginario no había permiso para decir algo distinto de lo que esperaba escuchar una profesora y alguien para quien historia era una de sus asignaturas preferidas.

Volviendo al relato de Joaquín, la contradicción que interpreto en sus dichos –así como en los de otros estudiantes en otros momentos de las entrevistas– puede entenderse bajo esta premisa: lo que expresó sobre la utilidad de la historia, varió en el correr de la entrevista. No dejo de lado que lo que ellos dijeron, es justamente eso, sus palabras, pudiendo ser en algún caso distinto a lo que piensan. Como entrevistadora, no tengo ninguna herramienta para pensar que lo que expresaron fue así o no. Lo único que puedo es entender en qué contexto se dieron esas palabras. Varias conceptualizaciones de Barbier y Galatanu, Clot y Vigostky dan elementos para comprender que el marco en que se dieron las respuestas de los estudiantes, incluyendo la presencia de las personas que esperaban esas respuestas, en su imaginario de tal o cual manera, forma parte importante de las mismas.

La utilidad de la historia en función del presente que expresaba Joaquín –como mencioné anteriormente– fue un argumento sostenido por varios estudiantes en el ejercicio de fundamentar la importancia de la historia como asignatura liceal. Aquí las respuestas se daban con distintos grados de convencimiento, de acuerdo a lo que interpreto desde mi lugar de entrevistadora. Sebastián expresó su perspectiva haciendo énfasis en los jóvenes, al decir que desde chicos tienen que conocer y ser conscientes tanto del pasado reciente como no reciente. Para él también la historia es multidimensional, porque abarca diversidad de temas desde lo social, político, económico, lo que desde su entender, forma parte de la “cultura general”. Ana, expresó que a pesar de que le resultaba demasiada carga horaria de la asignatura, entendía que era necesario el estudio de la historia para conocer el pasado y saber cómo llegamos hasta donde estamos: “*no podemos vivir en una sociedad sin recordar, o sea fuimos algo antes de lo que somos ahora, y eso explica por qué estamos acá*” (10 de diciembre de 2019). Paula, acompañando los dichos de Ana, sostuvo que a partir del conocimiento del pasado se pueden evitar ciertos acontecimientos en el futuro, integrando el concepto de “error” en la historia. Mariana también empleó este término en su fundamentación, considerando que el estudio de la historia aporta para entender cómo funciona el mundo y para no repetir los mismos errores. Resulta pertinente preguntarse qué es lo que entienden los estudiantes al considerar ciertos acontecimientos del pasado como

un error, o más bien, de dónde es adquirida esta forma de pensar la relación entre pasado y presente. En particular sobre el tema de la dictadura, como veremos más adelante, algunos de los estudiantes consideraron este proceso histórico como un error, aludiendo a relatos que habían escuchado de sus familias o de los medios de comunicación.

En *Futuro, pasado*, Koselleck (1993) destina un capítulo al análisis de cómo el tópico de la historia como maestra de la vida –concepto acuñado por Cicerón en la Roma antigua– ha dejado de tener vigencia en la historia moderna a partir del siglo XVIII. En *Historia magistra vitae* (1993, p. 41-66). Koselleck cita el diccionario universal de Zedler de 1735, en el cual se sostiene que la historia es una colección de ejemplos mediante los cuales se puede instruir. Refiere a la posibilidad que nos da la *historie*¹² de liberarnos de la repetición de las consecuencias del pasado, en vez de incurrir en faltas anteriores. “La historia nos hace saber todo aquello que podría ser usado de nuevo en una ocasión similar” formulaba Lengnich, historiador prusiano del siglo XVIII citado por Koselleck (1993, p.46). Desde mi punto de vista, el concepto de ‘error’ manejado por las estudiantes, se acerca en algún punto a esta idea de la antigüedad, que según describe Koselleck se sostuvo hasta el siglo XVIII. Se puede pensar que esta conceptualización llegó a ellas por medio de la circulación social del saber, gestando el entendido de que conociendo el pasado, no se cometerán los mismos errores, teniendo presente que el concepto “error” supone una atribución de quienes interpretan los hechos tanto del pasado como del presente. Para un tema del tenor de la dictadura, estas consideraciones no son menores, dado que acompañan discursos que se presentan hoy en día en la sociedad, que bajo la premisa del error, buscan “pasar la página” y dejar atrás lo sucedido. En el siguiente capítulo profundizaré sobre las argumentaciones de los estudiantes respecto al proceso de la dictadura.

En el capítulo antes mencionado, Koselleck cita a Hegel afirmando que se distancia de la tesis de *Historia magistra vitae*: la historia y la experiencia, enseñan que tanto los pueblos como los gobiernos no han aprendido nada de la historia, no actuando después si hubieran aprendido lo que podían concluir de ella (1993). En esta línea, Koselleck argumenta que el futuro y el pasado no están garantizados, porque los sucesos no se vuelven a repetir, y porque en caso de hacerlo, la historia se distancia de la capacidad de experiencia de las personas y las sociedades. Hacia esta línea argumentativa, se acercaron las posturas de Mariana y Martín. Mariana mantuvo un real interés durante toda la entrevista, formulando con sincera convicción cada una de las respuestas. Historia era para ella una de las asignaturas favoritas, junto con filosofía. El interés por la asignatura respondía a que le gusta “*entender cómo funcionan las cosas, por qué son así. Y eso*

¹² El concepto de historia es distinguido por Koselleck en el idioma alemán de la siguiente manera: *historie* es aquello que sucedió, siendo *geschichte* lo que los historiadores escriben acerca del pasado.

también tiene que ver con la historia, lo que somos, qué fue pasando para que hoy el mundo esté como esté” (18 de noviembre de 2019). Martín acompañó esta idea, agregando que para construir lo que queramos construir, es importante tener la experiencia y el saber de algunas cosas. Sus argumentos presentan claramente un concepto de construcción de un presente, relacionado a un pasado.

Como fue mencionado en el capítulo de referencias teóricas, las consideraciones de Nietzsche (1874) que dan estructura a ese trabajo refieren a la capacidad de hombres y mujeres y pueblos en general, de discernir entre los conocimientos del pasado los que resultan útiles para el presente. Tomando el concepto nietzscheano, hay una posibilidad de elección en lo que se recuerda de acontecimientos pasados y lo que no. En efecto, en sus respuestas algunos estudiantes aludieron a la utilidad del pasado para entender algunos aspectos de su presente, especificando aquellos temas abordados en la asignatura historia, que resultaron más significativos para esta tarea. Santiago sostuvo que la historia que más le interesaba es la de los siglos XIX y XX, entendiendo que el haber aprendido sobre esos períodos, le ayudó a entender algunas cosas de la actualidad y de la historia reciente: *“por ese lado te cambia la forma de ver la realidad y de dónde surge”* (13 de noviembre de 2019). A Ismael el curso de historia de sexto año lo ayudó a entender que cada hecho histórico no se da porque sí, y eso, según expresó, le sorprendió mucho. Su respuesta se puede relacionar con el sentido de la causalidad en la historia, que será retomado en el siguiente capítulo, al abordar las consideraciones de los estudiantes sobre la dictadura uruguaya.

Por su parte, Paula sostuvo que lo trabajado en el programa de sexto opción economía fue lo que más le gustó en tanto los temas refieren a la historia nacional reciente: *“no fue tanto Artigas que lo ves como muuuuy lejano, yo lo veo muy teórico (...) y lo que aprendimos este año se puede llevar mucho más a la práctica, o lo podés ver reflejado en situaciones recientes”* (29 de noviembre de 2019). Resulta casi inevitable preguntarse qué es “lo teórico” y “lo práctico” para una estudiante de sexto año de liceo. ¿En qué se manifiesta “lo práctico”? Quizás su sentido de lo práctico no coincide con cómo yo lo entiendo, y me permito, desde mi lugar de profesora, asumir la contradicción y reflexión que esto me genera. En su respuesta no se encuentra relación entre su vida presente –lo que entenderíamos como *lo práctico*– y este territorio “oriental” antes de ser un país independiente, que sería *lo teórico*. Como ella expresó, en su realidad, en la práctica de su presente, lo trabajado en clase sobre Artigas no tiene lugar. Aunque no es propósito de esta tesis analizar los programas de historia en Educación Secundaria, la respuesta de Paula nos acerca a ellos aunque sea mínimamente. Desde este punto de vista es importante decir que tomando en cuenta los contenidos programáticos oficiales, la enseñanza de la historia se centra en muchos de ellos (los de segundo, tercero y sexto año opción economía o derecho)

en una historia de la nación de la cual el tema de la dictadura forma parte. De todas formas, es a partir de los programas que los profesores toman decisiones respecto del abordaje de los contenidos programáticos teniendo en cuenta su propia orientación ideológica, historiográfica, o filosófica, el grupo con el que trabajan, el tiempo que pueden o quieren destinar a abordar cada tema. Podrá haber mucho en común o no entre ellos, pero en definitiva, cabe preguntarse en qué momentos, o hasta qué punto, el trabajo con determinados temas en la clase de historia es o no un trabajo nacionalista –dando por sentado que las clases de historia no son el único espacio dentro de la educación en donde se aborda la enseñanza de una historia de la nación– y cuáles son las miradas de los adolescentes sobre esto. En la afirmación de Paula, no se percibía un sentido de pertinencia del estudio de la figura de Artigas en relación a su presente. Entiendo que Paula al momento de nombrar a Artigas como “algo muuuuuy lejano”, no encontró continuidad entre esta figura y la posterior nación construida, de la que ella forma parte, confirmando en algún sentido que esta continuidad forma parte de un relato que como tal es construido de acuerdo a ciertas necesidades de la comunidad. Siguiendo las distintas interpretaciones historiográficas sobre esto, no llama la atención que en el discurso de Paula no se encuentre esta ligazón: en la historiografía uruguaya del siglo XX, y por ende, también en las clases de historia, se pueden encontrar posturas bastante antagónicas sobre la conformación de Uruguay como país independiente en relación a la revolución artiguista, que tenía como proyecto político la conformación de un sistema federal con las provincias que corresponden a lo que hoy en día es Argentina.¹³ De todas formas debo aclarar, que este comentario habla más de mí, que de la estudiante que categoriza a Artigas como un tema lejano, pudiendo haber nombrado en ese lugar a otro personaje del pasado. Entiendo que para Paula entonces, la pertinencia de trabajar un tema u otro en clase de historia, radicaba en la practicidad –o utilidad en términos de Nietzsche (1874)– y la cercanía temporal con respecto al presente, siendo la dictadura parte de ese abanico de temas.

Martina sugirió otra perspectiva en relación al tema de las conmemoraciones, en la que se vincula el sentido de las mismas con su presente: En una de sus respuestas sostuvo que el estudiar historia es importante para saber “*las fechas, los feriados, que a veces uno dice ‘sí feriado, pero ¿por qué es?’, cosas bobas yo qué sé, pero está bueno saberlo, por qué 18 de julio es 18 de julio*” (10 de diciembre de 2019) Por su parte, Sofía sostuvo un argumento que se acerca a lo planteado por Paula en cuanto a la lejanía de contenidos de historia que tienen un sentido de construcción de nación. Para ella es necesario que la asignatura historia en general se trabaje en el liceo y que los estudiantes la aprendan, pero desde su perspectiva no todas las historias son necesarias. Como ejemplo de temas que no

¹³ Sobre esto, el historiador José Pedro Barrán (1986, p. 65-67) clasifica las posturas historiográficas en unionistas y nacionalistas sobre la independencia nacional.

considera necesarios, nombró “*los caudillos y esas cosas*”, de los que asume con risa, no acordarse nada más que el nombre. Luego se refirió a la dictadura como tema imprescindible a ser abordado por los profesores, incluso antes de sexto año. Como veremos más adelante, Sofía dejó ver que su historia familiar está muy marcada por la etapa de la dictadura. Será abordado en mayor profundidad en el último capítulo de esta tesis, pero puedo adelantar, respondiendo a una de las preguntas que guían esta investigación (*¿Cómo se relacionan las experiencias de los estudiantes entrevistados y de sus familias, con sus expectativas respecto al tema de la dictadura?*) que su historia familiar y personal, juega un papel importante al momento de vincularse con los distintos temas propuestos en la asignatura. El sentido de prioridad estuvo presente en su fundamentación, en tanto considera que los profesores se centran en dar otros temas, dejando poco tiempo a final de año para abordar lo que ella considera necesario que los estudiantes aprendan. Por esto, hizo énfasis en la idea de que en tercero y cuarto los profesores lleguen a trabajar la historia de los años 60, la dictadura, temas más cercanos al ahora, para garantizar el acceso a todos los estudiantes, y no solo a aquellos que posteriormente elegirán la opción derecho o economía en sexto año.¹⁴

Santiago también relacionó su interés por los distintos temas de la asignatura en función de la variable “cercanía-lejanía” de los acontecimientos trabajados, además de la forma en que los docentes dan la clase, punto que será desarrollado en el próximo apartado. El haber trabajado temas que él considera lejanos, en los primeros años del liceo, lo hizo verse más interesado por otras asignaturas, y no por historia. Sostuvo que a medida que los temas fueron acercándose al presente, su interés por la asignatura cambió, llevándolo a optar por la orientación humanístico. Las respuestas de Paula, a quien le interesaba la historia reciente por encontrarle un sentido “práctico” con el presente, la de Mariana quien sostuvo que entender la historia tiene que ver con “lo que somos” y la de Santiago que se interesó por algunos temas de historia en función de la cercanía con su presente, afirmar que algunos estudiantes se mostraron más atraídos por la asignatura historia, en tanto pudieron relacionar lo trabajado en clase con su vida presente. Nietzsche lo afirmaba ya en 1874, y aunque el contexto histórico que inspiró su pensamiento es fundamentalmente diferente, podemos encontrar relación entre su planteo y lo expresado por algunos de los estudiantes entrevistados. El concepto de utilidad de la historia (Nietzsche, 1874), parece tomar mayor sentido para ellos cuando lo trabajado y algún aspecto de su realidad se *vinculan* directamente. Como lo vemos por ejemplo en el relato de Sofía, la experiencia toma

¹⁴ Achugar, Fernández y Morales (2011), han analizado las dificultades que se presentan en los profesores para abordar la temática de la dictadura. Entre ellos se destacan como problemas principales la falta de acceso a la bibliografía, la dificultad de hacer accesible los contenidos a los estudiantes y la emotividad por haber vivido el período, además de ser un tema que aparece al final del programa oficial y resulta difícil reservarle el tiempo necesario para hacer un abordaje profundo.

significado considerando que sobre los caudillos dijo no acordarse nada y asumiendo –a partir de sus reflexiones brindadas más adelante en la entrevista– que al trabajar la dictadura tuvo una experiencia distinta, por ser un tema vinculado directamente a su familia.

Para cerrar este apartado, puedo decir que todos los estudiantes entrevistados consideran que es importante que la historia sea enseñada en el trayecto liceal, algunos con mayor convicción o énfasis en sus respuestas que otros. Debo recordar de todas formas, que la participación de los estudiantes en la entrevista fue voluntaria. Además, se tuvo presente que sus argumentaciones fueron dadas en un contexto singular, hacia una profesora de historia, donde el discurso, en palabras de Y. Clot (2000), puede adquirir otras formas, de acuerdo a quién va dirigido. Las fundamentaciones que los estudiantes dieron sobre la importancia de la asignatura historia, variaron en relación con la experiencia que habían tenido en los años previos, y en relación a la trascendencia que le dieron a unos temas de la asignatura en particular, sobre otros. En muchos estuvo presente el sentido de utilidad de la historia en relación con el presente, en sintonía con la conceptualización de Nietzsche (1874) y en unos pocos, el vínculo que a partir de allí se puede establecer con el futuro. Un aspecto que fue mencionado por varios en cuanto al vínculo que tuvieron en su trayecto liceal con la asignatura, fue la relación con los profesores que la enseñaban. Sobre este punto, y entendiendo que no todos los cursos son iguales, y que tampoco todas las historias son transmitidas y enseñadas de la misma manera, es que trataré, brevemente, el siguiente apartado.

4.1.2 La historia desde quien la enseña.

“Cuando entré al liceo entraba súper emocionada porque tenía historia, pero los profesores me decepcionaron”.

María, 10 de diciembre de 2019

El enseñar historia, como cualquier otra disciplina, constituye una acción singular por parte de quien enseña. No todos los profesores enseñamos de la misma manera, ni tampoco la misma historia: las selecciones temáticas y las opciones historiográficas son siempre singulares. Al decir de L. Wittgenstein (1972), cada uno sabe a partir de lo que cree, por lo que los saberes transmitidos por los profesores tendrán que ver con elecciones en base a lo que sobre cada tema consideran. Tampoco todos los estudiantes son iguales; hay estudiosos y no, hay interesados en lo trabajado y no, hay los que les gusta la historia y los que no. Haciendo foco en el tema de esta investigación, algunos de los profesores vivieron la dictadura y algunos no. A partir de aquí se marca seguramente una diferencia en cómo va

a ser trabajado el tema en clase por unos profesores y otros, lo que no quiere decir que el haberlo vivido, o no, suponga abordarlo de tal o cual manera.

No formaba parte de las preguntas de la entrevista el vínculo de los estudiantes con los profesores, sino que fue información que emergió de las respuestas sobre las consideraciones de los estudiantes de la asignatura, abordadas en el primer apartado. Por más que desde mi perspectiva personal como estudiante y como profesora, sea algo evidente, fueron los mismos entrevistados quienes trajeron la importancia del rol docente en su vínculo con la asignatura historia, en este caso. Dentro de este vínculo profesor-estudiantes, caben muchos matices: algunos hicieron referencia a cómo el profesor se muestra a la hora de enseñar, si lo hace con gusto, si no, si expresa interés en que los estudiantes aprendan. Otros reflexionaron sobre las dinámicas propuestas y sobre el lugar que se le da a los estudiantes en las mismas. No todos estuvieron de acuerdo en la forma de trabajo que prefieren, como podría esperarse ya que son personas distintas, pero sí, como ya mencioné, hubo un gran acuerdo entre los entrevistados, en que en bachillerato las dinámicas se vuelcan en la mayoría de los casos, a la búsqueda de más participación y reflexión por parte de los estudiantes. Las dinámicas de trabajo propuestas dependerá también de la perspectiva didáctica con la que el profesor orienta sus clases. No me detendré en el desarrollo de las distintas corrientes didácticas que podrían respaldar las distintas maneras de enfocar la enseñanza de la historia, dado que el objeto de esta investigación está puesto en las consideraciones de los estudiantes, y no en las de los docentes.

Considero pertinente destinar un apartado a lo que los estudiantes entrevistados dijeron acerca de los profesores, en tanto varios de ellos, expresaron su gusto o interés por la asignatura, en relación con el vínculo con los docentes y con su forma de enseñar historia.¹⁵ También, porque desde la doble perspectiva desde la que abordo este trabajo, de investigadora y profesora, entiendo que en el análisis de lo que para los estudiantes representa la dictadura, así como cualquier tema abordado en clase, no podemos dejar de lado la relación de los estudiantes con quienes asumen la tarea de enseñar.

Me centraré entonces, en este apartado, en lo que en los relatos de los estudiantes entrevistados se expresó sobre el vínculo con sus profesores, como parte importante en sus consideraciones sobre la asignatura historia. Como fue abordado en las referencias teóricas, tomo *vínculo* desde los planteos de V. Núñez (2003) desde la pedagogía social y de M. Cifali (2008) y C. Blanchard-Laville (2009), quienes enfocan el concepto con una mirada vinculada

¹⁵ Es importante aclarar, que algunos estudiantes que no les gustaba la historia, a pesar de haber elegido la orientación derecho o economía que tiene bastante carga horaria de la asignatura, no se anotaron para las entrevistas.

con el psicoanálisis. Desde la perspectiva de Núñez, el vínculo educativo se trata de un instante fugaz que deja una marca en el sujeto de la educación. Fugaz en el sentido de que no es estático, sino que se establece en un momento dado. Esa marca será posibilitadora de la búsqueda de un lugar que tenga un sentido propio para el sujeto. El vínculo educativo entonces, como articulador de generaciones, puede darse no sólo a través de la figura de un profesor, sino también de las generaciones anteriores de la familia, padres, abuelos, tíos, de hermanos, de amigos. Las marcas mencionadas por Núñez, las encontramos claramente en los dichos de los estudiantes sobre el rol que jugaron sus profesores en su relación con el saber, en particular con la asignatura historia y el tema de la dictadura. Para algunos estudiantes, fue a través del lazo con el profesor que accedieron al saber de la dictadura; para otros, los conocimientos venían dados desde sus familias. Esto generó encuentros en algunos casos y desencuentros en otros, con lo trabajado en clase. Sobre esto me enfocaré en el último capítulo de análisis.

Es en los trabajos de Cifali (2008) que encontramos una noción más amplia sobre la naturaleza del vínculo educativo. La autora hace énfasis en el carácter singular de cualquier situación del sector humano, sea una persona, un grupo o una institución. La singularidad concierne en el caso de las situaciones de enseñanza, tanto a los estudiantes, como a quien tiene el oficio de enseñar, generando un encuentro intersubjetivo entre personas que no se encuentran en la misma posición. Esta singularidad se vio expresada en los dichos de los estudiantes entrevistados sobre sus profesores de historia, y cómo esto incidió en su relación con el saber para el caso de algunos contenidos de esa asignatura en particular. Desde una perspectiva muy similar, Blanchard-Laville (2009), basándose en el marco conceptual de enfoque clínico de orientación psicoanalítica, entiende que el vínculo educativo se encuentra cargado de malentendidos de una y otra parte: existen sin que el docente lo sepa a nivel psíquico, especialmente en lo que respecta a la transmisión de saber y las modalidades de relación con los estudiantes, pudiendo ser trabajados a partir de ciertas elaboraciones que resulten apropiadas y que posibiliten otra organización del espacio psíquico que es el grupo en sí. Distingue distintos sujetos presentes en la situación de enseñanza: el docente, los estudiantes y el grupo, considerando este último como un aparato psíquico. En sus trabajos, toma en cuenta prioritariamente los procesos psíquicos, siendo la mayoría de estos inconscientes. El grupo, como sujeto psíquico, no se reduce a la suma de los aparatos psíquicos individuales de estudiantes y profesores. Como veremos, en varios de los dichos de los estudiantes, quedó de manifiesto el vínculo que los mismo expresaron tener con sus docentes, y lo que de ellos avalaban y rechazaban. En algunos casos, fue explícita la distancia con sus profesores por formas de trabajar o posturas, algunas veces políticas, que desplegaban en sus clases.

Una de las preguntas formuladas en la entrevista, refería a los aprendizajes que los estudiantes consideraban haber tenido, o no, en las clases de historia. Sofía en su respuesta lo relacionó directamente con los profesores que había tenido cada año. Sobre su experiencia, comentó que hubo tres a quienes “amó y ama”, y agregó que le gustan las clases en las que los profesores dejan ver que les gusta enseñar y que los estudiantes aprendan. Aquellos que no le aportaron nada, desde su perspectiva, fueron los que “*te leen, te leen, te leen y no te explican nada, esos no me sirven de nada, los que se notan que están acá pero porque quieren enseñarte, esos sí me llegan un montón*” (18 de noviembre de 2020). Rocío continuó la argumentación, integrando el juego como instrumento fundamental en las clases para armar una escena que sea más fácil recordar después. Ambas enfatizaron en la importancia de que la historia sea contada “como una historia”. Me pregunto qué quiere decir para una estudiante, que la historia sea contada en una clase como una historia. Durante muchos años, desde las didácticas de la historia siguiendo el modelo de la Escuela de los Annales, se sostuvieron posturas contrarias al relato como herramienta en las clases de historia. En las últimas décadas, sin embargo, tanto desde la historiografía como desde la didáctica de la historia, se comenzó a plantear otra postura con respecto a la utilización del relato en el aula. Ricœur (2004), por ejemplo, entiende que una historia debe organizar los acontecimientos en una totalidad inteligible, más que ser una enumeración de acontecimientos en serie. La construcción de la trama supone la operación por la cual la sucesión se transforma en configuración. Esta trama integra un acto poético, que se revela al oyente o al lector en la capacidad que tiene la historia de ser continuada¹⁶. Las estudiantes no explicaron qué suponía para ellas que la historia fuera contada “como una historia”, afirmación que ambas asintieron con complicidad. Quizás les gustan las lindas tramas que den una continuidad y no la secuencia de información poco conectada. La narratividad, vinculada estrechamente al tiempo, se desprende del arte de contar que sitúa el relato en tiempo (Ricœur, 2013). Como profesora de historia, me queda la duda de si en su idea de la historia contada como un cuento, toma o no un lugar relevante el análisis o la discusión historiográfica. Al no haber participado de las clases que relataron, no puedo saber si en los relatos por parte de los docentes que nombraron, se presentaron posturas historiográficas que acompañaran los mismos, o se trataba simplemente de profesores que tenían un discurso atractivo, tanto en el contenido como en la forma de decirlo.

De todas formas, desde mi formación de profesora y desde mi propia práctica en el aula, lo que las estudiantes sostuvieron durante las entrevistas me conmueve y me interpela también. ¿Qué quieren decir con que los contenidos de la asignatura sean contados como una historia? Desde mi entender –y mi experiencia como estudiante de historia también

¹⁶ Ricœur (2013, p. 192) toma el concepto de *followability* de W.B. Galle.

cuenta— esta elección que ellas plantean deja de lado lo que elijo y defiendo en una clase de historia: la historia es un discurso construido y esto trae consigo que pueda haber muchas historias. Tomando los relatos de Rocío y Sofía, desde su perspectiva quizás no es indisociable el relato del profesor con la historiografía que lo sustenta. Las clases que más les gustaban a estas estudiantes, son aquellas narrativas, en las cuales se sigue una linealidad de principio, medio y final, distinto a las que pueden estar basadas en análisis de factores, causas, consecuencias a partir de la perspectiva de diversos autores. En el estudio sobre la dictadura trabajada en los manuales de historia de Achugar, Fernández y Morales (2011), se identifican diversos géneros de la historia a nivel discursivo, como el relato, la descripción, la explicación y el argumento, siendo el género que funciona como columna vertebral de los manuales, el relato histórico, en tanto orienta a los estudiantes a comprender el período histórico que se estudia. Llevando este análisis al plano discursivo del aula, podríamos entender a partir de lo expresado por las estudiantes, que el relato histórico es también el recurso que opera como organizador del discurso del profesor, al menos tomando en cuenta la perspectiva de las entrevistadas.

Por su parte, Valentina asoció los cursos de historia con el profesor que dictó cada uno de ellos. Argumentó que el interés que un estudiante tenga por la asignatura, depende de cómo el profesor dé la clase. En particular sobre las clases de historia, expresó *“la historia si no se enseña bien, si no se enseña de una manera que te llame la atención no te va a gustar nunca”* (29 de noviembre de 2019). A lo largo de su respuesta, dejó en claro que el “enseñar bien” lo relacionaba con el lugar que se le daba a los estudiantes en la construcción de la clase y la apertura al diálogo sobre los temas que se iban trabajando. En la misma línea, Joaquín expresó que en cuarto año le gustó la asignatura porque tuvo una profesora que proponía tareas para hacerlos participar e interactuar: *“por ejemplo nos hizo hacer una carta, tiraba ideas que no te dejaban tan abrumado, tipo que te divierten un poco”* (29 de noviembre de 2019). Las respuestas de Rocío, Sofía, Valentina y Joaquín, tuvieron algo en común al hablar de sus profesores, al poner el centro en ellos y cómo hacen las cosas. Esto se puede tomar como actitud pasiva frente a lo que sucede en el aula. Rocío y Sofía atribuyeron una buena clase a cómo el profesor desarrolla el relato histórico; Valentina y Joaquín a cuál es el lugar que el profesor les da a los estudiantes en la construcción de la clase. Retomando la postura de Cifali (2008) sobre la singularidad de las situaciones del sector humano, en el caso de los actos de enseñanza la singularidad concierne tanto a los estudiantes como a los profesores, es decir que lo que cada estudiante brinde a la situación singular, también será parte del espacio áulico. A su vez, y aunque resulte evidente, lo que a algunos estudiantes les resulte “cómodo” a la hora de trabajar en historia —así como a los profesores— puede que para otros sea lo que los distancie de un interés por la asignatura.

Por otro lado, tomando la perspectiva de Blanchard-Laville (2009), los malentendidos forman parte del vínculo educativo, aunque estos se presenten de forma inconsciente tanto en los estudiantes como en los profesores. Según la autora, la relación con el saber del docente se actualiza de forma singular con el espacio psíquico de la clase, que es conformado por cada uno de sus integrantes: profesores y estudiantes. Retomando las reflexiones de los entrevistados, su forma de estar en clase y lo que ellos aportaron como estudiantes, también formó parte de la conformación del espacio psíquico que es el aula, desde la perspectiva de Blanchard-Laville (2009). Aunque en sus dichos hayan relacionado únicamente su interés por la historia a raíz de un profesor u otro, y de las marcas, que en términos de Núñez (2003), cada uno les dejó. En particular sobre el abordaje de la dictadura, los estudiantes dijeron haber contado en clase experiencias sobre sus familias u otros relatos que habían escuchado. Esto colaborará con el clima de aula, el deseo de saber de cada estudiante sobre un tema del que muchos ya habían escuchado relatos previamente. Esto confirma que no será sólo lo propuesto por el docente lo que colabore con el vínculo educativo. También me permite pensar, aunque sea en simples líneas, en aquellas actividades que los profesores suponemos que a los estudiantes les resultan de mayor relevancia para su comprensión. Sabemos que no todas tendrán el mismo eco en todos los estudiantes; lo afirmaba Freud un siglo atrás: educar es uno de las tres oficios imposibles –junto con gobernar y curar– (1925/1992, p. 296). En la tarea de educar, habrá siempre algo que el educador no pueda contemplar. Las diferencias en las formas de acercarse al conocimiento que los distintos estudiantes tengan, será seguramente un causante de esta imposibilidad. Sofía y Rocío mencionaban que le gustan las clases de historia cuando la historia “es contada como un cuentito”. Valentina, Joaquín y Paula, por otro lado, dejaron ver su preferencia por clases en donde su rol como estudiantes tomaba un lugar más activo, donde se les brindaba un espacio para la participación y reflexión sobre los temas que iban trabajando. Sobre esto, Mariana sostuvo que la historia abordada en bachillerato, le gustó más porque los profesores proponían otras actividades buscando la reflexión de los estudiantes, acompañando los distintos cuestionamientos que comenzaban a hacerse sobre visiones generales del mundo. Explicó que la asignatura siempre le gustó, pero fue en quinto y sexto cuando comenzó a interesarle más. Integró en su explicación, además de la forma de trabajo de los docentes, el argumento de que entendió los distintos temas desde otro lugar, más reflexivo. Desde su manera de entender las cosas, expresó lo que los profesores esperan de los estudiantes de bachillerato. En la clase, los estudiantes tienen también su cuota parte, cuando ese lugar es habilitado por los docentes. Mariana expresaba entusiasmo en sus palabras, al recordar cómo era el trabajo en la asignatura:

“Además los docentes a medida que vas creciendo lo encaran desde otro lado, esperan otra disposición de tu parte, que le des mucho más razonamiento, no era repetir si no analizar, buscarle la vuelta, entender. Empiezan a dar interpretaciones que vos tenés que decidir, entonces es mucho más participativo y a la vez está de más, porque profundizas mucho más, entendés, razonás”
(Mariana, 18 de noviembre de 2019)

María también mencionó a sus profesores al hablar de la asignatura, coincidiendo con Valentina en que los cursos que más le interesaron fueron los de bachillerato. Para explicarlo, nombró a sus profesores: *“en cuarto tuve un profesor que era tremendo y ahí me empezó a generar interés y después en sexto con la profe también”* (10 de diciembre de 2019). Sobre su experiencia en ciclo básico, explicó que le gustaba la materia, había llegado al liceo con cierta expectativa, pero adjudicó a los profesores de esos primeros años la razón por la que no le interesó la asignatura y ni siquiera le intrigaba. Por su parte, Ana reconoció que no le gustaba la asignatura, sino que le aburría, cuestionando en cada clase el sentido de estar allí. Este disgusto por historia, lo acompaña de un relato sobre una profesora: *“el año pasado teníamos una profe que siento que lo hacía todavía más pesado. Era un amor como persona, pero la clase no, teníamos que leer algo, venir con eso y hablábamos las dos horas de eso, y justo a mi no me gusta mucho esa forma”* (10 de diciembre de 2019). Martina, añadió que la forma de trabajo con repartidos podía generar en algunos compañeros el perder el hilo del curso, ya que muchas veces se abordaba un lenguaje difícil de comprender para ellos. Las voces de los estudiantes, permiten pensar que además de los contenidos, la forma en que los mismos sean compartidos desde los profesores y las actividades que sean propuestas, resultan sustanciales para los estudiantes en su interés por las asignaturas. Desde la perspectiva de vínculo educativo de Núñez (2003), los profesores que fueron nombrados dejaron una marca en estas estudiantes, abriendo un escenario que en algunos casos fue habitado desde el interés y en otros, desde el total desinterés. En las entrevistas que estructuran la investigación, fueron consultados estudiantes de diecisiete y dieciocho años. Parecería una obviedad que estudiantes de otra edad nos trajeran otras reflexiones y conceptualizaciones. Pero el tomar las que surgieron para este trabajo, me guía a concluir la idea de que en cursos de bachillerato, algunos estudiantes se interesan más por pensar y reflexionar sobre lo trabajado, al menos en la asignatura historia, y no tanto porque los contenidos sean transmitidos dando lugar a una única voz, que es la del docente. Siempre recordando que seguramente muchos de los estudiantes que no eligieron participar de la entrevista, no les gustaba o no les interesaba la asignatura.

Rocío y Sofía, integraron otra reflexión sobre el lugar del docente, que anticipa lo que trabajaré en el próximo apartado sobre el vínculo entre la asignatura historia y su vida presente. Las estudiantes expresaron que al trabajar contenidos sobre historia nacional, interpretaban el posicionamiento político del profesor, aunque fuera o no expuesto por parte del mismo. Sobre todo en lo referente al tema de la dictadura, que desde la perspectiva planteada por varios de los estudiantes se vincula en distintos aspectos a la realidad política actual. Toda educación es política, al decir de Freire (2002), manifestado en cada decisión que toma el educador: en cuanto a los contenidos a abordar, el relacionamiento con los pares y con los estudiantes. Sofía mencionó el ejemplo de una docente que “*tiraba para un lado en la política, y se notaba demasiado, y si vos tiras para el otro, no quería ni entrar a sus clases. Eso también es importante*” (18 de noviembre de 2020), dando a entender que su posicionamiento político no concordaba con el de su profesora de ese momento. Rocío acompañó esta postura, aportando el ejemplo de un profesor que según los repartidos que brindaba y según lo que compartía en clase, le daba a entender posturas distintas, o al menos ella lo interpretaba así. Sofía continuó: “*Ah, a mi este año me quedó clarísimo para qué lado va pero como estoy de acuerdo con él...*” (18 de noviembre de 2020). Las estudiantes no presentaron en ese momento ejemplos concretos de temas en los cuales concordaban o no con sus profesores. De todas formas y tratándose del programa de sexto año derecho en el que se estudia la historia nacional del siglo XX, puedo imaginar que los puntos de encuentro o desencuentro se daban en cuanto a personajes, roles y políticas del siglo XX, específicamente en lo referente a historia reciente. En una de las instancias en las que visité la clase de Sofía y Rocío, se generó una discusión entre los estudiantes sobre los posicionamientos políticos, aludiendo a la dicotomía derecha-izquierda, o como fue nombrado por ellos mismos “fachos-bolches”. De alguna manera, la discusión era reflejo de la dicotomía con la que desde muchos discursos políticos y mediáticos actuales, se caracteriza a la sociedad actual. Como planteé al comienzo de este apartado, los profesores elaboramos un discurso en el aula, que está vinculado a un espacio y tiempo, formulado desde un lugar de producción y enunciación. Tomo *lugar* desde la perspectiva de De Certeau (1993, p. 69), quien sostiene que toda producción historiográfica se encuentra enmarcada en un lugar social, político, cultural, institucional, que posibilita, permite, a la vez que limita y prohíbe. Adapto este concepto al análisis del relato de los profesores: lo que se formula en un espacio áulico, no puede entenderse ajeno a cierto lugar de enunciación. El discurso docente tendrá sus efectos en quienes lo reciben. Blanchard-Laville (1996, p. 80), sostiene que en el espacio de clase se dan efectos inconscientes que provienen del profesor y también de los estudiantes. Al hablar de transferencia didáctica, argumenta que la misma se da a partir del vínculo entre docente y alumnos, relacionado con la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza. Esto configura la organización que

se proyecta en el espacio de clase. Las interpretaciones de Sofía y Rocío sobre lo que los discursos de sus profesores mostraban en cuanto a su posicionamiento político, generaron en ellas comodidad o incomodidad, de acuerdo a la afinidad que ellas sentían con lo que sus docentes expresaban, y también, siguiendo los aportes de Blanchard-Laville, según la relación con el saber que el docente exponía y cómo era tomada ésta por las estudiantes. Ambas compartieron en la entrevista su vinculación con la militancia estudiantil y su adherencia a un sector político partidario. Eso también forma parte de ellas, de su presente, por lo que además de relacionar su vínculo con la historia, de acuerdo a quien sea que está en el lugar de enseñar, también la vincularon con su vida presente. Sobre este tema trabajaré en el siguiente apartado.

4.1.3 La clase de historia en vínculo con su vida presente

“A mí me pasó que historia me sirvió muchísimo ahora en las elecciones para entender un poco el panorama, las divisiones y los sectores, entender por qué se inclinaban para este lado”.

Valentina, 29 de noviembre de 2019

En las respuestas que daban cuenta de sus consideraciones sobre la asignatura historia, y a partir de una de las preguntas formuladas en la entrevista (*¿crees que esos temas que te interesan están relacionados con algún aspecto de tu vida presente?*), muchos de los estudiantes entrevistados pusieron en palabras la existencia de un vínculo entre los temas de historia mencionados y su vida. El análisis de este vínculo, fue puesto de manifiesto por los estudiantes desde diferentes ópticas. Algunos reflexionaron sobre el vínculo centrándose en lo conceptual, es decir, en lo que los distintos contenidos abordados les aportan desde este punto de vista, a la construcción de su percepción del presente. Martín, por ejemplo, explicó que su interés es porque los temas abordados tienen un plano ideológico que se acompañan con ciertos rumbos que él va tomando en su vida. Para ejemplificar, nombró la guerra fría, la revolución cubana, la dictadura y las resistencias sociales. Más adelante en la entrevista, Martín hizo también referencia a su militancia política. En varios casos, los estudiantes dejaron en claro que su vida y sus intereses presentes se relacionan con los contenidos académicos que trabajan en el liceo y son a los que ellos eligen dedicarle mayor atención.

El vínculo con su presente, y de hecho con su propia identidad, se vio expresado por otros estudiantes en relación a la historia de sus ancestros, a su historia familiar. Diego dijo que la historia le permite conocer la vida que vivieron sus antepasados: *“yo al estudiar*

historia logro saber la vida que vivieron mis antepasados, sé la vida en la que se encontraba mi abuelo, sé lo que vivían ellos" (29 de noviembre de 2019). Marcelo Viñar (2016 b) considera que la humanidad de un ser humano se configura en cinco generaciones: las de abuelos y padres, la propia, y las de hijos y nietos; ante las preguntas *¿Quién soy? ¿de dónde vengo? ¿para dónde voy?*, las cinco generaciones aparecen como un escenario múltiple, a partir del cual uno explora cuáles son las marcas de ese escenario que uno selecciona (Viñar, 2020). Entiende que uno puede formularse estas preguntas como un hecho autorreflexivo, pero siempre habrá un interlocutor, que puede ser un otro o la mente propia, lo que propone un diálogo con quienes fueron padres y abuelos, aunque no se los haya conocido. En este caso, en la respuesta de Diego no parece haber un cuestionamiento específico que lo lleve a preguntarse *¿Quién soy?* –al menos en este contexto de entrevista– pero sí hay una intención de conocer, un interés por un pasado –el de las generaciones anteriores– que también le es propio.

Pedro también reflexionó desde su historia y memoria personal y la historia de su familia. Afirmó que desde chico le gustó leer y especialmente le gustó la historia, queriendo ser historiador desde los cinco años. Relacionó su elección de la orientación derecho con esa experiencia de la niñez, además de su vivencia familiar, que según describió es "muy política". Sobre los temas que más le interesaron del curso, mencionó la dictadura y el proceso pre-dictatorial, ligando directamente este interés a que su familia, en especial sus abuelos, tuvieron un contacto fuerte con la dictadura: *"mi abuelo fue encarcelado, entonces siempre me interesó saber cómo eran esos momentos, porque mi abuela me cuenta cómo fue todo, pero claro nunca de cómo sería la situación total del país"* (13 de noviembre de 2019). Pedro expresó que el haber estudiado el proceso dictatorial en el liceo, lo ayudó a contextualizar aquello que había sido relatado por su familia. Más adelante veremos la profunda reflexión que elaboró sobre su interés por la asignatura, queriendo incluso dedicarse al estudio de la historia, relacionándolo con la historia de su familia, y también con la profesión de su padre, profesor de Historia. Considerando la reflexión citada de Viñar (2016 b), Pedro entendió quién es, no sólo a partir del pasado –la historia de su abuelo y su abuela durante la dictadura, la profesión de su padre– si no también a partir de un posible futuro, en tanto se proyectó estudiando historia, fundamentado en la relación entre la historia de su familia y la historia nacional reciente.

Esto me acerca a la pregunta de cómo se vincula la relación con el saber de los estudiantes con la cultura y la historia familiar. El concepto de *relación el saber* es abordado desde una postura cercana al psicoanálisis por Beillerot (1998) quien entiende que la *relación con el saber* supone como la disposición del sujeto hacia el Saber. Tomará un sentido propio, analizando su situación, su práctica y su historia. Se trata entonces de un

proceso creador de saber (1998, p. 66). Algunos de los relatos de los estudiantes, como el de Pedro, pueden ser analizados desde la mirada de Beillerot. Tal como mencioné anteriormente, él manifestó su deseo de estudiar historia a partir de lo que había conocido sobre la historia de su familia y el trabajo de su padre como profesor de historia. Desde allí es que afirmó querer acercarse e interesarse por el estudio de la historia. *Somos –no tenemos– una relación con el saber*, expresa Beillerot (1998). En el caso de Pedro, esta relación con el saber opera desde su historia familiar, desde su presente como estudiante hijo de un profesor y desde su perspectiva a futuro, tomando su deseo de dedicarse al estudio de la historia.

Como mencioné al comienzo del capítulo, la mayor parte de las entrevistas de la investigación, tuvieron lugar en el mes de noviembre de 2019, en pleno contexto electoral. que se hizo presente en las respuestas de los estudiantes. Muchos de ellos, quienes ya habían alcanzado la mayoría de edad, votaban por primera vez, siendo este un aspecto importante en su vida presente, de acuerdo a cómo fue expresado por varios de ellos. Varios de los adolescentes entrevistados sostuvieron que el haber estudiado historia nacional, enfocada en la historia política, los ayudó a conocer y entender la historia de distintos partidos políticos, sus sectores y sus propuestas de gobierno. Valentín mencionó al pasar al comienzo de la entrevista, que para él sería importante que la asignatura historia se dictara en todas las orientaciones de bachillerato. Como entrevistadora, elegí tomar este aporte, trayéndolo nuevamente en forma de pregunta: *“vos hoy decías que te parece que sería importante que estuviera historia en todas las orientaciones, ¿por qué?”*. La fundamentación de Valentín estuvo relacionada directamente con el contexto electoral, explicando que la política es un aspecto de real importancia para él. Expresaba:

“al fin y al cabo estamos decidiendo quién nos gobierna cada cinco años, y veo, por tirar un ejemplo, este año cuando estudiamos Historia del Uruguay, me doy cuenta que hay mucha gente que piensa no sé <Pepe Batlle era conservador> y por ejemplo Talvi¹⁷, a mi me parecía que en su discurso hablaba de Batllismo o de Batlle Berres y de la Suiza de América, y después cuando habla de teoría y habla en contra de todo lo que lo llevó a esa Suiza de América, me parece que es un poco engañoso. En ese sentido me parece que es importante saber Historia, al fin y al cabo, para que no engañen a los ciudadanos en algunas cosas.” (Valentín, 15 de noviembre de 2019).

¹⁷ Ernesto Talvi. Candidato a Presidente por el Partido Colorado en las elecciones nacionales de 2019.

En varios de los relatos de los estudiantes se sostuvo una relación entre historia y política, llegando a sustituir una por otra en algunos momentos –sobre todo al fundamentar su interés por la historia porque les gustaba la política–. Puedo entender que la relación entre historia y política, no viene dada solo por parte de los profesores dentro de las aulas y los programas que elaboramos sino que ya está presente en los programas oficiales, que representan necesariamente una toma de partido y no solo por la selección de contenidos y orientaciones historiográficas. Los mismos se encuentran mayormente estructurados en función de la organización de los estados políticos a lo largo de la historia. También el vínculo entre historia y política viene dado por los lugares que ocupamos los profesores de historia a nivel institucional, ya que los discursos de los actos patrios son escritos y la mayor de las veces leídos, por los profesores de historia. A nivel social y mediático, el vínculo se sostiene en tanto en los análisis de la agenda política, los paneles son integrados por profesores de historia, en algunos casos con una posterior formación en historia política o ciencias políticas. Ejemplos concretos recientes podemos verlos en el análisis a partir de la renuncia a su puesto de senadores de los ex presidentes Sanguinetti y Mujica, y en el día posterior a la muerte del ex presidente Vázquez. Volviendo a la pregunta anterior sobre el vínculo entre la relación con el saber y la cultura e historia familiar de los estudiantes, puedo decir que la relación intrínseca entre historia y política que algunos estudiantes manifestaron en la entrevista, se liga con lo que desde la cultura y desde la educación les es transmitido –expresado en los medios de comunicación y dentro de las instituciones, ya sea en el espacio áulico o en conmemoraciones patrias–.

Rocío expresó también en sus respuestas, la importancia de que historia se pueda trabajar en todas las orientaciones, dado que desde su perspectiva, muchos estudiantes que cursan otras orientaciones *“no tienen idea de dónde están parados”*. Ella no lo explicitó, pero interpreto y entiendo que se refería a un contexto político-social. Se preguntaba *“¿Cómo una persona de 17, 18 años va a salir a votar sin tener una idea de quién era Batlle y sin tener una idea más allá de lo que aprendió por fuera o le enseñaron en su casa? que eso también sabemos que tiene una tendencia político-partidaria”* (18 de noviembre de 2020). Rocío sostuvo también que su conocimiento de historia lo había adquirido más en la militancia gremial que en clases de historia. Puedo interpretar, como sostuve al comienzo del capítulo, que sus discursos disímiles en algunos matices, responden posiblemente a encontrarse enmarcados en una entrevista con una profesora de historia. Valentina, Ismael y Sofía coincidieron en este punto: Valentina expresó que la asignatura historia le sirvió para entender el panorama de las elecciones y los sectores dentro de los partidos políticos. Ismael compartió su perspectiva de la importancia de la historia en relación con la política, explicando que para entender el presente hay que saber del pasado, fundamentalmente en

lo referente a la historia uruguaya y la política uruguaya: “no podés llegar un día lectivo y no saber qué lista votar, por ejemplo, las listas son todas del pasado, o las posturas de cada uno, porque si no, no existiría la política” (13 de noviembre de 2019). Sofía mencionó el ejemplo de tres compañeras que cursaron biológico, que desde su perspectiva “no entienden nada, les hablas de la dictadura y no entienden nada, y no les importa nada votar (...) es como desesperante que no les importa nada, pero no les importa porque no saben tampoco” (18 de noviembre de 2020). Recuerdo su indignación al contar la experiencia de sus amigas, además de que ella lo expresó como “desesperante”. Me conmovió que nos permitiera conocer esta experiencia. En su gestualidad se dejaba ver cierta resignación en entender que las de sus amigas eran otras experiencias y otras formas de vincularse con la política. Mi sentir como entrevistadora, pero también como profesora de historia, interesada en la política, con una historia familiar vinculada directamente con la política, tiene seguramente una lectura contratransferencial (Freud, 1910/1972), traspolando el concepto del espacio clínico al espacio de entrevista. Su experiencia me lleva a pensar en la mía propia como estudiante liceal, en formación docente y mi ejercicio en la práctica docente. En definitiva, el por qué de mi interés en realizar esta investigación enmarcada en una maestría; mi proyecto, es la fuerza motriz de mi historia personal, creador a la vez de acción y de sentido (Boutinet, 1986).

Como mencioné antes, Sofía fundamentó que para ella es importante que ciertos temas, como por ejemplo la dictadura, puedan llegar a trabajarse en tercer o cuarto año de liceo, antes de que se concrete la elección de la orientación, asegurando que todos los estudiantes que cursan ciclo básico, puedan acceder a estos contenidos. Un aspecto a destacar, es que la entrevista a Rocío y Sofía ocurrió en noviembre de 2020, es decir, no formó parte del conjunto de entrevistas enmarcadas en el contexto electoral de 2019. De todas formas, este aspecto estuvo presente en sus respuestas, al igual que otras entrevistas que tuvieron lugar en ese momento. Esto nos lleva a pensar que la referencia al marco electoral, no tuvo que ver exclusivamente con encontrarse en un contexto de elecciones, sino que los estudiantes vincularon su trabajo en historia con las elecciones en un momento en que no era tema de la agenda política.

A partir de las respuestas brindadas por los estudiantes y tomando en cuenta una de las preguntas que guían esta investigación –*¿Qué aspectos de la cultura, contexto o experiencias de los estudiantes referidos, los llevan a interesarse o no en el estudio de dictadura cívico-militar?*– puedo acercarme a una primera línea de conclusión, que será mayormente fundamentada en los siguientes capítulos, afirmando que existe relación entre los temas que a los estudiantes les despiertan interés, siendo uno de ellos la dictadura, y su vida presente. La perspectiva desde la cual era expresado este interés varió en lo que ese

particular conjunto de estudiantes entrevistados expresaron: para algunos, los temas que más les interesaban de la asignatura, tenían que ver con un posicionamiento ideológico que estaban comenzando a formar. Para otros, los temas se vinculaban con la historia de su familia, mientras que varios estudiantes entendieron que la realidad electoral se vinculaba con lo que ellos habían abordado en clase, fundamentando algunos la importancia de trabajar la historia de Uruguay del siglo XX, en todas las orientaciones de bachillerato.

Que la historia es una asignatura importante para trabajar en el liceo, parece haber sido un consenso por parte de los estudiantes que participaron de la investigación, teniendo siempre presente, que todas sus voces y reflexiones se dieron en un contexto de entrevista del que no puedo considerar posicionarme ni sentirme aparte. También, aquellos estudiantes que se acercaron a la entrevista lo hicieron porque algo de lo que se iba a trabajar les interesaba o les atraía. A partir de esta premisa, lo que se desprende, varía en cuanto a su enfoque y fundamentación. El lugar que los docentes toman en el vínculo con la asignatura, fue expresado en muchas de las instancias de entrevista, no pudiendo desconocer que no se trata solo de los contenidos, sino también de cómo estos sean transmitidos, y en ese ejercicio, cuál es el rol que se da a los estudiantes y que rol toman ellos en su relación con el saber. Los contenidos que los entrevistados manifestaron despertar mayor interés en ellos, fueron en la mayoría de los casos aquellos que se vinculan a algún aspecto de su realidad, ya sea presente o de la historia de su familia. Gran parte expresó que uno de los temas que más les interesó trabajar y tenían expectativa en hacerlo, fue la dictadura cívico militar. Al respecto, tengo presente que así como sus respuestas fueron dadas en un marco de entrevista, les fue comunicado a los estudiantes de qué iba la entrevista y cuál era el tema de la investigación. Aclaro esto para no correr el riesgo de caer en la sorpresa de que los estudiantes coincidieron aleatoriamente en el interés por la dictadura. Podría pensar, que a quienes no les interesaba, eligieron no ser parte de la entrevista. La experiencia de la visita a una clase, en la que tres estudiantes me confiaron el no querer participar porque “no sabían nada del tema”, me ayuda a formular esta idea. Sobre los sentidos que los estudiantes entrevistados dan al tema de la dictadura cívico militar en particular, trataré el siguiente capítulo.

4.2 Sobre los sentidos del estudio de la dictadura y su relación con el presente desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados

El presente trabajo se centra en analizar los sentidos que los estudiantes de sexto año entrevistados para esta investigación dan al estudio del período dictatorial en relación con su historia personal y familiar. Las entrevistas fueron estructuradas de forma tal que nos

fuera guiando a las preguntas que se hacían sustanciales, hacia el final. Por eso, las primeras preguntas fueron orientadas a su experiencia liceal, al vínculo con la asignatura historia y a sus consideraciones sobre el tema de la dictadura en particular. Fue así que dediqué el capítulo anterior a trabajar las consideraciones que los estudiantes expresaron sobre los enfoques y los contenidos de la asignatura historia. Tal como fue expresado, muchos de los estudiantes manifestaron su interés por el tema de la dictadura, antes de que se les formularan las preguntas sobre el tema. De todas formas, ellos sabían cuál era el tema central de la entrevista, ya que había sido comunicado en la hoja de información y en el consentimiento informado que debieron firmar previamente, y por mí de forma verbal antes de comenzar la entrevista. Una de las intervenciones de María me hizo dar cuenta de la expectativa que tenía de hablar sobre el tema. Al preguntarle si los temas que le despertaban interés de la asignatura historia, los relacionaba con su presente, respondió: *“no sé cómo te vas a manejar con las preguntas pero creo que me ibas a preguntar algo de mi familia en la dictadura, así que prefiero dejarlo para más adelante”* (10 de diciembre de 2019).

En este capítulo, abordaré el análisis de las consideraciones que los estudiantes expresaron sobre el estudio de la Dictadura cívico militar, desde distintas aristas. El primer apartado estará destinado a los *prejuicios* (Gadamer, 2003) que los estudiantes tenían sobre el tema y cómo se puede entender que influyeron en lo trabajado en clase. El segundo, tratará sobre la importancia del tema para la sociedad hoy en día desde la perspectiva de los estudiantes, centrándome en el último apartado en el análisis de la dictadura en relación a su *lugar* en el mundo. Los estudiantes se acercaron a lo trabajado en clase sobre dictadura desde un *prejuicio*, entendido este como el juicio formado previamente a una convalidación definitiva (Gadamer, 2003, p. 337). Como en cualquier contenido trabajado en historia, no quiere decir que lo abordado en clase sea lo únicamente reconocido como válido, pero, para los estudiantes, seguramente tome un lugar de relevancia en tanto conocimiento aportado por un docente. A la vez puede que integre otras perspectivas que es posible que en la mayoría de los casos, no formaran parte de los prejuicios de los estudiantes.

4.2.1 Lo trabajado en clase y los conocimientos de los estudiantes sobre la dictadura

“Yo siempre pensé que los militares habían peleado contra los tupamaros, pero después cuando nos enseñaron no era nada que ver”

Valentina, 29 de noviembre de 2019

Los programas de Historia de educación secundaria de los que la dictadura cívico militar forma parte, son los de tercero y sexto año, opción derecho o economía. Muchos de los estudiantes entrevistados, expresaron no haber trabajado el tema antes del curso de sexto, y en algunos pocos casos, comentaron que lo habían abordado en tercer año pero de forma muy breve. El curso de sexto año supuso su primer acercamiento desde lo académico al tema de la dictadura. Como fue mencionado en el anterior capítulo de análisis, la investigación de Achugar, Fernández y Morales (2011) nos acerca una serie de razones de por qué los profesores no llegan a trabajar la dictadura en sus cursos¹⁸. Desde mi experiencia, como profesora del curso de tercer año desde hace seis años, puedo decir que para llegar a trabajar este tema, se hace imprescindible recortar otros que también pueden ser considerados sustanciales en el programa. En definitiva supone, como siempre, una elección que se ve atravesada por distintas variables, entre las que destaco el tiempo –más bien el poco tiempo para abordar un programa tan amplio– y la institución en donde se dicte el curso. Los *lugares*, en términos de De Certeau (1993) desde los que los profesores articulamos los programas, están atravesados por condicionantes personales, institucionales y también políticas. Clot (2007) nos aporta una mirada interesante sobre las distintas aristas que componen un oficio o un trabajo: personal, porque cada uno le imprime su propio sello a su hacer, pero también interpersonal, en tanto se trata de situaciones singulares dirigidas a un otro, lo que hace de cada oficio una acción situada, dirigida y no reiterable. Un oficio tiene también un lado impersonal, refiriéndose a aquello que mantiene el oficio trascendiendo cada situación particular, que debe atenerse a ciertas organizaciones institucionales. Es el caso de los programas, las cargas horarias, la conformación de los grupos, el calendario escolar, etc. A partir de aquí se configuran los gestos posibles o imposibles dentro de una determinada actividad. De alguna manera, los profesores nos encontramos constantemente en este juego de fronteras móviles entre un gesto u otro, que aunque enmarcado en coordenadas institucionales, siempre tiene que ver con la propia manera de hacer las cosas. En este sentido, puede entenderse por qué la mayoría de los estudiantes expresaron no haber trabajado la dictadura en el curso de historia de tercero; los profesores tomamos decisiones en función de diversas variables que conjugan aspectos personales e institucionales.

En el encuentro de los estudiantes con los saberes trabajados en clase sobre dictadura, hubo distintas versiones sobre los *conocimientos* con los que llegaron al curso. Me interesa acercarme a los términos *saber* y *conocimiento* desde la perspectiva de J.M. Barbier (1996), quien define los saberes como *enunciados* asociados a *representaciones*

¹⁸ Se destacan la falta de acceso a bibliografía, la emotividad por haber vivido el período –o no– y la falta de tiempo dentro de programas tan vastos. Debo decir igualmente, que habiendo pasado diez años de la investigación citada, es posible que algunas de estas consideraciones hayan cambiado.

sobre el mundo; estos enunciados pueden ser proposicionales, en tanto son saberes objetivables y transferibles. Esto los diferencia de los conocimientos, que son caracterizados como estados mentales a partir de una experiencia cognitiva de relación entre sujetos y objetos. Veremos más adelante, que los *saberes* trabajados en clase no coincidieron en todos los casos con los *conocimientos* con los que los estudiantes llegaban al aula. Evidentemente no en todos los cursos a los que pertenecían los estudiantes, se abordó el tema de la misma forma: la opción derecho o economía ya presentaba algunas líneas de diferencia, así como también dónde ponían el foco los docentes y cómo acercaban la temática a los estudiantes. De acuerdo a lo observado en las visitas a las clases previas a las entrevistas, algunos docentes eligieron trabajar con documentos históricos, como publicaciones de revistas de la época o discursos oficiales, otros guiaron la clase basados en análisis historiográficos y otros trabajaron con documentos audiovisuales posteriores a la dictadura.

No todos los estudiantes se encontraron en clase con el mismo relato que ellos habían recibido antes. Varios expresaron que lo trabajado en clase les había sorprendido de acuerdo a los relatos que tenían, provenientes mayormente de sus familias, es decir, tomando la perspectiva de Barbier (1996), los conocimientos entraban en conflicto con los saberes, en el sentido de estructuras discursivas formalizadas y transmisibles. La siguiente reflexión de Valentín resulta muy ilustrativa al respecto:

“Tenía bastante expectativa porque no la entendía, y fue sorprendente el hecho de que, cuando uno piensa en dictadura es tipo ‘golpe estado y ahí empieza todo’, y es como que no sé, por ejemplo yo antes de saber cómo era pensaba que el país estaba normal, todo democrático, todo hermoso y llegaron los militares y dijeron “dictadura”, y ta, ahí empezó todo, y ta fue sorprendente e interesante pensarlo como que en realidad tiene más que nada un contexto de los 60, de crisis social, de guerrilla urbana, de que de a poquito se fue presentando el poder tanto de las fuerzas armadas como el autoritarismo del estado, y encima pensar que también puede tener una raíz en el modelo ISI (Industrialización por sustitución de importaciones) que es dos décadas para atrás, eso también me sorprendió. Y también el pensar que quizás en dos años, tres años, empiece a pasar algo que pueda determinar que en tres décadas haya una dictadura, no sé, por ese lado me resultó curioso y sorprendente” (Valentín, 15 de noviembre de 2019).

Del relato de Valentín se desprenden varios aspectos a analizar. En primer lugar, la expectativa que él mismo expresó en trabajar el tema, que, como será desarrollado más adelante, se relacionó con lo que desde su familia le había sido transmitido. Esto forma parte de los *prejuicios* con los que Valentín se acercó a la clase de historia y en particular, a los contenidos sobre la dictadura. Es posible pensar que los prejuicios lo posicionan necesariamente en un lugar determinado respecto al tema a abordar. En varios momentos de la entrevista, afirmó que los relatos que había recibido de su entorno familiar, se distanciaban de lo que él luego estudió en asignaturas como historia y sociología. Incluso, se mostró agradecido de haber tenido estas asignaturas en el liceo porque lo ayudaron a pararse frente al tema desde otra perspectiva. Una de las preguntas que resulta medular para esta investigación, refiere al sentido que los estudiantes dan a la dictadura en relación con su historia familiar. Este tema será abordado en el capítulo siguiente, pero puedo adelantar que el caso de Valentín es uno de los que presentó cierta distancia entre el *sentido* construido sobre la dictadura a partir de lo trabajado en clase y las *significaciones ofrecidas* (Barbier, 2000) provenientes de los relatos de su familia.

De esto se desprende también que Valentín haya mostrado sorpresa en relación a los factores que condujeron al proceso dictatorial, es decir no coincidía con su horizonte de expectativa, con la base de expectativas de sentido con la que se había acercado al tema (Gadamer, 2003). Integrando la perspectiva piagetiana (1975) sobre aprendizaje, podemos pensar que Valentín transitó un proceso de acomodación, en tanto fue necesaria una modificación de su estructura cognitiva para ajustarse a las características del nuevo elemento externo que se presentaba. En su relato mencionó lo que, se infiere, trabajaron en clase: los antecedentes de la dictadura se remontan a una década o dos anteriores, si se toma el ejemplo del modelo ISI de la década del 50.

Otros estudiantes también dijeron haberse sorprendido frente a lo trabajado en la clase de historia: Joaquín dijo que nunca había leído sobre el tema, y que estudiarlo en el liceo le aclaró mucho: *“con lo que escuchas, yo siempre pensé que los militares habían peleado contra los tupamaros, pero después cuando nos enseñaron no era nada que ver, ya se habían terminado”* (29 de noviembre de 2019). Me interesa detenerme en las palabras con las que comienza su relato: *“con lo que escuchas”*. Joaquín no hizo referencia explícita a los espacios o contextos en donde escuchó lo que relató. No nombró que fuera en su casa, en grupos de amigos, o en los medios de comunicación. De todas formas, en su expresión deja en claro que la información que había recibido hasta el momento, refería al relato que sostiene que la dictadura fue una guerra entre dos bandos: los militares y los tupamaros. Este relato se enmarca en la llamada *teoría de los dos demonios*, que surgió

como explicación para el quiebre de las instituciones democráticas.¹⁹ Dentro de los discursos y políticas de olvido en nuestro país, uno de los matices es el de la explicación de la dictadura por medio esta teoría, que adquirió distintas formas siendo nombrada en discursos presidenciales, en reportajes a ex guerrilleros y en análisis de científicos políticos (Demasi, 2003, p. 67).

Al igual que otros estudiantes, Valentina también dijo haberse sorprendido al enterarse en la clase de historia, que los tupamaros habían sido desarticulados con anterioridad al golpe de estado de 1973: “*se me cayó todo el cuento, porque yo pensé que estaban [los militares] para eso, fue como descubrir algo nuevo, como que me estuvieran contando una historia de cero*” (29 de noviembre de 2019). Valentina tampoco dijo en ese momento cuál había sido su fuente de información. Más adelante en la entrevista, mencionó que en su familia se ponían sobre la mesa temas de política.

Los relatos de Joaquín y Valentina y la sorpresa que expresaron al tomar contacto con otra versión sobre el proceso de la dictadura, me llevan a pensar en la dualidad de discursos que circulan en nuestra sociedad, hasta hoy en día, sobre el proceso de la dictadura, lo que en palabras de Viñar (1995, p. 53) podríamos llamar un enfrentamiento entre los *militantes de la memoria* y los *traficantes del olvido*. En el caso de Joaquín y Valentina, la información previa con la que llegaron al aula, se acercaba a un discurso que puede entenderse provenientes de los llamados traficantes del olvido. La idea de que había sido una guerra entre militares y tupamaros, sustentado tácitamente en la teoría de los dos demonios, formaba parte de su horizonte de expectativa, es decir, de lo que esperaban trabajar en clase. Pienso también que para Ricœur (2010, p. 541) el olvido supone un reto opuesto a la ambición de fiabilidad de la memoria. Desde la perspectiva del autor las observaciones sobre el olvido suponen en buena parte un reverso de las que se ofrecen a la memoria, a la vez que las manifestaciones individuales del olvido están unidas a sus formas colectivas, en tanto las experiencias más inquietantes del olvido, se despliegan en las memorias colectivas. Desde este punto de vista, los prejuicios con los que Valentina y Joaquín llegaron a la clase de historia, podrían entenderse como producto de ciertas políticas de olvido, que son abonadas también en muchos casos desde la memoria colectiva.

Lo sostenido por los dichos de Joaquín y Valentina me guía hacia la respuesta a una de las preguntas de esta investigación, es decir, indagar sobre qué aspectos de la cultura,

¹⁹ Se basa en la premisa de que la sociedad fue víctima de la lucha de dos fuerzas antagónicas, siendo estas los movimientos guerrilleros (MLN Tupamaros) y el poder militar (Demasi, 2003, p. 67). Según expresa Larrobla (2013, p. 4), encontramos el origen de esta teoría en Argentina durante el proceso de transición democrática. En Uruguay, fue sostenida por Julio M. Sanguinetti, primer presidente luego de la reapertura democrática, quien lo enfatiza en su libro “La reconquista” (2012), haciendo mención a la importancia de dejar de lado las luchas del pasado.

contexto, vivencias han llevado a los estudiantes entrevistados a interesarse por el tema de la dictadura. A partir de lo que les fue transmitido familiar o culturalmente, algunos estudiantes llegaron al curso de sexto año con una comprensión distinta a la que luego fue trabajada en clase. Al igual que en el caso de Valentín, sus *conocimientos* se alejaron de los *saberes* –formalizados y transmisibles– propuestos en el aula. Esto generó en ellos sorpresa y también interés en esos temas, en tanto el nuevo relato se desencontraba con lo que antes habían conocido. Para algunos estudiantes entonces, el abordar la dictadura desde la asignatura historia, supuso la apertura a una nueva perspectiva sobre el proceso histórico, que desde lo expresado por ellos al menos en la entrevista, no fue cuestionada. Retomando los planteos de Gadamer (2003), el texto que se presenta ante los estudiantes, el de una nueva perspectiva sobre la dictadura, supuso una revisión de los *prejuicios*, del sentido primario con el que se acercaron a este nuevo texto (p. 334). No en todos los casos estos *prejuicios* serán susceptibles de *acomodación*, en términos de Piaget (1975), y tampoco será igual en cada caso el grado en que estos *prejuicios*, o lo que podría ser, en un sentido amplio, su *espacio de experiencia* Koselleck (1993), tomen otro sentido.

Para otros estudiantes, la sorpresa no estuvo en el desencuentro de dos relatos que hasta ese momento no habían entrado en diálogo, sino en trabajar las causas o antecedentes de la dictadura y enmarcarla en un contexto internacional y regional. Pedro sostuvo que le sorprendió el ir trabajando hechos que él no esperaba que fueran de la manera que los estudiaron: “*yo en mi cabeza durante la dictadura, siempre pensaba que fue del golpe para adelante, atrás no sé qué pasó, una cosa oscura ahí que bueno, estaba Pacheco y ya está, pero en mi cabeza era golpe para adelante*” (13 de noviembre de 2019). Añadió luego que el estudiar la huelga estudiantil, las asambleas de clase, las manifestaciones de los estudiantes en la calle, le pareció muy interesante, ya que él conocía el caso de Liber Arce, pero no sabía en qué contexto había sucedido. No resulta casual que Pedro se vea interesado por los movimientos estudiantiles siendo él mismo un estudiante: acercarse a la resistencia que llevaron adelante en otro tiempo adolescentes de su misma edad. Esa historia toma un nuevo sentido para él, vinculado con su presente de estudiante liceal. Barbier (2000) vería esto claramente como una construcción de *sentido*, como una “puesta en lugar en un sujeto dado de asociaciones entre representaciones vinculadas a experiencias en curso (...) y representaciones emergidas de experiencias anteriores” (p. 71). Al igual que el resto de los estudiantes entrevistados, Pedro construyó un nuevo sentido sobre el proceso de la dictadura –en este caso para los años previos– a partir de lo trabajado en clase sobre los mártires estudiantiles. Ese nuevo sentido se apoyó en su experiencia como estudiante, que tomó como referencia la experiencia de otros. Desde las palabras de Barbier (2000), los actos o enunciados pueden tomar sentido en relación a uno

o varios espacios de referencia. En este caso, la experiencia de otros estudiantes en un momento histórico determinado, se aproximó a la suya propia. Lo trabajado en clase, interactuó con lo que ya sabía sobre el tema y con sus experiencias vitales.

Sus compañeros Ismael y Marcela se sumaron a lo sostenido por Pedro sobre la importancia de haber estudiado la dictadura como un proceso, con determinados antecedentes y enmarcada en un contexto social, político, ideológico. Ismael expresó que por primera vez entendió la importancia de la intervención de EEUU y la explicación de por qué en todos los países de la región había dictaduras, afirmando que esto fue lo que más le llamó la atención.²⁰ Por su parte, Marcela sostuvo enfáticamente la importancia de trabajar los años previos a la dictadura para entender el desarrollo del proceso. Sus consideraciones estaban enraizadas en su propia tradición familiar; uno de sus abuelos estuvo preso durante la dictadura pero además dijo haberse interesado en leer por su cuenta sobre el tema. A partir de lo transmitido por su familia, el conocimiento sobre la dictadura tomó el lugar de objeto de deseo: deseaba saber más acerca del tema. Retomando la idea de *relación con el saber* de Beillerot (1998) abordada en el capítulo anterior, el deseo de saber supone un proceso creador de saber, en el que se da un sentido propio a ese saber que todavía no posee (1998, p. 66). Desde una postura más cercana a la sociología, Charlot (2006) afirma que el saber implica una relación del sujeto consigo mismo y con otros sujetos, una forma de apropiación del mundo que resulta identitaria en tanto tendrá lugar la historia del sujeto, las relaciones con otros, sus expectativas (2006, p. 83). Es tal vez en este sentido que Marcela expresó su deseo de saber sobre aquello que le habían contado en su familia; la historia de su abuelo ex-presos político tomó otra dimensión cuando ella se acercó a la dictadura desde su deseo de saber más sobre el tema. Al hablar de otra dimensión, no me refiero a que sea contrario o no a lo que le fue transmitido, sino a que siguiendo tanto la perspectiva de Charlot como la de Beillerot, se puede entender que ella transitó el proceso de creación de su propio saber. De todas formas, Marcela afirmó que haber trabajado el tema en clase de forma “completa”, la ayudó a entenderlo mejor. Quizás lo completo tuvo que ver con trabajar el tema de forma compleja, con distintas miradas, analizando múltiples y diversos factores. Igualmente puedo interpretar que en el sentido de completitud que Marcela le atribuye a lo trabajado por el profesor, se esconde la idea de la potestad de saber y conocimiento que muchas veces se nos atribuye a los profesores.

Para Rocío, por otro lado, abordar el tema de la dictadura fue complicado según expresó en la entrevista. Su curso de sexto estuvo enmarcado en un año de reducción de la

²⁰ Lo mencionado por Ismael refiere a la Doctrina de la Seguridad Nacional y el Plan Cóndor, temas que formaron parte central de la clase en que fui observadora no participante. Se trató de una campaña de terror coordinada internacionalmente, que tenía como objetivo destruir cualquier movimiento anticapitalista. Como sabemos, el uso de la violencia política del Estado fue justificado por las distintas dictaduras como la lucha necesaria contra la subversión marxista, en un contexto de Guerra Fría. (Gaudichaud, 2003. p. 4)

presencialidad por la pandemia del covid-19. Esto generó que llegaran a trabajar la dictadura en clase muy cerca de fin de año. Ella había elegido hacer el trabajo final sobre el tema antes de que el profesor comenzara a abordarlo. A pesar de que ya conocía y había escuchado sobre la dictadura en otros contextos como su familia y en la actividad gremial, fue “chocante” para ella acercarse “sola” a la información. Así lo expresó:

“fue información que tuve que procesar yo sola, pese a que años anteriores ya venía muy incursionada en el tema, no era algo que me había puesto a estudiar a fondo. Entonces ta, me enteré de un montón de cosas, además yo soy una persona que cuando va a estudiar prefiere leer periódicos viejos, ver fotos, hechos reales, y claro fue muy chocante ver fotos de personas muertas, noticias, cosas así, fue tipo “fah”, me vino todo medio de golpe, estuvo medio salado pero bueno estuvo interesante” (Rocío, 18 de noviembre de 2020).

El relato de Rocío mostraba cierta conmoción, según lo pude interpretar en el momento de la entrevista. La información a la que pudo acceder por su cuenta, y tomando las palabras utilizadas por ella, “procesar sola”, generó en ella una emoción particular que antes no había sentido sobre el tema. Quizás por no haberlo estudiado a fondo, o quizás porque en este acercamiento no había un marco de sostén en esa relación con el saber, que muchas veces ocupan los profesores en el caso del trabajo en clase, u otros adultos de referencia cuando la transmisión viene dada desde la familia.

La expectativa de los estudiantes sobre abordar la dictadura, puede ser vista en relación con la experiencia. Experiencia²¹ entendida también como aquello que fue transmitido por sus familiares, experiencia de transmisión psíquica, aunque no siempre inconsciente. Los estudiantes habían llegado a la clase de historia con cierta información que se complementó con lo que fue trabajado desde la asignatura. Información que a la vez que los ayudó a entender el proceso de la dictadura desde otras miradas o más abarcativamente. Fue así que Pedro pudo contextualizar el hecho del asesinato de Liber Arce, que ya conocía y le conmovía. Estudiarlo como parte del proceso pre dictatorial lo ayudó a entender cómo se había llegado hasta el golpe de estado. Para Ismael y Marcela los saberes que les fueron brindados desde la clase, los ayudaron a ubicar la dictadura en un contexto regional e internacional. Coinciden en algo los relatos de estos tres estudiantes:

²¹ Tomo aquí los conceptos de espacio de experiencia y horizonte de expectativa en sentido literal, considerando el sentido gadameriano que Koselleck (1993) le da a estos conceptos, pero adaptándolos al estudio y la comprensión de la historia. En este caso, me interesa hablar de las experiencias y expectativas en sentido singular para los estudiantes: qué esperaban de la clase de historia de acuerdo a lo que sabían o habían escuchado previamente.

sus abuelos habían estado presos durante la dictadura. El cómo ellos se vincularon con esa historia, deja ver diferencias en cada caso. Sobre esto me extenderé en el próximo capítulo. En base a la experiencia de sus abuelos y las significaciones que les fueron ofrecidas, se construyó en ellos una expectativa con la que habían llegado a clase. Tomando la pregunta formulada por Kaës (1996, p. 180) sobre qué es lo transmitido del otro, se transmite lo que no se contiene, lo que no se recuerda, lo reprimido, aquello que se encuentra en proceso de duelo. Esto me lleva a responder al menos inicialmente, una de las preguntas de investigación, sobre las experiencias de las familias y las expectativas de los estudiantes sobre la dictadura. Lo que había sido formulado en las familias de los estudiantes, generó en ellos ciertas expectativas con las que se acercaron a la clase de historia. El relato de Sofía resultó muy ilustrativo en este sentido; su abuela –ex-presca política– y su madre fueron quienes oficiaron de transmisoras de un proceso traumático que se continuó para ellas, durante la infancia y adolescencia de Sofía. En el siguiente capítulo profundizaré sobre esto, retomando lo que Sofía entendió haber conocido desde siempre por lo que su abuela y su madre le transmitieron, desde las reminiscencias y duelos que en ellas dejó el proceso dictatorial. Kaës (1991) sostiene que el trauma vivido por uno, adquiere el valor de recuerdo traumático e insoportable para el otro. Siguiendo esta línea, Werba (2002) investiga sobre la transmisión entre generaciones, a partir de los duelos, comprendiendo que aquellos duelos no procesados de una generación, tendrán vigencia en las generaciones posteriores, capturando y alineando sectores del psiquismo de uno o varios de sus descendientes. En los relatos de los estudiantes, la transmisión se hizo presente por medio de la palabra. Muchos de ellos dijeron haber escuchado a sus familiares hablar sobre el proceso de la dictadura, desde una perspectiva u otra. Como dijo Valentín, la mesa familiar fue el lugar donde recibió la mayor parte de relatos sobre la dictadura, incluso con una connotación de violencia que desde su ser adolescente rechazaba. Esto no quiere decir que la palabra haya sido el único medio de transmisión por parte de su familia. A la luz del análisis, entiendo que profundizar sobre las formas de transmisión que los estudiantes interpretaban haber recibido, hubiera sido de gran aporte para esta investigación, en tanto ayudaría a responder la pregunta sobre el sentido que ellos le dan a la dictadura a partir de lo que les fue transmitido.

La experiencia familiar de Valentín, Joaquín y Valentina los acercó a la clase de historia con relatos que no coincidieron luego con lo que allí estudiaron; para Pedro, Ismael y Marcela en cambio, el trabajarlo en clase supuso modificar algo de lo que en su experiencia habían adquirido como conocimiento sobre la dictadura, en tanto ahora podían situar este proceso histórico en un contexto regional y mundial, con determinados factores que los ayudaron a entender de mejor forma lo que habían escuchado en otros medios.

Rocío tuvo sin embargo un acercamiento distinto, ya que no fue desde la clase, si no que fue por medio de un trabajo que hizo de forma individual para discutirlo posteriormente con el grupo y el profesor. Para cada uno de ellos, la relación con el saber, en tanto proceso creador de sentido único en el que la persona se vincula con un objeto en concreto (Beillerot, 1998), suponía una transformación en el sentido que estaban dando a un tema ya conocido, pero desde otros relatos. El sentido construido por estos estudiantes para lo sucedido en Uruguay durante la dictadura, supuso una construcción mental, es decir una operación de transformación de representaciones (Barbier, 2000, p.71) en la que dialogaron y confluyeron sus experiencias, su historia y las nuevas representaciones vinculadas a experiencias presentes. El trabajo mental por medio del cual se da la construcción de un nuevo sentido, pone en relación representaciones previas y nuevas representaciones (Barbier, 2000). En el caso de Valentina, por ejemplo, la transformación de representaciones tuvo que ver con estudiar el proceso de la dictadura no como una guerra entre dos bandos – que eran sus representaciones previas– sino desde el concepto de terrorismo de Estado por parte del aparato civil y militar –la significación ofrecida por su docente en el espacio de aula–.

Koselleck (1993) sostiene que en la experiencia se encuentra siempre una experiencia ajena, contenida y conservada por generaciones.²² De esta forma, afirma que la historia se concibe como el conocimiento de la experiencia ajena, a partir de la cual, se formula un sentido propio. Es así que podemos entender que para Pedro haya sido conmovedor el estudiar la historia del estudiante Líber Arce enmarcada en un contexto en el que su familia también había transitado una experiencia particular, con la vivencia de su abuelo preso por haberse declarado constitucionalista. El sentido propio que Pedro construyó, se relacionaba con su ser estudiante pero también con formar parte de una familia. Desde estos dos lugares que confluyen en él, se preguntaba cuál era el rol que debía asumir para seguir recordando un pasado que formaba parte importante de su presente también.

Desde la perspectiva de Ricœur sobre la sucesión de generaciones (2010, p. 517) la experiencia de los estudiantes se puso en comunicación con la experiencia de otra generación, con la memoria vivida (Halbwachs en Ricœur, 2010, p. 516), que pasa a ser memoria histórica mediante lo que Ricœur considera como un proceso de aculturación al pasado. Esta aculturación supone la familiarización progresiva con lo no familiar: el pasado histórico comienza a descubrirse a través de la memoria de los antepasados (2010, p. 516). Lo no familiar puede verse en algunos casos como algo lejano, algo desconocido. Pero también en algunos casos lo familiar supuso para algunos estudiantes un terreno

²² Tomo aquí también el concepto adaptándolo a la singularidad de los sujetos.

desconocido, ominoso, en el sentido que Freud (1919/1975) entiende como aquello dentro de lo que uno no se orienta, o que se mantiene oculto. Veremos en el próximo capítulo que lo ominoso estuvo representado en muchos casos por la segunda generación, por lo que desde las familias había sido mantenido en secreto para los estudiantes hasta que ellos pusieron el tema de la dictadura sobre la mesa. Aquí, lo ominoso lo podemos ver en los mismos estudiantes, en lo que al acercarse a una nueva perspectiva de la dictadura en la clase de historia, toma el lugar de lo no reconocido, de lo que no se puede ver. Para Valentín, por ejemplo, las significaciones que le habían sido ofrecidas sobre la dictadura en su infancia, además de no coincidir con lo que luego estudio en historia, lo enfrentaban a una memoria que aunque familiar, tomaba el lugar de ominoso en tanto no poderla reconocer como propia.

El primer acercamiento de la mayoría de los estudiantes entrevistados al tema de la dictadura, fue a través de relatos familiares que compartían su historia propia, su memoria vivida. Fue el caso de Marcela al decir que había sabido desde siempre sobre la dictadura por lo vivido por su abuelo, o el de Valentín que había escuchado relatos sobre la dictadura en la mesa de su familia desde que era chico.

Lo estudiado en clase, que supuso para muchos de ellos un segundo acercamiento a la temática, los alejó de ese relato para posicionarlos frente a una memoria histórica, a partir de la cual ellos construyeron su propio sentido. Siguiendo con lo relatado por Valentín, lo trabajado en clase de historia –y también en otras asignaturas– lo ayudaron a formular un nuevo sentido, que se distanciaba considerablemente de las significaciones que le habían sido ofrecidas por sus familiares. Esto lo podemos mirar también a la luz de lo planteado por Nora (1984) sobre la dicotomía entre memoria e historia. La primera, vívida, afectiva, se diferencia de la historia, entendida como una operación laica e intelectual. Esta dicotomía, se reflejó en aquellos estudiantes como Valentín en donde la memoria transmitida en el entorno de sus familias, se distanciaba de la historia ofrecida como *saber* en el aula. El nuevo sentido fue construido por los estudiantes en base a la conjunción del acercamiento histórico y familiar, en caso de que éste último haya existido, ya que como expresaron algunos estudiantes, en sus casas nunca se había hablado del tema, por ejemplo en los casos de Martina y Ana. Esto nos aporta una línea para responder a una de las preguntas que guían esta investigación sobre la relación existente o no, entre las experiencias de los estudiantes y sus familias, con las expectativas que ellos desplegaron hacia el estudio de la dictadura. Podemos afirmar, en una primera instancia, que algunos de los estudiantes se vieron interesados en el estudio de la dictadura aunque en sus familias no se hubiera transmitido, al menos por medio de la palabra, las experiencias y memorias de este proceso. Como veremos más adelante, para ellos fue muy significativo el aporte de los saberes por

parte de asignaturas como historia, que les posibilitaron acercarse a otra mirada sobre la dictadura.

Para otros estudiantes, el sentido dado a partir del conocimiento de la experiencia ajena, en términos de Koselleck, no estuvo distanciado de sus conocimientos previos sobre la dictadura, de la memoria que les había sido transmitida. Mariana manifestó haber disfrutado mucho cuando en clase estudiaron la dictadura cívico militar en Uruguay: “*Para mi estuvo demás. Hay un montón de cosas que capaz las había escuchado, algún relato de mi abuela por ejemplo, pero ver cómo fue, otros testimonios que nunca había leído, fue importante*” (18 de noviembre de 2019). Mariana –así como Marcela lo expresó antes– vincularon a su familia al hablar de la dictadura. El siguiente capítulo hará foco en este punto, pero resulta importante prestar atención a la relación que los estudiantes hicieron de forma espontánea entre las vivencias de sus familias y la dictadura. Al principio de este capítulo mencioné el caso de María y su expectativa de hablar sobre su familia, haciendo referencia a que no era sorpresa acerca de qué íbamos a conversar en la entrevista. De todas formas, no puedo desconocer que la mayoría de los estudiantes nombraron a sus abuelos, a sus padres en los relatos de su acercamiento al tema. Puedo pensar entonces, que la dictadura, más allá de haberlo trabajado en clase, no es un tema ajeno para los estudiantes que se ofrecieron a participar en la entrevista. Martín también hizo referencia a su familia, explicando que ya tenía muchos relatos familiares antes de trabajar este contenido en clase. También él se había acercado al tema por iniciativa propia, mediante la búsqueda de libros y materiales. Destacó igualmente lo importante que fue haberlo trabajado en un espacio formal, curricular. Junto con Mariana, coincidieron en que es un tema que se tendría que dar en todos los sextos y también dedicarle más tiempo en el curso. En el anterior capítulo, abordé esta misma idea desde la perspectiva de otras estudiantes, lo que reafirma la importancia que algunos entrevistados ven en que ese tema pueda llegar a todos los estudiantes de bachillerato y no solo a aquellos que optan por derecho o economía.

En otro momento de la entrevista Martín y Mariana, expresaron su adhesión a un sector político partidario y su actividad de militancia política. Con esta aclaración no pretendo justificar o explicar lo manifestado por los estudiantes, sino buscar otra línea de análisis que me ayude a entender el sentido que los estudiantes encuentran entre la dictadura y su vida presente. Tal como expresa Barbier (2000, p. 71), las representaciones vinculadas a una experiencia refieren a la actividad y al sujeto comprometido en la actividad y a las relaciones del entorno. Lo que estos estudiantes expresaron, se relaciona con una actividad que ellos desarrollaban en ese momento por fuera de su rol de estudiantes. La actividad política, y con ella una visión del mundo que van construyendo en su ser

adolescente, se relaciona con lo que sostuvieron que les interesaba trabajar en la clase de historia, y también con lo que desde su perspectiva consideraron como importante que sea abordado por todos los estudiantes de bachillerato. El trabajo de Achugar (2016) da pistas interesantes en relación a la transmisión intergeneracional del pasado reciente. La autora sostiene que los discursos sobre el pasado construyen representaciones particulares sobre tales circunstancias y también orientaciones hacia esas representaciones del pasado. Estas orientaciones pueden llevar –y de hecho lo hacen hasta hoy en día– a generar discursos en competencia, a partir de los cuales las personas necesitan negociar las diferencias para construir un sentido de sí mismos y de los demás integrantes de la comunidad. Achugar se pregunta “¿Cómo construyen los adolescentes uruguayos un sentido de sí mismos como miembros de un espacio nacional y se orientan hacia ideologías políticas que imaginan el futuro y el pasado de la nación de diferentes formas?” (2016, p.19). Sostiene que su comprensión del pasado se verá afectada de alguna manera por su participación en los distintos lugares de intercambio, que van en algunos casos mucho más allá del aula, como es el caso de Mariana y Martín en el contexto de esta investigación. Abordaré con mayor profundidad en el último apartado de este capítulo, el sentido dado por los estudiantes a la dictadura desde un *lugar* social, político y sobre todo ideológico (De Certeau, 1993 p. 69) que condiciona el acercamiento al pasado, en tanto permite, pero también prohíbe.

Pedro también enfatizó la importancia de que todos los estudiantes de sexto año estudien la dictadura, sosteniendo que es un tema que se tiene que dar de forma más profunda. Así lo enunció:

“Bueno para mí es súper importante, y en cierta forma marca cosas del presente, es un hecho que para el país fue malo, o sea fue terrible, y sería bueno que todos seamos conscientes que bueno, eso sucedió ahí, y que hay que atender a cómo evitarlo en cierta forma”. (Pedro, 13 de noviembre de 2019)

En el capítulo anterior en el que analicé las consideraciones de los estudiantes sobre la asignatura historia, me referí al concepto de error en la historia. Koselleck (1993) en su estudio sobre la conceptualización de *Historia magistra vitae*, detalla las distintas interpretaciones que se han hecho sobre la importancia del pasado para no repetir sus errores. Desde la perspectiva de Koselleck, tras la singularización y la temporalización de la historia dada en la modernidad, se pierde en parte el carácter de historia como maestra de vida. Contrariamente a lo sostenido por Koselleck, Jörn Rüsen (1987) afirma que la enseñanza de la historia da forma a la capacidad de orientarse hacia la vida y de construir

una identidad histórica, entendiendo que la conciencia histórica da estructura al conocimiento histórico para a partir de él comprender el presente y anticipar el futuro. Es en este sentido que puedo entender a Pedro en su afirmación sobre conocer el pasado atendiendo la posibilidad de evitar un futuro que podría considerarse malo, o crear otro. En lo que tiene que ver con el proceso de la dictadura, interpreto en sus dichos la afirmación de que puede existir una relación entre el conocimiento del proceso histórico por todos los estudiantes de sexto año y la posibilidad de evitarlo. Diego presentó un relato distinto sobre la relación entre sus consideraciones previas relativas al proceso dictatorial y lo trabajado en clase: *“Mis relatos concuerdan con lo que aprendí de la dictadura, pero también tengo relatos previos de la dictadura con los tupamaros, de los muchos atentados que realizaban y eso, que también concuerdan en parte con como lo entiendo yo”* (29 de noviembre de 2019). Si no hubiera visitado su clase con anterioridad a la entrevista, interpretaría que el relato trabajado por el profesor estuvo más cercano a lo antes mencionado sobre la teoría de los dos demonios. Igualmente, que intercale un “pero” en medio de su frase, da a entender que no fue lo que trabajaron, aunque Diego no se haya explayado en ese momento de la entrevista sobre qué es eso que aprendió de la dictadura y el proceso previo. A partir de esta afirmación, recuerdo nuevamente que el relato se enmarca en un contexto de entrevista, con una profesora de historia que algo de interés sobre la dictadura les mostró. Queda en su imaginario la idea de cuál es el sentido que yo puedo darle al tema. De acuerdo a otras afirmaciones de Diego en otros momentos de la entrevista, entiendo que el sentido que él le dio al proceso de la dictadura tuvo más que ver con lo que expresó sobre los tupamaros, que con lo que dijo haber aprendido en clase. Entonces, de acuerdo a lo dicho y lo que interpreto, su conocimientos previos se distanciaba de lo trabajado en clase, pero no del sentido que él le dio al tema.

Como en todo grupo heterogéneo, los adolescentes que conformaron el grupo de entrevistados para esta investigación, llegaron a la instancia de clase en que se abordó la dictadura con distintas expectativas e información recibida hasta el momento. Los relatos analizados en este apartado nos dan buenas pistas en vistas de las preguntas que guían esta investigación. Una de ellas versa *¿cómo se relacionan las experiencias de los estudiantes entrevistados y de sus familias, con sus expectativas sobre el tema de la dictadura?* El estudiar la dictadura tomó distintos sentidos en cada uno, de acuerdo a su historia, a lo que les había sido transmitido y a su posicionamiento político e ideológico – aunque no fuera explicitado en todos los casos–. Muchos de los entrevistados expresaron haberse sorprendido con lo trabajado, ya que no coincidía con sus conocimientos o aportaba otra información a lo que ellos conocían. Sus expectativas, de acuerdo a lo que conformaba su espacio de experiencia, no coincidía con lo que en la asignatura se trabajó. Para otros, lo

trabajado acompañó las significaciones que les habían sido ofrecidas. En este sentido, este apartado contribuyó en gran medida en el acercamiento a algunas conclusiones acerca de la relación entre las expectativas de los estudiantes y sus experiencias. Como puede parecer evidente, lo que les había sido transmitido, las *significaciones ofrecidas* a partir de una relación dada, los posicionaban en un lugar u otro con respecto a los saberes que fueron abordados luego en historia. El lugar de la familia en esas experiencias, fue fundamental, ya sea por acción u omisión. Es decir, a aquellos quienes no habían recibido relatos, también tenían un conocimiento que confluyó luego junto con los saberes de clase, en una nueva construcción de sentido.

Algunos de los estudiantes destacaron la importancia de que se trabaje el tema en todos los sextos, para que todos los estudiantes del liceo tengan acceso a lo que ellos consideran información relevante para nuestro presente. Siguiendo esta línea, abordaré en el siguiente apartado las consideraciones de los estudiantes sobre por qué la dictadura es un tema presente en nuestra sociedad.

4.2.2 La memoria de la dictadura

“A mí me cuesta entender cómo vivieron eso, más allá que muchos de ellos dicen “resistiendo, resistiendo, resistiendo”, me parece una locura”.

Agustina, 10 de diciembre de 2019

La presente investigación tuvo como propósito inicial, estudiar cómo se vincula la historia familiar con el sentido que los estudiantes entrevistados dan a la dictadura. En el devenir de la misma, las respuestas de los estudiantes fueron sugiriendo la pertinencia de otras preguntas y reflexiones a tener en cuenta. “¿Consideras que la dictadura es un tema importante a tener presente en nuestra sociedad?” decía una de las preguntas formuladas a los estudiantes. La primera respuesta que dieron todos fue que sí. Habían elegido participar de una entrevista en la que ya sabían que se iba a hablar del tema, e incluso alguno había mostrado expectativa de ser preguntado sobre su familia. Además, la pregunta tal como estaba planteada, podría dar a entender cuál sería la respuesta si ellos me preguntaran a mí. Como mencioné antes, sus respuestas daban cuenta de un momento y un contexto de interlocución dado, además de su interés por el tema. Las fundamentaciones igualmente, variaron en cuanto a razones y profundidad. Desde mi perspectiva, también variaron en función del grado de convencimiento que mostraron al expresar sus respuestas. La mayoría de los entrevistados encontraron en la búsqueda de los detenidos desaparecidos la relación

entre la dictadura y el presente; algunos la vincularon a las elecciones presidenciales y parlamentarias –sobre todo aquellos que fueron entrevistados a fines del 2019–. Otros, encontraron vínculo entre la dictadura y el presente en cuanto a la integración del parlamento y figuras de la política que tienen estrecha relación con el proceso dictatorial. A continuación presentaré y analizaré sus fundamentaciones, que me ayudarán a formular algunas respuestas sobre los aspectos de la cultura, contexto o experiencias que llevan a los estudiantes a interesarse o no por el estudio de la dictadura.

Varios estudiantes plantearon que la importancia del estudio de la dictadura radica, entre otras cosas, en la búsqueda de los detenidos desaparecidos. Elijo detenerme y nombrar cada una de sus reflexiones al respecto, aunque corra el riesgo de reiteración, ya que no fue un tema sugerido por mí, sino que surgió por parte de la mayoría de los estudiantes al ser consultados sobre la importancia de la memoria de la dictadura. Esto no me causó sorpresa, ya que como afirmé en otro momento, la mayoría de los estudiantes que se acercaron a la entrevista, mostraron estar interesados y en algunos casos comprometidos con el estudio de la dictadura. Sí me generó conmoción, al reafirmar que aunque sigamos contando los años de impunidad, la transmisión generacional también opera en la reivindicación de la memoria. Sobre la transmisión generacional, me referí anteriormente a Kaës (1996), quien sostiene que se transmite aquello que se reprime o se encuentra en proceso de duelo. En el inconsciente de cada uno se estructura la huella del inconsciente de otros, tomando distintos registros y lenguajes (Kaës, 1996, p. 16). Para varios de los estudiantes, fue importante el rol mostrado por algunos integrantes de su familia sobre la reivindicación de la memoria, para la construcción de su propia postura. Fue el caso de Sebastián; aquello que para su tía y su abuelo era importante seguir teniendo presente sobre la dictadura, en clave de verdad y memoria, lo fue también para él al vincularse a un espacio de militancia sobre el tema.

He mencionado también los trabajos de S. Tisseron (1995) quien asume la transmisión como *influencia*, sosteniendo que la vida psíquica de las personas se construye en relación con la vida psíquica de sus allegados, relación que en su mayoría tiene lugar de forma inconsciente. Esto es lo que puedo entender al escuchar a Pedro cuando dijo que el conocer la historia de su abuelo preso durante la dictadura, lo había posicionado en un lugar de compromiso sobre el tema. Sobre esto me extenderé en el siguiente capítulo.

La reivindicación de la memoria supone entonces un lenguaje sostenido por distintas generaciones a través del tiempo, expresado por medio de diversos gestos y actos. Lucía se mostró contundente al afirmar que muchas familias no terminan de cerrar “*con eso de no saber dónde están los hijos*” (15 de noviembre de 2019). Al comienzo de la entrevista, expresó que no se sentía identificada con el tema, pero sostuvo luego que al formar parte de

nuestra historia, ningún uruguayo puede afirmar que no se siente identificado. Entiendo que en sus palabras, se refleja el sentido de lo que Halbwachs (2004) llama la memoria colectiva. Halbwachs sostiene que la memoria colectiva existe en tanto los miembros de un determinado grupo, con un lenguaje en común, retoman su pasado con un sentido compartido en el cual radica su identidad. Esa identidad se refleja en las palabras de Lucía, al sentirse parte de un país con una determinada historia, de la que sus habitantes – considera ella– no pueden sentirse ajenos.

Por su parte Valentín, quien sostuvo durante toda la entrevista una postura muy comprometida expresó:

“Tengo interés pero porque me gusta la política, porque hay cosas que por más que no me haya tocado vivirlas de cerca, no sé, tener un familiar desaparecido o algo, sí me toca el hecho de que hubo gente que sí y que no me gustaría que las cosas vuelvan a pasar, no me gustaría que queden abiertas algunas cosas. A mí lo que más me toca sobre la dictadura es el tema de los desaparecidos, pensar que hay gente que por más que seguramente ya sepa que su familiar está muerto, no tener como comprobarlo, no tener cómo, no tener cuándo, no tener dónde, no saber qué le hicieron al cuerpo, no saber dónde está el cuerpo (...) pienso que hay un poco de insensibilidad en ese sentido, pienso que debería cerrarse y que lo merecen las familias que todavía están buscando, por ejemplo Luisa Cuesta que murió y nunca supo dónde está el hijo, en ese sentido es el que más me toca”. (Valentín, 15 de noviembre de 2019)

En su relato Valentín relacionó la memoria de la dictadura directamente con la toma de decisiones en la esfera política. El deseo de saber (Beillerot, 1998) se presentó vinculado directamente a la política, la de la memoria o la del olvido. En el capítulo anterior me referí a la relación entre política e historia. Los estudiantes al referirse a los contenidos trabajados en la asignatura historia, mencionaban directa o indirectamente cuestiones relacionadas con la política.

Me preguntaba cuál es la relación entre política e historia que transmitimos en las clases, entendiendo que desde la formulación de los programas oficiales hay una relación estrecha, en tanto se articulan los contenidos de historia, principalmente en función de la conformación y administración de los Estados. A su vez, la orientación de los programas por parte de los profesores no resulta neutral, en tanto realizamos recortes temáticos que

estudiamos y enseñamos con una opción historiográfica, entre otras posibles.²³ También a nivel social y mediático se sostiene el vínculo entre historia y política. Nombraba anteriormente ejemplos de profesores de historia que son convocados a distintos medios de comunicación ante sucesos relevantes de la política. En este relato, el vínculo se dio directamente con la dictadura, teniendo presentes también las connotaciones políticas que tiene con respecto al presente.

En las palabras de Valentín interpreto que se dio una referencia a lo filial en relación a la dictadura, al decir que aunque no haya tenido ningún familiar desaparecido, es un tema que le genera igualmente conmoción. La postura de Valentín se acerca a la consigna “todos somos familiares”, que tiene como trasfondo el entendido de que los delitos impunes cometidos por parte del Estado, son una vulneración de derechos para todos. En otro momento de la entrevista, dejó claro que los relatos que recibió por parte de su familia sobre la dictadura, diferían del sentido que él construyó sobre el tema luego de haberlo estudiado en algunas asignaturas del liceo. Parecía producirse así una distancia entre la memoria vivida que había sido transmitida por su familia y la memoria histórica trabajada en el liceo. Sobre esto me detendré en el siguiente capítulo, al abordar la relación entre el sentido que los estudiantes dan a la dictadura y su historia familiar. Como adelanto, puedo decir que Valentín fue uno de los estudiantes que mostró una marcada distancia en relación a la *influencia* de su familia, en términos de Tisseron (1995).

Volviendo a la importancia de la presencia de la dictadura en nuestro presente, otros estudiantes también basaron su fundamentación en la búsqueda de los detenidos desaparecidos. Pedro relacionó la dictadura con el hoy, argumentando que los desaparecidos siempre están presentes en el reconocimiento de la violación de los derechos humanos y cómo esto es vivido por la sociedad:

“Con respecto a la ley de caducidad que se intentó dos veces eliminar y ninguna se pudo, porque en cierta forma, sigue estando ese ‘miedo’ de que si seguimos tocando ese tema vamos a volver a lo que estaba antes (...) para mí es una ley que no tendría que existir (...) porque para terminar realmente, hay que tratar lo

²³ En el mes de marzo de 2021, se presentó al Parlamento un proyecto de ley de Laicidad, en el cual se propone la creación de un consejo de laicidad (Carpeta N°1295 de 2021), que tenga como objetivo bregar por “una enseñanza pública neutral y respetuosa de las diferentes vertientes de ideas y credos existentes en el país”. Se propone extender la laicidad en materia religiosa consagrada en la Constitución de 1918 a las ideologías políticas, salvo en lo que la propia Constitución define como las bases fundamentales de la nacionalidad, desde una descripción “objetiva, científica y desapasionada”. Entiendo que la perspectiva de las distintas opciones historiográficas o cortes temáticos de los profesores que no acompañen las ideas de una nacionalidad, podrían ser objeto de mira de este posible futuro consejo.

que pasó ahí, y una vez tratado, ahí sí podemos cerrar finalmente ese tema.”
(Pedro, 13 de noviembre de 2019)

Marcela concordó con lo planteado:

“Yo iba a decir eso, que creo que al final es como una lucha medio rara de no tocar más el tema porque ya pasó, es parte de nuestra historia y no tiene que volver a pasar entonces no vamos a hablar de eso. Pero a su vez siempre está presente, cuando se habla del caso de Manini y de Gavazzo²⁴, de los desaparecidos, ahora con lo de Bleier²⁵. Entonces sí está presente, pero está como ese juego de que no debería estar presente porque es parte de nuestra historia. (...) tengo la misma opinión sobre la ley de caducidad, y creo que, como dijo Pedro, el cierre a esa etapa de la historia se va a dar cuando se tenga una respuesta sobre los desaparecidos.” (Marcela, 13 de noviembre de 2019)

Pedro y Marcela pusieron sobre la mesa un elemento que no formaba parte de la formulación original de las preguntas, aunque de alguna forma podía ser esperado o al menos no resultar del todo sorprendente. Considerando la relación de la dictadura con el presente, se refirieron a la “ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado” promulgada en 1986. Ambos mostraron convicción y compromiso en su postura sobre la necesidad de que esta ley sea derogada. Marcela hizo referencia a hechos sucedidos durante el 2019 sobre la destitución de Manini Ríos como comandante en jefe de las fuerzas armadas en marzo y el hallazgo de los restos de Eduardo Bleier en agosto, detenido desaparecido en 1975. Es posible que la naturaleza del discurso de los adolescentes entrevistados, tuviera que ver también con lo que transcurría fuera del aula en el momento en que sucedió la entrevista, con un contexto social y político que puede, o no, tomar lugar en ese espacio. En el caso de Marcela y Pedro, distintos aspectos de este contexto fueron referidos en varios momentos de la entrevista. Relacionado con la pregunta sobre qué aspectos de la cultura, el contexto, lleva a los estudiantes a interesarse en el estudio o no de la dictadura, lo expresado por ellos me ayuda a pensar en la relación entre el contexto político y lo que sucede en la clase de historia. Como mencioné anteriormente, los

²⁴ Se refiere a las declaraciones del teniente coronel retirado José Gavazzo sobre el asesinato de Roberto Gomensoro, que fueron ocultadas por el Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas, Guido Manini Ríos, destituido en marzo de 2019.

²⁵ Se refiere a Eduardo Bleier, detenido desaparecido en 1975. Sus restos fueron encontrados en el ex batallón 13 en agosto de 2019.

estudiantes vincularon la relación de historia con la política, específicamente en este caso con el tema de la dictadura. Ante la pregunta de la importancia de la memoria de la dictadura hoy en día, varios de los estudiantes entrevistados manifestaron encontrar relación entre el presente político y la dictadura. No resultó algo inesperado para mí como entrevistadora, de alguna manera la formulación de la pregunta podría dar cuenta de un posicionamiento, aunque no fuera explícito. En el caso de los estudiantes entrevistados – que como ya aclaré, su participación no fue aleatoria– se pueden ver distintos aspectos del contexto que los llevan a interesarse por el estudio de la dictadura. La búsqueda de detenidos desaparecidos se hizo presente en varios de sus relatos.

Ismael, se pronunció claramente sobre la ley de caducidad argumentando que se aprobó para tener cierta tranquilidad en ese momento y dar paso a la democracia:

“Ya pasaron varios años como para poder sacarla. (...) pienso que los militares deberían ser investigados, caso por caso, y que cada uno cumpla con su respectiva pena (...) por suerte es un tema que no me tocó, está ajeno porque yo no tengo ningún familiar muerto ni estoy tan metido en el caso de las excavaciones. Considero que hay que hacerlas, pero no sé cómo explicarme, no me compete tanto ya que no tuve ningún familiar cercano, si hubiera tenido me interesaría un poco más” (Ismael, 13 de noviembre de 2019).

Al igual que Valentín, expresó tener interés en la búsqueda de los desaparecidos, pero distanciándose del asunto al no tener ningún familiar desaparecido. Sobre los relatos recibidos desde su familia, Ismael mantuvo también una postura disímil: en otro momento de la entrevista, afirmó que sus abuelos maternos formaban parte del partido comunista y que agradecía no haber sido criado por ellos porque estaría muy sesgado. Freud en *Tótem y Tabú* (1913-14/1975), afirmaba que la continuidad de los procesos psíquicos queda asegurada por la herencia de ciertas disposiciones psíquicas, que precisarán de estímulos personales para desarrollarse (p.159). En el caso de Ismael, la continuidad parece haber tomado un sentido adverso, al menos tomando en cuenta lo que –en su imaginario– sus abuelos pretendían con respecto a su orientación política. De todas formas, podemos encontrar una continuidad o influencia, en términos de Tisseron (1995), a partir de la cual Ismael desarrolló sus propios estímulos para crear un sentido personal sobre la dictadura.

Sobre esto, profundizaré en el próximo capítulo. De todas formas, resulta interesante que estos estudiantes no hayan encontrado una relación entre no tener ningún familiar desaparecido y la adhesión a la causa de establecer el destino de los detenidos

desaparecidos durante la dictadura. Resulta interesante mirar estos relatos bajo la pregunta de qué lugar ocupa lo familiar y lo no familiar en los estudiantes. Coinciden los casos de Valentín e Ismael, en que lo que fue transmitido por sus familias, la memoria histórica familiar tomó el lugar de lo ominoso (Freud, 1919/1975) para los estudiantes; un relato en que no se podían reconocer. Para Valentín, la postura conservadora y prodictadura de su familia le generaba rechazo. A Ismael, la intención “adoctrinadora” que desde su perspectiva habían tenido sus abuelos ex presos políticos hacia él, lo hacía distanciarse de su postura política. Por el contrario, en ambos casos, la búsqueda de detenidos desaparecidos, de la que ambos aclararon no estar vinculados familiarmente, fue algo que los interpelaba y que, aunque no asumían como propia, reconocían la importancia de continuar la búsqueda y la reivindicación de verdad, memoria y justicia.

En otra entrevista, Mariana y Martín se manifestaron comprometidos con la búsqueda de detenidos desaparecidos, aunque no tuvieran un vínculo familiar, es decir no tuvieran familiares desaparecidos. Lo familiar estuvo dado en ambos casos por asumir como propia una historia que les había sido transmitida por integrantes de su familia, con un posicionamiento de compromiso ante la búsqueda de los desaparecidos. Mariana consideró obvio el tener presente la dictadura, adjudicando esta causa como primera razón:

“me parece que hasta que no aparezca la última persona desaparecida no es un tema que se puede dejar así. También para tener memoria de todos los crímenes que se cometieron, los estudiantes que fueron asesinados o reprimidos, los presos políticos. No sé, me parece que es muy importante recordar esa historia, tener memoria para no repetirlo (...) buscar la verdad, creo que eso se relaciona con lo que yo quiero en mi vida presente, o por lo que yo lucho, reivindico y espero de la sociedad”. (Mariana, 18 de noviembre de 2019)

Martín acompañó su discurso:

“Yo creo que es fundamental reivindicar nuestra democracia siempre todo el tiempo, y para poder reivindicar nuestra democracia es importante tener en cuenta lo que pasó ahí. Y lo mismo con los desaparecidos, es un tema importante porque es un tema que no cerramos, porque es un debe que tenemos con todos los desaparecidos y con todos los familiares. Y mismo con nosotros mismos, lo tenemos que tener ahí presente para construir. (...) a mi es un tema que me genera mucho interés y mucha angustia también en el sentido de que

hay gente que quiere dejarlo olvidado, cerrar por ahí, y a mi me genera como una desesperación, daría vuelta todos los batallones hasta encontrar a la última persona que tenga que aparecer”. (Martín, 18 de noviembre de 2019)

Elijo citar completos estos relatos de los estudiantes, porque me conmueven al leerlos, tanto como me conmovió escucharlos en el momento de la entrevista. No podría decirlo de forma tan clara y sentida como ellos lo expresaron. Sus relatos adoptaron un posicionamiento de compromiso, que se relaciona con lo que ellos quieren para su vida. Como lo dijo Mariana “*se relaciona con lo que yo quiero en mi vida presente*”. El sentido de la búsqueda, desde su perspectiva, no tiene que ver sólo con darle respuestas a los familiares, sino también con la reivindicación de la democracia. Esta es una postura compartida por varios sectores de la sociedad y del espectro político, aunque naturalmente no por todos, si consideramos la postura de Achugar (2016) sobre los discursos en competencia que se generan a partir de distintas orientaciones sobre acontecimientos del pasado. De alguna forma, el lema “*todos somos familiares*” propuesto y defendido por la Organización Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos, hizo eco en los relatos de estos estudiantes, sobre todo en las palabras de Martín al decir que es ‘un debe’ con nosotros mismos. En este sentido, la historia deja el lugar de historia lejana y muerta y pasa a formar parte de su presente, de su elección de qué lugar ocupar en el mundo y qué acciones generar a partir de allí. Se dio en este sentido una reafirmación de su identidad y de la permanencia en determinado grupo, a partir de la memoria colectiva (Cuesta Bustillo, 1998). Puedo interpretar que la angustia que Martín expresó en su relato, responde también a un sentimiento de angustia que forma parte de esta memoria colectiva, al menos de un sector de la sociedad. La angustia como algo no resuelto, por un tema que no está cerrado, por lo que podríamos interpretar representa lo ominoso, aquello que permanece en el terreno de lo oculto, en silencio. Lo ominoso que genera angustia y horror (Freud, 1919/1975, p. 219). “*Darí a vuelta todos los batallones*” dijo Martín haciendo referencia a la búsqueda de los cuerpos de los detenidos desaparecidos. El horror también se puede ver en esas palabras, que toma como acción propia, personal, una política de estado, una política de memoria que no termina de ser suficiente en tanto sigue habiendo personas desaparecidas.

Sebastián por su parte, se expresó también sobre la importancia de continuar con la búsqueda de detenidos desaparecidos, principalmente por los familiares de las víctimas de terrorismo de Estado. Ante la pregunta de si encuentra aspectos de nuestra sociedad que estén relacionados con la dictadura, se refirió a la presencia en el parlamento de personas que él denominó “*cómplices del terrorismo de estado*”:

“con el tema de las investigaciones y los ingresos a los batallones para continuar las excavaciones, que una persona hoy que integra el parlamento y que fue consciente, que vivió eso, y que es cómplice del terrorismo de estado, que no quiera hablar, que no quiera decir donde están, que no quiera ir a la justicia, eso me parece aberrante y hasta una acción de cobardía también”. (Sebastián, 28 de octubre de 2020)

La entrevista a Sebastián tuvo lugar en octubre de 2020. Fue una de las dos entrevistas que no estuvo enmarcada en el contexto de elecciones nacionales del 2019. Sin embargo, en sus respuestas había igualmente referencias al contexto político. La citada anteriormente es una de ellas. Meses antes de la entrevista, se había votado en el parlamento el desafuero al senador Manini Ríos –fue nombrado por Sebastián, luego de preguntar con duda si podía dar nombres–. Una vez más se hizo presente en la voz de los estudiantes la relación entre la política del presente y la dictadura. Luego de las entrevistas de 2019, en las que el contexto electoral había tenido una gran presencia, consideré importante entrevistar a otros estudiantes en otro momento, en otro contexto. Siguiendo esto, y dado que en el 2019 no habían dado los tiempos para trabajar con estudiantes de dos instituciones, decidí en 2020 entrevistar a algunos más. Más allá de que esta investigación comparte algunos de los aspectos del enfoque clínico (Cifali, 2008; Blanchard-Laville, 2009), entendí en su momento que las mismas preguntas en años distintos y con contextos políticos y sociales diferentes, podrían aportar otras líneas de análisis para la tesis. En este sentido, puedo afirmar que independientemente del año en que tuvieron lugar las entrevistas, la mayoría de los estudiantes relacionaron el contexto político al tema de la dictadura trabajado en clase de historia. Volviendo a una de las preguntas que guían esta investigación, vemos que el contexto de los estudiantes, en este caso la situación política, influyó considerablemente en sus relatos y en el interés que dijeron tener sobre el estudio de la dictadura.

El vínculo entre la dictadura y el contexto de elecciones estuvo presente también en las fundamentaciones de otros estudiantes. Mariana lo expresó así:

“Hay un montón de gente que calla todo lo que pasó y que termina siendo cómplice en algún momento, gente que estaba o mismo hasta hoy en día, está en listas de candidatos, no sé, me parece que está todo conectado porque mientras no se haya terminado, mientras haya gente que se repite en esos dos

momentos como actores protagonistas, es imposible no separar dictadura del presente". (Mariana, 18 de noviembre de 2019)

En su relato Mariana mostró de forma clara el vínculo que entiende que hay entre la dictadura y el presente. Para explicarse, se refirió al ejemplo de las listas de candidatos sin nombrar a ninguno en particular. Vinculó el presente y el pasado en función de lo que ella llamó *actores protagonistas*, aludiendo a quienes participaron en un momento y otro del sistema político. Es interesante la perspectiva que plantea de la permanencia de ciertos actores en un momento y otro, que sustenta desde su perspectiva el vínculo entre el pasado de la dictadura y el presente.

Ante la pregunta de si la dictadura es un tema importante para tener presente en nuestra sociedad, Rocío respondió con risa: "*si, porque cada decisión que tomamos es política*" (18 de noviembre de 2020). Sofía continuó esta fundamentación, expresando que a la hora de votar es importante conocer el pasado, punto que desarrollé en el capítulo anterior. Sobre la relación entre el presente y la dictadura, mencionó el cartel que hacía referencia a la JUP que había sido colgado en la fachada de un liceo de Montevideo semanas antes. Rocío encontró relación en la censura que se había dado por parte de las autoridades del CODICEN a las pintadas de estudiantes en las veredas de sus liceos. Sobre ambos actos, las estudiantes expresaron indignación, poniendo en palabras las ganas de llorar que le había dado ver el cartel de la JUP en la puerta del liceo. Sofía volvió a traer la experiencia con sus amigas que no cursaban la opción derecho: "*las gurisas lo leían y decían '¿y eso qué es?', '¿Cómo qué es eso? ni siquiera lo buscaban en google, no les importaba lo que era el cartel'*" (18 de noviembre de 2020). Encuentro en los relatos de las estudiantes un cuestionamiento, una reflexión que forma parte de algunos aspectos de su vida cotidiana, de su círculo de pares. En la adolescencia, la construcción de la identidad se juega de forma fundamental. Dentro de este proceso los vínculos con los pares toman un papel muy importante.

Una de las preguntas de investigación, refiere a cómo se relacionan las experiencias de los estudiantes entrevistados y de sus familias, con sus expectativas sobre la dictadura. En el caso de Sofía, como ya vimos, la transmisión sobre el proceso dictatorial y las vivencias de su familia, se había dado desde que era niña. Esto había influido en la construcción de un sentido propio sobre la dictadura, que se desencontraba con el que algunas de sus amigas le daban, o al menos con lo que habían expresado ante un caso puntual de un cartel que se podía relacionar con la dictadura. Entiendo que en el caso de Sofía, el que sus amigas que cursaban otra orientación no tomaran de igual forma un tema

que a ella le generaba tristeza, indignación, la conmovía. La significación ofrecida, en términos de Barbier (2000) por parte de su familia, a partir de dónde ella construyó un sentido, no se acompañaba con lo que sus amigas expresaban, o no expresaban de acuerdo a la expectativa de Sofía. La disonancia, que desarrollaré en el próximo capítulo, no se da sólo entre lo que los estudiantes entienden sobre la dictadura y lo que les fue transmitido por su familia. Se da en algunos casos, como es el de Sofía, entre el sentido construido por ella y el sentido que su vínculo de pares da al estudio de la dictadura. Para otros estudiantes, como veremos más adelante en el caso de Santiago, el acercamiento al tema de la dictadura se dio por medio de sus amigos y no por su familia.

Destiné este apartado al análisis de lo que los adolescentes entrevistados manifestaron sobre la relación entre la dictadura y nuestro presente. La memoria colectiva, en términos de Halbwachs (2004) puede reconocerse como parte fundamental en lo expresado por los estudiantes, en tanto supone un sentido compartido de un grupo con un lenguaje en común.

Varios de ellos dieron cuenta de la vigencia de la dictadura en tanto siguen impunes los crímenes de lesa humanidad, nombrando particularmente la búsqueda de los detenidos desaparecidos. Otros lo relacionaron con la política actual, refiriendo a las elecciones, tanto quienes fueron entrevistados en contexto electoral como quienes no, o a temas que la agenda política presentaba. No todos los estudiantes entrevistados dijeron encontrar relación entre el presente y la dictadura, de acuerdo a cómo cada uno se posiciona en el presente, y también de acuerdo al sentido que construyó sobre la dictadura. Lo planteado por Viñar (1995) sobre militantes de la memoria y traficantes del olvido aporta una línea de análisis interesante que nos permite acercarnos a las distintas prácticas y políticas que se han empleado y cómo las mismas toman lugar o no en la construcción de sentido de cada uno de los miembros de la sociedad. A partir de aquí, lo que es transmitido generacionalmente, y no siempre por medio de la palabra, se hará cuerpo de una u otra forma en la tercera generación, y en particular en los estudiantes que fueron entrevistados para esta investigación. Al decir de Cifali (2008) las historias contadas contribuyen a forjar la identidad, por medio de un proceso de acontecimientos discontinuos en el cual el individuo va creando su propia historia de vida. En el siguiente apartado, me enfocaré en el análisis de lo que los adolescentes expresaron sobre la dictadura en relación con su visión del mundo.

4.2.3 Desde su lugar en el mundo

“Estoy sumamente marcado (...) y reivindico la memoria, la justicia y la verdad todo el tiempo, en mi día a día”.

Martín, 18 de noviembre de 2019.

El primer apartado de este capítulo trató sobre la relación entre los conocimientos previos de los estudiantes y lo trabajado en clase. Luego analicé lo que los entrevistados expresaron sobre la importancia de la dictadura para la sociedad hoy en día. En este tercer apartado, me centraré en lo que los adolescentes manifestaron sobre el tema, haciendo referencia de forma directa o indirecta, a un posicionamiento –ideológico en algunos casos, político, e incluso social en otros–. Decidí nombrar este apartado “desde su *lugar* en el mundo”, tomando el concepto de lugar planteado desde la antropología por Augé (1992): el autor sostiene que un lugar puede definirse como un espacio de identidad relacional e histórico. Lo contrapone al concepto de *no lugar*, como aquel al que no se le adjudica una identidad. Es pertinente tener en cuenta una aclaración que hace el autor al decir que ni *el lugar* ni *el no lugar*, son estables a lo largo del tiempo. El lugar desde el cual los adolescentes se posicionaron en esta investigación, adquiere una doble particularidad; cada uno de ellos, se expresó desde un lugar distinto al de los demás estudiantes entrevistados, considerando el carácter identitario de ese lugar. Por otra parte, el momento en que ellos participaron de la entrevista, es distinto a otro momento posible y como tal podría aportar respuestas distintas, si hubieran sido entrevistados dos años después o dos años antes.

Lo dicho por varios de los estudiantes entrevistados sobre el sentido que dan a la dictadura, estuvo vinculado con su relación actual con la política y su concepción del mundo, su ideología. En algunos casos incluso, lo relacionaron con el hecho de ser partidarios y militantes de sectores político partidarios. Mariana y Martín volvieron a hablar acerca de la importancia que encontraban en estudiar la dictadura en el liceo, sobre todo mirando el presente desde una perspectiva ideológica. Sostuvieron que ciertas lógicas de la sociedad, en particular de los distintos gobiernos, se pueden entender desde una mirada histórica. Para Martín, el conocer y estudiar la dictadura, fue marcando cierto aspecto de su ideología: *“yo tengo una militancia partidaria pero también una militancia en este tema que va más allá de lo partidario”* (18 de noviembre de 2019). En su relato Martín relacionó su posicionamiento ideológico actual con la dictadura, enfatizando que no está únicamente referido a lo partidario. En el capítulo anterior tomé el concepto de lugar haciendo una expansión de lo propuesto por De Certeau (1993, p. 69) en relación a la producción historiográfica, hacia el accionar de los profesores en la elección del contenido programático

para sus clases, y también de los estudiantes al momento de ser entrevistados. En este caso, Martín se expresó sobre la dictadura a partir de un lugar político e ideológico, en vínculo con un lugar político e ideológico que había sido transmitido por su familia.

Las palabras de Mariana y Martín, trascendieron su ser estudiantes, posicionándose desde un lugar en donde primaba su adhesión política partidaria y en consecuencia, su accionar. Los estudios de Achugar (2016) citados en el apartado anterior, presentan ciertas ideas que resultan de gran valor para esta investigación: la comprensión del pasado de los estudiantes está relacionada con los lugares de intercambio en donde los mismos participen y tengan posibilidad de expresar su voz. Tanto Mariana como Martín, sostuvieron además que su posicionamiento, estaba relacionado con las significaciones que les habían sido ofrecidas, es decir con lo transmitido familiarmente sobre la dictadura.

En otros casos, como ya fue mencionado, la relación entre lo que les había sido transmitido y el *sentido* que ellos mismos *construyeron*, se distanciaba realmente. Uno de los ejemplos fue el de Valentín, que ante la pregunta de si encontraba algún aspecto de su vida relacionado con la dictadura, respondió:

“Si, hay uno que ta, yo me considero de izquierda, soy frenteamplista, y lo manifiesto tranquilamente, no he sentido miedo de que me pueda pasar algo por eso, que aparte tampoco es que digo “hay que tomar el poder”, digo soy frenteamplista y soy de centroizquierda, no me considero comunista, pero me toca en el sentido de que mi padre por ejemplo, el hecho de que lo manifieste en una mesa cuando se habla de política, ya sea familiar o con amigos, o aveces en redes sociales, me diga que, en ese sentido tiene razón, que la historia es cíclica y que se puede volver a repetir, que no quiere que el día de mañana, no se, salga en una marcha, ya sea, marcha del silencio o alguna huelga o me ponga en algún sindicato, algún gremio, ya por vincularme o publicarlo en redes, que el día de mañana pase algo, se de vuelta la torta como dicen, y termine yo preso o torturado o muerto o cosas así, que parece bastante lejano y por eso yo me siento tranquilo de expresar lo que siento, pero que en realidad yo que sé, me pongo a pensar y a los que vivían en la Suiza de América también les parecía lejano la dictadura, entonces en ese sentido me parece que tiene un poco de razón, pero me jode el hecho de que por pensar eso, sentir que no puedo decir lo que pienso, entonces sí me toca un poco en la vida diaria en esas discusiones que tengo a veces con mi padre y también en yo adentro mio de decir ¿tendría

que, me conviene, es necesario?’ y ta, ahí estoy todavía en esa dualidad.”

(Valentín, 15 de noviembre de 2019)

Como entrevistadora que formó parte de la situación de entrevista, en donde se puso en juego también mi *singularidad*, el relato de Valentín me generó sorpresa y también conmoción. Algunas líneas de análisis se desprenden del mismo: en primer lugar, lo transmitido por su padre que, aunque no fue expresado por Valentín en el párrafo citado, sostenía una postura política distinta a la que él estaba construyendo. En otros momentos de la entrevista, Valentín sostuvo que su familia paterna tenía una posición política vinculada a partidos de derecha. Lo relatado provenía de una experiencia que no le era propia en tanto no había sido vivida por él, pero sí le pertenecía en el sentido de que su padre le estaba transmitiendo un miedo como herencia de otro momento. La construcción de sentido de Valentín, estaba dada también por una experiencia que no le era propia en términos de vivencia personal, por una influencia (Tisseron, 1995) a partir de la vivencia de otros integrantes de su familia. Como sostiene Achugar (2016), las trayectorias personales se encuentran vinculadas a procesos históricos más amplios que la propia experiencia. Por lo expresado por Valentín, su padre no había vivido situaciones de represión o violación de los derechos humanos durante el período de la dictadura, incluso nombró en algún momento de la entrevista la postura prodictadura que sostenía su familia. De todas formas, puedo interpretar que la censura y la persecución política seguramente había hecho cuerpo también en él, aunque fuera únicamente como registro de la posibilidad. Viñar (1995) habiendo pasado 10 años de la reapertura democrática se preguntaba: “¿Dónde se aloja el horror de la violencia política traumatógena? El horror de la guerra, del genocidio y de la tortura ¿a quién le pertenece? ¿A las víctimas o a la especie humana?” (1995, p.58). Veinticinco años después, parece seguir teniendo cabida esta pregunta. La transmisión, como sostiene Kaës (1996), se da a través de diversos lenguajes y registros: la huella del inconsciente de un otro, está presente en la estructura del inconsciente de un individuo. En sus palabras, Valentín parecía estar asumiendo algo de ese miedo que le había sido transmitido, al cuestionarse la conveniencia o necesidad de militar o manifestarse políticamente, por lo que eso podía traer como consecuencia para él.

Otra línea de análisis que surge de las palabras de Valentín, tiene que ver con la idea de historia cíclica que expresó en su relato, refiriéndose a la posibilidad de una futura dictadura. Mencionó lo que desde su parecer –e imagino a partir de lo estudiado– pensaban quienes vivían en la “Suiza de América”. Viñar sostiene al respecto: “Uruguay era la Suiza de América, nunca soñamos con que eso nos podía ocurrir, porque también habíamos borrado y olvidado el genocidio indígena” (1995, p. 58). El relato de Valentín muestra una

perspectiva de un posible futuro, basado en la experiencia. “De la historia puede deducirse todo” formulaba Wander en *Diccionario alemán de proverbios* en 1867, citado por Koselleck (1993). En su análisis del concepto *historia magistra vitae*, sostiene que hasta el siglo XVIII, la expresión resultaba infalible dada la constancia de datos previos que permitirían cierta similitud con acontecimientos presentes: “La estructura temporal de la historia pasada limitaba un espacio continuo de lo que es posible experimentar” (1993, p. 43). En los dichos de Valentín, la idea de que algo similar a la experiencia transmitida, puede darse, estaba presente. La noción de una historia entendida como cíclica, se conjugaba con el miedo a partir de lo vivido, aunque no haya sido en su propio cuerpo.

En otra entrevista, Rocío habló sobre los miedos de sus padres por su militancia política. Al igual que en el caso de Valentín, sus padres consideraban que el manifestarse políticamente la exponía. Relató las estrategias de cuidado que le decían que debía tener antes de salir a las marchas: llevar la cédula de identidad, taparse la cara, no quedar a cargo de menores. Con lo que sus padres le transmitían, se puede entender que cargaban un miedo correspondiente a otra época. A la luz de lo dicho por Kaës (1996), se transmiten los miedos, los duelos en proceso a través de distintos gestos. En este caso, los gestos suponían alertar a su hija de ciertos riesgos que podía traer su militancia política. Rocío reflexionó también sobre la pertinencia o no de tener esos cuidados hoy en día, en una situación de país distinta a la que vivieron sus padres en la dictadura:

“mis padres me dicen que tenga cuidado porque saben hasta qué punto pueden llegar (...) se sabe qué es lo que pueden hacer porque ellos lo vivieron en carne propia (...) yo no puedo ir a una marcha con la cara destapada porque eso queda en vista de todos y me puede perjudicar de acá en adelante (...) es sumamente peligroso, a mi me enseñaron a cuidarme y capaz que es paranoia pero capaz que no”. (Rocío, 18 de noviembre de 2020).

El miedo estuvo presente en el relato de Rocío, al igual que en el de Valentín. Miedo a partir de una experiencia que fue ajena pero que se hizo propia. Tisseron (1995) afirmaba que cuando en una generación no se daba el trabajo de elaboración psíquica después de una experiencia traumatizante, las siguientes generaciones presentarán un clivaje constituyente de su historia personal. También lo sostiene Werba (2002) al decir que aquellos duelos que no fueran procesados, adquieren vigencia en las siguientes generaciones capturando sectores del psiquismo de los sujetos. Esto también se vio reflejado en las palabras de Rocío sobre el sentido que daba al estudio de la dictadura: la

vinculaba al presente basándose en que fue un proceso que vivieron sus padres y abuelos, lo que la influía personalmente desde lo ideológico y emocional. Achugar (2016) afirma en su investigación que en las comunidades que fueron moldeadas por eventos traumáticos, como el exilio, la persecución política, en terrorismo de Estado, la transmisión de los recuerdos del pasado influye en la construcción de la identidad personal y también grupal. La memoria colectiva que los estudiantes sintieron parte de su identidad a partir de las experiencias de su familia, se distancia de la historia percibida como exterior y muerta (Ricoeur, 2010).

Santiago también vinculó la dictadura con su vida presente basándose en lo ideológico que, según expresó, lo entendía como un vínculo más rebuscado. Pienso que esta categorización puede surgir a partir de que los compañeros con los que compartió la entrevista, afirmaron tener un vínculo con la dictadura por medio de su familia, ya que sus abuelos habían estado presos. Foucault (1970), sostiene que un lugar vacío puede ser ocupado por distintas personas, por lo tanto también, por distintos enunciados. Santiago vinculó el contexto de guerra fría en que se dio la dictadura y las distintas ideologías que se enfrentaban, con su interés por la política y el conocer distintas ideologías. Su lugar de enunciación entonces, no se encontraba relacionado directamente a una significación que le hubiera sido ofrecida o a una experiencia transmitida sobre la dictadura. Más bien el silencio fue lo que dio cuenta de la transmisión por parte de su familia. Werba (2002) afirma que aquello que no se nombra toma forma en las siguientes generaciones.

Sin ser explícitos sobre un posicionamiento ideológico, hubo estudiantes que expresaron otras miradas sobre la dictadura, más cercanas a la teoría de los dos demonios, en tanto hablaron de lo “espantoso” cometido tanto por militares como por los tupamaros. En sus relatos no había referencia explícita a la teoría mencionada, pero desde mi interpretación elijo acercarlos a la teoría de los dos demonios en tanto explica a la dictadura en el marco de un enfrentamiento entre unos y otros. Dentro de sus fundamentaciones, compartieron el rechazo a los extremos, aludiendo a un sentir social negativo que desde su perspectiva se tiene para con los militares. En la entrevista grupal en la que participaron Valentina, Joaquín, Paula y Diego, se dio un interesante intercambio sobre la figura de los militares. Enmarcados en el contexto de elecciones, el plebiscito por la reforma constitucional “vivir sin miedo”, tomó parte importante de la entrevista y con ello el concepto de miedo en sí mismo. Además de la campaña por las distintas candidaturas presidenciales, las campañas a favor y en contra del plebiscito tuvieron un lugar en la publicidad electoral. Tanto en los medios de comunicación como en intervenciones barriales, en las calles, ferias vecinales, etc. La recolección de firmas por parte de quienes promovieron el plebiscito, varios meses antes de las elecciones, se hacía formulando la pregunta “¿Firma para vivir sin

miedo?”, reafirmando el slogan elegido para la campaña. El concepto que estaba detrás de la pregunta, es decir qué significaba vivir sin miedo, no se desarrollaba, al menos en el primer acercamiento. El miedo fue expresado por varios de los estudiantes en las entrevistas, centrado sobre todo en la figura de los militares, quienes integrarían una guardia nacional para cumplir funciones de seguridad pública interior. En este sentido, podemos ver cómo un concepto que había estado circulando a nivel social en los últimos meses, en las campañas a favor y en contra de la reforma, se introdujo en las expresiones de los estudiantes en la entrevista. Algunos dijeron compartir este miedo mientras que otros se mostraban distantes, cuestionando incluso posturas que acercaban la posible existencia de la guardia nacional a delitos cometidos por los militares durante la dictadura. Achugar (2016) afirma que los debates sobre los pasados controvertidos, como el terrorismo de estado en América Latina, son parte de una lucha que da forma al futuro. Los relatos de los adolescentes entrevistados y los *lugares de enunciación* desde los que se posicionaron, tomando posturas controversiales en este caso particularmente sobre la campaña mencionada, mostraba un desencuentro que iba más allá de cada instancia de entrevista en tanto formaba parte del clima social, sobre todo referido a las entrevistas que tuvieron lugar a fines de 2019. Foucault (1970) sostiene que el lugar del sujeto enunciante no es siempre el mismo, ya que ese lugar no se mantiene de forma invariable a lo largo de un texto –entendiendo que lo expresado por los estudiantes es también un texto–. Mignolo (2005), inspirado en Foucault, afirma que los lugares de enunciación son representados. Por tanto, pueden no coincidir con el lugar del cual se es proveniente, es decir, los sujetos provenientes de un lugar en particular, pueden formular unos u otros enunciados. Achugar (2016, p. 18) se pregunta: “¿cuál de las memorias sociales en competencia retoma la juventud?” Centrándonos en el universo estudiado para esta investigación, podemos decir que ambas memorias sociales –en caso de reducirlas a una dicotomía– se encontraban vigentes en los adolescentes, aunque una –la de miedo a los militares– con más fuerza que otra –la de la defensa de los militares–. No sólo las memorias tomaron vigencia en los relatos de los estudiantes, sino también los olvidos que forman parte de ciertas políticas de olvido, constituyendo lo que Ricœur (2010 p.576) llama “el reverso de la memoria colectiva”.

Paula, refiriéndose al peligro de caer en los extremos, consideró que en los discursos sociales se sostiene el “qué malos los militares”, olvidándose de lo hecho por los tupamaros: *“yo por lo menos no apruebo todo eso porque fue una violencia espantosa, pero también como que me parece que nos olvidamos que los tupamaros hicieron cosas espantosas, también mataron pila de personas”* (29 de noviembre de 2019). En su relato se hizo presente la dualidad entre memoria y olvido, afirmando que desde su perspectiva es importante recordar pero no *“quedarnos traumatados de que si se hace tal o cual cosa*

vamos a volver a una dictadura” (29 de noviembre de 2019). Según su opinión esto supone una falacia, ya que avanzamos como sociedad y no cree que después de todo lo vivido se vuelva a lo mismo. La perspectiva de la historia cíclica esbozada antes a partir del relato de Valentín, tomó un sentido contrario en este caso, en tanto el discurso de Paula se acercó más a una concepción de la historia como *magistra vitae* (Koselleck, 1993). Podemos vincularlo también con lo que desde la perspectiva nietzscheana se considera *fuerza plástica* (1874), en tanto se expresa la pretensión de olvido en función de una vida presente en pos de la felicidad: en palabras de Paula, *no quedar traumatados por hechos del pasado*.

Por su parte, y refiriéndose a la reforma constitucional, Joaquín y Diego dijeron no sentir miedo hacia los militares. Joaquín sostuvo que por lo estudiado en clase, entendía que fue “cruel” lo que hicieron, pero no compartía el sentimiento de miedo, ya que según él era imposible *“que volvieran los milicos”*. Diego, acompañando lo expresado por Joaquín, dijo no comprender el miedo que gran parte de la población aún le sigue temiendo a los militares, y afirmó que a él le generan seguridad y confianza. Paula, siguiendo su línea argumentativa, hizo ver la importancia que para ella tienen los militares en determinadas funciones que desde su perspectiva no son valoradas a nivel social: proteger la frontera, ayudar en situaciones de inundaciones, etc. Afirmó que estas acciones son buenas, y que a nivel social sólo se los tiene asociados a la dictadura.

En sus intervenciones, los estudiantes expresaron notar el miedo que quedó en las personas como un elemento que acerca la dictadura a nuestro presente. El plebiscito por la reforma constitucional, lo enfatizaba. Elijo traer aquí las palabras que utilizó Valentina para referirse a este miedo:

“Hay mucho miedo en la gente, y también justo ahora es un tema que se pide mucha seguridad pero se choca con el miedo, todavía se sigue teniendo una visión muy negativa de los militares, como que se los toma como hombres que son malísimos y torturadores y eso. Entonces yo creo que lo primero que se ve es el miedo” (Valentina, 29 de noviembre de 2019).

Quizás en una primera escucha, y lectura en este caso, de las palabras de Valentina, el cómo se refiere a la opinión de las personas sobre los militares podría dar a entender que es una opinión que no comparte. O al menos esa fue mi interpretación al momento de escucharla en la entrevista. Sin embargo, cuando se fue desarrollando el intercambio con sus compañeros, Valentina se mostró firme al expresar que los militares sí le generan miedo, y que no le daría seguridad su presencia en la calle. Para fundamentar su postura,

mencionó el ejemplo de la situación que se estaba dando en ese momento en algunos países de Latinoamérica como Chile y Bolivia. Se mostró muy convencida al expresar que la presencia de los militares en la calle debe dar seguridad a todas las personas, teniendo presente que a la hora de elegir políticamente, lo considera un factor fundamental.

El lugar de enunciación de Valentina, que desde la perspectiva de Augé (1992) puede no ser estable, la alejaba de lo que sus compañeros habían dicho. Mientras que ellos se mostraron más cercanos a empatizar con la figura de los militares, desde una perspectiva de su función presente, Valentina tomó una postura de distanciamiento, basada en una visión que no se centraba únicamente en su experiencia con los militares sino que aportaba una consideración a nivel social. Del intercambio de estos estudiantes, resulta interesante la dualidad que entiendo expresaron en la consideración sobre los militares, desde el presente o desde una perspectiva histórica. En los relatos de Diego, Joaquín y Paula, las referencias a la figura de los militares con perspectiva histórica fue escasa, y cuando se hizo mención fue desde un lugar de cuestionamiento hacia quienes, desde su entender, continúan teniendo miedo por lo sucedido en la dictadura. La consideración de Valentina, en cambio, estuvo sujeta a una perspectiva histórica que desde lo expresado por ella, se vinculaba directamente con lo que desde su familia le había sido transmitido. En otros momentos de la entrevista, Diego, Joaquín y Paula sostuvieron que los relatos que les habían sido transmitidos, se acercaba a cómo ellos entendían el proceso de la dictadura, al *sentido* que habían *construido* luego de haberlo trabajado en clase.

He trabajado en este apartado los dichos de algunos estudiantes sobre la relación entre la dictadura y su lugar en el mundo. Como fue expresado, el concepto de lugar supone un posicionamiento que es en cierta medida identitario, en tanto refleja algo del presente de la persona que se está enunciando, a la vez que no es permanente, ya que puede ser modificado. Los dichos de los estudiantes entrevistados que aquí hemos tomado, tuvieron que ver con un lugar de enunciación particular, en un momento dado. En el apartado anterior, acercaba algunas líneas sobre los aspectos de la cultura y el contexto que llevan a los estudiantes a estar interesados o no en el tema de la dictadura. Lo trabajado en este apartado, colabora con estas formulaciones: los estudiantes se expresaron en varias instancias haciendo referencia a un contexto en particular, que en la mayoría de los casos fue un contexto de elecciones nacionales –para aquellos que fueron entrevistados hacia fines de 2019–. Es por esto que puedo afirmar que el contexto político, y en particular el de las elecciones, influyó considerablemente en las perspectivas de los estudiantes sobre la dictadura y en su interés de conocer y estudiar sobre el tema. La actividad de militancia político –partidaria o gremial– fue en algunos casos determinante también en sus consideraciones sobre la dictadura y sobre los distintos temas que desde su presente

elegían reivindicar: la búsqueda de detenidos desaparecidos y el repudio hacia la participación en el parlamento de ciertos actores políticos vinculados a la dictadura.

En otros casos el contexto se hizo más evidente en las entrevistas al nombrar las campañas políticas que circulaban en ese momento, como la de aprobación y rechazo al plebiscito por la reforma “vivir sin miedo”. El concepto del miedo, difundido tanto por una campaña como por otra, tomó un lugar central en una de las entrevistas al darse una discusión entre los estudiantes sobre si los militares o los policías generaban miedo en ellos. En otros casos, el miedo estuvo presente por lo que había sido transmitido por parte de sus familiares, como herencia de un miedo vivenciado en tiempos de dictadura. Una de las preguntas de investigación trata sobre el sentido que los estudiantes dan al estudio de la dictadura a partir de lo que les fue transmitido generacionalmente. En este caso, una primera línea para dar respuesta a esta pregunta, podría ser que para algunos estudiantes, lo que les fue transmitido por medio de sus familiares sobre la dictadura, influyó en su forma de manifestarse y expresarse políticamente, ya sea desde el miedo a no exponerse por los riesgos que eso podía suponer, como por la participación en espacios de militancia política y gremial. En el siguiente capítulo, me centraré en estudiar la relación que existió entre lo transmitido generacionalmente a los estudiantes entrevistados, y el sentido que ellos atribuyeron al estudio de la dictadura, pudiendo abordar desde otras perspectivas posibles respuestas a esta pregunta.

4.3 Sobre el sentido que los estudiantes dan al estudio de la dictadura en relación con la historia y memoria familiar

En el punto 4.1 he trabajado acerca de las consideraciones y percepciones de los estudiantes entrevistados sobre la asignatura historia y los contenidos que en ella se abordan, en el entendido de que eso era necesario para apoyar el análisis más preciso acerca del tema dictadura, que es el eje central de esta tesis. Como muchos estudiantes sostuvieron, historia significó para ellos una asignatura importante en el liceo, tomando desde distintas perspectivas y fundamentaciones, el sentido de utilidad de la historia en función del presente. Fue abordado el concepto de *fuerza plástica* de Nietzsche (1874) que refiere a la capacidad de los seres humanos de discernir entre los conocimientos del pasado –por ejemplo los saberes respecto de lo acontecido durante el período dictatorial– en pos de una vida presente de felicidad. En las distintas expresiones de los estudiantes entrevistados, se fundamentó la necesidad de conocer y estudiar el pasado para comprender el presente. También los profesores ocuparon un lugar de relevancia en las respuestas dadas. Sin que formara parte de las expectativas de la entrevista, la mayoría de los entrevistados hizo

referencia a ellos afirmando algunos que el vínculo con la asignatura había dependido en gran medida de cómo había sido el vínculo con el docente del curso, lo cual para el caso de un tema de especial significación como la dictadura, en tanto historia reciente, sobre el que caen distintas demandas y exigencias por parte de la sociedad (Franco, Levin. 2007) no puede ser descartado. Los profesores nos posicionamos en cada clase desde un lugar que es a la vez historiográfico, filosófico, social, político e ideológico, que se vincula a un tiempo, un espacio y a la propia historia de cada uno. Así también lo hacen los estudiantes, con algunos temas más que con otros y por diversas razones. La singularidad de cada profesor y también de cada estudiante tomó un lugar importante en la percepción de la asignatura por parte de los estudiantes. Esto contribuyó a enriquecer el análisis del tema central, en la medida que lo que cada estudiante consideró sobre la importancia del estudio de la historia y en particular sobre la dictadura cívico-militar, estuvo ligado a una historia personal y familiar, que en algunos casos se hizo explícita en sus palabras y en otros no.

El punto 4.2 estuvo enfocado en lo que los estudiantes expresaron en relación a sus saberes sobre el período de la dictadura, que tiene que ver con la tesis en tanto estos saberes se habían gestado, en la mayoría de los casos, a nivel familiar, y en algunos pocos, en el liceo o con grupo de pares. Aquí las respuestas fueron diversas en cuanto a lo que conocían previamente, lo que en términos gadamerianos podemos reconocer como *prejuicio* (2003) y lo que estudiaron en clase de historia: como vimos, para algunos estudiantes lo trabajado en el curso de sexto significó una sorpresa tomando en consideración lo que les había sido transmitido generacionalmente en su familia. Para otros, el curso acompañó y profundizó los conocimientos que tenían sobre la dictadura. Los estudiantes que fueron entrevistados cursaron historia en sexto año con siete profesores distintos, por lo que tiene que haber incidido de alguna manera el cómo cada docente eligió trabajar el tema. De todas formas, es posible que la línea desde la cual los profesores se posicionaron en cuanto a la interpretación histórica del tema haya tenido coincidencias o divergencias, por lo que no puedo no suponer que cada uno eligió el enfoque desde el cual trabajar la dictadura a partir de su propia historia de vida y de su trayecto en la formación docente.

La historia y la memoria de la dictadura que los estudiantes entrevistados recibieron primero fue, en la mayoría de los casos, por parte de relatos familiares. Unos pocos afirmaron no haber tenido relatos dentro de sus familias, sino que sus conocimientos derivan del contacto con familiares o con amigos, a través de los medios de comunicación o gracias a la búsqueda de otras fuentes de información siguiendo una inquietud personal. Los estudiantes que participaron de las entrevistas tenían diecisiete o dieciocho años en ese momento. Considerando que, en su mayoría, sus padres transitaron la dictadura durante su infancia y adolescencia, ellos forman parte de la tercera generación en la transmisión

generacional. Retomando los estudios de Werba (2002), la tercera generación es la que se siente con más libertad para poner en palabras los eventos traumáticos vivenciados por las generaciones anteriores. Me enfocaré a partir de aquí, en analizar el sentido que los estudiantes entrevistados dieron al estudio de la dictadura, en relación con la memoria y la historia familiar. Como vimos, la transmisión puede darse no sólo a través de la palabra, sino también de forma inconsciente (Kaës, 1996). De todas formas, no existe, según sostienen Edelman y Kordon (2010) transmisión ni recepción pasiva de un *cuerpo extraño* procedente de una generación anterior, sino que será necesario un trabajo activo por parte de sus integrantes. A partir de esta transmisión, los estudiantes construyeron un sentido que es propio de cada uno. Como hemos visto, para Barbier (2000) el *sentido* supone una construcción mental en la que se articulan las *significaciones ofrecidas* por otros, quienes pueden ser sus familiares, grupos de pares, los medios de comunicación, la sociedad en general, enmarcada en contextos de relaciones en acto. No en todos los casos el *sentido construido* por los estudiantes coincidió con las *significaciones ofrecidas* en sus familias sobre la dictadura. De todas formas, sus palabras en la entrevista también refirieron a una significación ofrecida, considerando estas siempre en una interacción social, con un carácter coyuntural vinculado al acto de comunicación y su contexto. Es decir, los estudiantes transmitieron en la entrevista una significación a partir de su sentido construido.

La mayoría de ellos presentaron una consonancia entre lo que les fue transmitido por integrantes de su familia y lo que se puede entender como el sentido construido por cada uno de ellos. Sobre esto trataré el primer apartado. El segundo, se enfocará en aquellos estudiantes que presentaron una disonancia entre los relatos transmitidos por su familia y lo que ellos construyeron sobre la dictadura. Por último, me centraré en los estudiantes que expresaron haber conformado su punto de vista sin haber recibido relatos acerca del período dictatorial por parte de sus familias, lo que fue para algunos tomar una postura también disonante. Podemos asumir que el silencio, que no es sinónimo de no saber, también supone un posicionamiento respecto de lo no hablado.

4.3.1 Consonancia del sentido personal con la historia familiar

“No sé cuando me enteré de la existencia [de la dictadura], [es] como si siempre lo hubiera sabido”.

Sofía, 18 de noviembre de 2020

Recordemos una vez más que la participación de los estudiantes en una entrevista que trataría sobre la dictadura fue de forma voluntaria. Luego de la visita a una de las clases

donde fue abordado el tema, consulté en los distintos grupos quién estaba interesado en formar parte de la investigación. En algunos casos los profesores oficiaron de estímulo, sobre todo cuando no había reacciones inmediatas a mi pregunta. En otros casos, los estudiantes se ofrecieron enseguida, mostrando entusiasmo por participar. Anoto estos detalles como sustento para afirmar que la mayoría de los estudiantes que se acercaron para participar de la entrevista, estaban interesados en hablar sobre la dictadura. Tal es así, que algunos estudiantes justificaron no querer participar por no saber nada del tema.

A esta altura tenemos claro que además de haberlo trabajado en clase de historia, la mayoría de los estudiantes que eligieron participar de la entrevista, habían recibido relatos de diversas fuentes, principalmente de integrantes de su familia. Esto no quiere decir que todos siguieran la línea de interpretación y fundamentación del proceso histórico que les había sido transmitida. De hecho, como veremos en el siguiente apartado, algunos de los estudiantes entrevistados se posicionaron con cierta vehemencia en un lugar distinto al que mostraban algunos integrantes de su familia, a partir de lo que les habían transmitido. Es decir construyeron un sentido propio que presentaba divergencias con las significaciones que les habían sido ofrecidas. El relato de Ismael será un ejemplo claro para ilustrar esto: la experiencia de su abuelo preso y la transmisión de la misma, fue tomada por él como un intento de adoctrinamiento.

Este apartado estará destinado al análisis de los relatos de aquellos estudiantes que dijeron compartir con sus familias el sentido dado a lo sucedido en nuestro país durante la dictadura. Algunos expresaron ser nietos de ex presos políticos, lo que fue transmitido con cierta conmoción en sus relatos. Otros expresaron el posicionamiento de su familia como integrantes del sector social que se oponía al régimen dictatorial. La mayoría de los estudiantes entrevistados mostraron continuidad con la postura de sus familias, de reivindicación y memoria de lo ocurrido en la dictadura, en clave de defensa de los derechos humanos y denuncia a los crímenes de lesa humanidad. De todas formas, analizando las posturas presentadas por los estudiantes y como primer punto de este apartado, no encuentro relación entre el compromiso manifestado —e interpretado por mí, claro está— por algunos estudiantes y el grado de involucramiento o profundidad con que se vivió la dictadura en sus familias. Lo que quiero decir, es que una de mis expectativas, era que aquellos estudiantes que habían crecido en una familia con un registro de la experiencia de la cárcel, por ejemplo, se mostraran más comprometidos o afectados con el tema que aquellos que no tenían esa experiencia dentro de su entorno familiar. Una de las preguntas de investigación formula *¿Cómo se relacionan las experiencias de los estudiantes entrevistados y de sus familias, con sus expectativas respecto al tema de la dictadura?* Una posible respuesta se acerca aquí. En las palabras de algunos estudiantes, los relatos de sus

familias tomaron distinto sentido en cada uno de ellos, sin seguir la linealidad de mayor involucramiento durante el proceso dictatorial, igual a mayor afectación. De todas formas, la mayoría de los estudiantes que dijeron haber *construido su sentido* a partir de las *significaciones ofrecidas* (Barbier, 2000) por su familia, se mostraron comprometidos o al menos interesados por la reivindicación de la memoria y la importancia de mantener vigente la lucha por verdad y justicia sobre los delitos de lesa humanidad cometidos durante la dictadura, que en gran medida, era lo que habían escuchado en sus casas. Como veremos, un solo estudiante se manifestó distante a esta postura, siguiendo lo que según él había sido el relato recibido en su casa sobre la dictadura: los militares cometieron delitos pero no fueron los únicos, haciendo alusión a que los tupamaros también habían cometido ciertos delitos. Sin decirlo, se alineaba con la teoría de los dos demonios que ya fue mencionada. Elegí organizar este apartado en función de las experiencias y relatos recibidos por parte de los estudiantes y la postura que los mismos tomaron frente a ellos. Comenzaré analizando el posicionamiento de los estudiantes que compartieron haber tenido abuelos presos durante el proceso dictatorial. Luego abordaré los casos de quienes expresaron haber recibido relatos de experiencias militantes de sus familias y de aquellos quienes tuvieron una *influencia* (Tisseron, 1995) constituida en parte por palabras de su familia pero que no implicaban específicamente haber participado en actividades de militancia.

Sofía fue una de las estudiantes que desde el principio de la entrevista habló acerca de la experiencia de sus abuelos maternos que estuvieron presos, debiendo su madre y su tía quedar al cuidado de otros familiares. También contó de la hermana de su abuela que fue exiliada política. Sobre el sentido que le atribuyó al proceso de la dictadura, dijo estar interesada por la experiencia de su abuela, con quien vivió toda su infancia y adolescencia. A la luz de los planteos de Barbier (2000), el sentido de Sofía se construyó a partir de sus experiencias - vivir en una casa en donde las reminiscencias de la dictadura se hacían presentes de distintas formas - y de las experiencias anteriores - las vivenciadas por su madre y su abuela, que le fueron transmitidas -. Enfáticamente, reconoció que el sentido que ella le daba a la dictadura es por su abuela y su madre:

“Me gusta entender bien qué pasó porque tengo a mi abuela, y si no me hubiera interesado igual, pero como tengo a mi abuela me llama más la atención entender qué pasó, porque eso sí lo veo, los efectos están en mi madre, en mi tía, en mi abuela, está en todos”. (Sofía, 18 de noviembre de 2020)

“*Los efectos están en todos*”, expresó Sofía. Esa frase me conmueve, pues habla de la vigencia, de las huellas del proceso dictatorial en la vida de las personas, por más que no lo hayan vivido. Según expresó, la vejez de su abuela la llevó a contar cosas que antes no decía. Ricoeur (2010), tomando palabras de Halbwachs, sostiene que nada se olvida: el enigma que toman los relatos del pasado cuando se los oscurece, se atenúa a la vez que se subsanan los propios recuerdos y se disipa su oscuridad (2010, p. 518). Sofía, lejos de percibir el proceso histórico de la dictadura como una historia exterior y muerta, la integra, la familiariza y la hace propia. La memoria colectiva, que mantiene vivo un pasado por medio de la transmisión de una generación a otra, tomó un lugar fundamental en esta integración y apropiación de la historia. El descubrimiento del pasado histórico se dio a través de la memoria de los antepasados, en este caso de su abuela. El relato de Sofía estuvo cargado de emoción, a la vez que de compromiso por una historia que reconoció y asumió como propia, aludiendo que fue un proceso que formó parte de su vida.

En su relato mencionó “al principio” pero sin hacer referencia a qué era el principio para ella. Puede ser su nacimiento, su niñez, la primera vez que escuchó hablar sobre el tema, quizás una de las entrevistas que le hacían a su abuela cuando ella era chica. En los dichos de Sofía la transmisión se dio de forma implícita, ella la expresó sin nombrarla, como algo natural: el haber nacido en una casa y vivir la mayor parte de su vida con su abuela, la hizo sentir parte de un proceso que no vivió. Desde la perspectiva de Viñar (2016 b), la identidad de un sujeto se configura a partir de las generaciones anteriores –y de las generaciones posteriores cuando hay descendencia–. Para el caso de Sofía, las vivencias que su abuela y su madre tuvieron durante la dictadura, conforman en algún aspecto parte de su identidad, además de que esas vivencias no quedaron en el olvido, al expresarse por medio de la palabra y de otros síntomas que no parecían tan claros. “*Siempre supe que pasaba algo*” (Sofía, 18 de noviembre de 2020), mencionó en otro momento de la entrevista, al percibir una distancia en el vínculo entre su madre y su abuela. Relató que su madre le reprochaba a su abuela por haberse expuesto sabiendo que podría caer presa.²⁶ Werba (2002) trabaja el concepto de síntoma como duelos no procesados: la clausura del procesamiento de un duelo en la primera generación, supone que las siguientes generaciones no reciban las condiciones para nombrar las emociones asociadas a dichas experiencias. Para ella, la dificultad de la tramitación refiere a una pérdida no elaborada que –sufrida por un antepasado– genera efectos en el trabajo psíquico inconsciente de la descendencia. Ya hemos visto que para Werba (2002), aquello que para la primera

²⁶ Este relato me remite a un testimonio presentado en el documental “Tus padres volverán”, (2015. Dir. Pablo Martínez Pessi) que narra la historia de seis de los 154 niños que viajaron en 1983 desde Europa a Montevideo. Uno de ellos, relata el enojo que treinta años después, sigue sintiendo hacia sus padres por no haber pensado en él al momento de exiliarse, por todas las marcas que le quedaron de esa vivencia.

generación se torna indecible, para la segunda se transforma en innombrable y para la tercera en impensable. Ricœur (2010) entiende que cuando los antepasados caen en el silencio, sea por la razón que sea, las generaciones siguientes se interesan por investigar en lo que fue el marco de su propia infancia. En el relato de Sofía sobre las relaciones entre las distintas generaciones de su familia, se denota lo doloroso de la transmisión de vivencias traumáticas, al comentar que siempre supo que pasaba algo, y que muy pocas veces había sido nombrado durante su infancia, por más que en la experiencia se hacía presente de otras formas: en la participación en las marchas, en las entrevistas que le hacían a su abuela. Freud (1919/1975) describe lo ominoso como aquello del pasado que genera angustia y terror, y que estando destinado a permanecer en secreto, sale a la luz: “lo ominoso del vivenciar se produce cuando unos complejos infantiles reprimidos son reanimados por una reimpresión” (1919/1975, p. 248) Para la abuela y la madre de Sofía, las vivencias durante la dictadura quedaron dentro de eso del pasado que genera terror, angustia, y que se vuelve impensable. Algo de lo que pudo ser puesto en palabras, se escapa. De todas formas, el trauma se hace cuerpo también en las generaciones siguientes, como recuerdo traumático e insoportable (Kaës, 1991). Para la madre de Sofía, la tramitación del duelo, del trauma, seguramente no haya sido igual que para su abuela, y tampoco para ella. Werba (2002), desde una perspectiva psicoanalítica, sostiene que lo no procesado familiarmente ni transmitido explícitamente reaparece en la tercera generación con más libertad para hacerlo palabra. Sofía, lo expresó claramente: su abuela, que sigue siendo muy militante, está orgullosa de saber que ella se opondría a un régimen político dictatorial. Asumió que el sentir de su madre no puede ser el mismo, por su experiencia de haber quedado sola siendo niña: *“una cosa es mi madre, muerta de miedo, que quedó sola con su hermana y otra es mi abuela que ella sabía que iba a caer presa y bueno vos dale metele”* (Sofía, 18 de noviembre de 2020), haciendo referencia a no renunciar a la militancia incluso sabiendo los riesgos que corría. La segunda generación, en este caso la madre de Sofía, fue quien cargó de terrorífico algo del pasado de lo familiar. Esto se hará presente el pasado que no se nombra, según Werba (2002) a través de los sueños y temores, pero Sofía no mencionó nada de esto en la entrevista.

Pedro también dijo ser nieto de ex presos políticos. Distinto al caso de Sofía, que su abuelos habían estado presos por ser militantes de partidos políticos considerados disidentes, el abuelo de Pedro, había sido un alto funcionario del gobierno de Pacheco Areco y al darse el golpe de estado se declaró constitucionalista. Los relatos que él había recibido sobre la dictadura, habían sido por parte de su abuela principalmente, y también de su padre. Expresando sorpresa, dijo que fue recién al cursar sexto año cuando se enteró de la historia de su abuelo. Su fundamentación durante la entrevista fue que esos temas se “les

pasaban o se les olvidaban” a su familia, tomando él incluso la responsabilidad de no haber preguntado antes. Podemos pensar que su familia no había dado a conocer esa información que para Pedro resultó significativa por diversas razones. Me detendré aquí a analizarlo a la luz de algunos conceptos que desarrollé en el marco referencial teórico y que ya fueron utilizados. Para la familia de Pedro, el que su abuelo haya sido un alto funcionario de gobierno y haya estado preso luego por oponerse al régimen dictatorial, puede haber formado parte de lo que para ellos era lo ominoso (Freud, 1919/1975), aquello que debía mantenerse en el terreno de lo secreto, de lo oculto. En la entrevista Pedro no especificó las razones de por qué no le habían contado antes, quizás tampoco él las sabía, por lo que no podemos afirmar que haya sido ocultado por tal o cual razón. De todas maneras, queda claro que sí fue transmitido recién cuando Pedro puso el tema en palabras. Algo de esa información tenía una carga particular en el sentido de querer olvidar una emoción, el dolor de ese tiempo, o de tenerlo tan presente que les fuera imposible pasarlo a la palabra.

Achugar (2016) cita en su trabajo distintas investigaciones que han explorado el papel de las conversaciones familiares en la socialización política de los jóvenes, llegando a la conclusión de que los adolescentes tienen un rol activo en la configuración de la naturaleza y dirección de las conversaciones políticas familiares. El caso de Pedro, al igual que otros que veremos más adelante, es un ejemplo de ello: a partir de su interés por conversar sobre ciertos temas, en la familia se dispusieron a contar más de su experiencia. Vemos aquí un vínculo entre la memoria familiar y la historia que había sido trabajada en el curso. Es posible que podamos pensar que la memoria familiar de Pedro recibió una violencia venida del exterior: lo que se trabajó en la clase de historia. Es en cierta forma lo que afirma Ricoeur (2010, p.516) cuando habla de la desviación entre la historia enseñada y la memoria vivida. Citando los estudios de Halbwachs, entiende que al aprender historia primero se empieza por las fechas, hechos, nombres importantes, tomando la historia el lugar de exterior y muerta. Pero luego la desviación entre la historia enseñada y la memoria vivida, atraviesa una reabsorción progresiva dando lugar a la memoria histórica: se descubre el pasado a través de la memoria de los antepasados. La historia para Pedro tomó otro sentido cuando desde su familia hubo lugar para la transmisión de la memoria:

“Estudiar este período histórico, me ayudó a saber un poco más de mi familia y mi pasado, especialmente de mi abuelo que murió antes de que yo naciera. Y ta me ayudó a comprender más lo que pasó mi abuela y quien es mi abuelo, y en cierta forma eso me afecta a mí como persona: yo vengo de esta familia que pasaron estas cosas, qué tengo que hacer yo con respecto a eso”. (Pedro, 13 de noviembre de 2019)

En el relato de Pedro se dio una especie de paralelismo entre hacer y estudiar historia y saber qué puede hacer uno con eso: no fue indiferente conocer la historia vivida por su familia y en particular por su abuelo cuando iba estudiando la historia de la dictadura en general. Entiendo que este es el sentido en el que Ricoeur sostiene que la familiarización del pasado se da a través de la memoria de las generaciones anteriores. El pasado dejó, en algún sentido, de ser extraño. A su vez, el conocer la historia de su familia lo posicionó en un lugar de compromiso al cuestionarse qué es lo que él debía hacer a partir de ese momento con esa historia, que también le pertenecía. Tisseron (1995) sostiene que la influencia de la familia, se presenta como un clivaje de una prehistoria dentro de la historia personal de cada sujeto. También lo dicho por Viñar (1995), sobre la configuración de la humanidad de una persona a partir de las generaciones anteriores y las siguientes. Entiendo que el cuestionamiento de Pedro adquirió un doble sentido: por un lado, como integrante de una sociedad con una historia reciente con importantes reminiscencias en el presente, y por el otro, como integrante de una familia con una historia particular que forma parte de lo que es su propio presente. Para Pedro el pasado dejó de ser extraño y también dejó de ser ajeno, en la medida en que lo toma como propio al preguntarse cómo influye en su ser presente pertenecer a esa familia con determinadas vivencias.

Fiorella fue otra de las estudiantes que admitió haber tenido un abuelo que estuvo preso durante la dictadura. A diferencia de los casos anteriores, reconoció que no había recibido muchos relatos sobre el período dictatorial por parte de su familia, ya que era algo de lo que no se hablaba. Podemos decir que la dictadura supuso una parte de la historia familiar que se volvió impensable, e indecible, desde la postura de Werba (2002). Al igual que para el caso de Pedro, Fiorella no dijo por qué no se había hablado antes, o por qué ella no había recibido esos relatos. En ese espacio, ese silencio, también es tierra fértil para gestar un sentido para la tercera generación, conformada en este caso por Fiorella. Estudiar la dictadura en clase la ayudó a hacer consciente ciertas cosas que ocupaban un lugar oculto. La clase de historia, volvió pensable lo que antes ocupaba el terreno de lo impensable (De Certeau, 1993). La historia de la dictadura se le hizo más “creíble” al saber de alguien tan cercano que lo había vivido. El término “creíble” fue mencionado por ella, asimilando lo que le era enseñado en clase de historia a algo verdadero, a algo que sucedió realmente y que lo confirmó porque en su familia tenía un documento primario, un relato oral, que era su abuelo. Caracterizó su mirada de “egoísta” sobre el tema, en tanto fue cuando supo la historia de su abuelo que comenzó a tener mayor interés. Esa historia de la que hablaban en clase, tomó otro sentido cuando en su casa encontró referencia a la misma. La historia exterior y muerta, pasó a ser una historia familiar, o al menos a encontrar

dentro de su familia algún vestigio de esa historia que le había sido ofrecida en la clase de historia. El interés de Fiorella sobre la dictadura adquirió otra importancia al saber que su familia también había pasado por eso. Desde la perspectiva de Beillerot (2000), a partir de un proceso Fiorella fue produciendo nuevos saberes singulares, configurando una nueva relación con el saber, un nuevo sentido sobre la dictadura.

Con respecto a una de las preguntas de investigación, sobre qué aspectos de la cultura, contexto o experiencias de los estudiantes llevan a los estudiantes a interesarse o no sobre la dictadura, los casos particulares de Pedro, Sofía y Fiorella me acercan a esbozar una posible línea de respuesta, diciendo que algunos de los estudiantes se vieron interesados por el tema de la dictadura, en la medida en que podían vincularla directamente con su familia. Mencioné al principio de este capítulo, que una idea que formaba parte de mi hipótesis, era que los estudiantes se veían mayormente interesados por el tema de la dictadura cuando algún integrante de su familia la había vivenciado con algún evento traumático²⁷. Los casos de estos tres estudiantes me ayudan a confirmar esta hipótesis, pero veremos luego, que no para todos los casos similares fue así. Para algunos, la experiencia de sus abuelos presos no fue tan significativa, o a la inversa, algunos tomaron una postura de real interés y compromiso en conocer y estudiar sobre la dictadura, teniendo familiares que la vivieron con gran indiferencia.

En los relatos de Sofía, Pedro, y Fiorella, lo transmitido por sus familiares adquirió otro sentido. La vivencia de la cárcel de sus abuelos como experiencia traumática, ocupó un lugar importante, siguiendo –puedo suponer– la trascendencia que tuvo en la historia familiar. Las formas en que ellos expresaron lo que les había sido transmitido, fue distinta en cada caso: Sofía, por ejemplo, conoció la historia directamente por su abuela, quien vivió en carne propia la experiencia de la cárcel. También por su madre, que como segunda generación, y a partir de su propia vivencia de ser hija de presos políticos, optó por el silencio. Pedro, por otro lado, no supo que su abuelo había estado preso por parte de él, sino de su abuela, que ofició de intermediaria sobre una experiencia vivida desde otro lugar, desde el insilio. Sostener un hogar con la incertidumbre y tristeza –por nombrar alguna de las emociones imaginables de ese momento– también fue una forma de vivencia durante la dictadura. De Giorgi (2020, p. 64) sostiene que para las mujeres que no fueron presas políticas ni exiliadas, la dictadura significó un tiempo de repliegue de la militancia y de la politización, y de cancelación del espacio público. Para la abuela de Pedro, la experiencia que seguramente fue también traumática y dolorosa, la vivió desde otro lugar, que no quiere decir, de menor afectación para un futuro. Fiorella, no había conocido sobre la historia de su

²⁷ Digo evento traumático, pensando en las violencias ejercidas con voluntad de destrucción psíquica y física de una parte de la población (Kaës, 1991): experiencias de exilio, cárcel, tortura, desaparición. Todos los familiares de los estudiantes vivieron la dictadura, pero algunos con mayor involucramiento y otros con mayor indiferencia.

familia, más que su abuelo había estado preso. En su caso, lo ominoso (Freud, 1919/1975) tuvo lugar dejando como un tema oculto para su entorno familiar, la experiencia de su abuelo, al que Fiorella pudo volver una vez trabajado el tema en clase de historia.

Como similitud de los relatos de estos estudiantes, se desprende que el haber estudiado la dictadura en clase, los ayudó a conocer y acercarse desde otro lugar a esa parte de la historia de su familia, a la vez que lo que les fue ofrecido desde la clase, tomó otra dimensión en su relación con el saber cuándo pudieron relacionar esa historia con la memoria de su familia. Esto nos muestra las dimensiones o efectos que puede tomar la enseñanza de la historia por fuera del espacio áulico, deseados o no, esperables o no por parte del docente, y que no tienen retorno en el ámbito educativo en tanto no será aquella información sobre su familia la que los estudiantes harán valer luego en las distintas instancias de evaluación. A su vez, el estudio en clase los llevó a considerar otra relación con el saber, en particular sobre el tema de la dictadura. En algún sentido también, a mirar y pensar sobre alguno de sus componentes identitarios, en tanto como fue planteado desde la perspectiva de Beillerot (2000), y también lo afirma Charlot (2006), la relación con el saber trae consigo una dimensión identitaria, siguiendo la idea de que el saber está ligado a la historia de la persona, a sus expectativas y su relación con los otros. En un tema que se encuentra dentro del pasado reciente, como lo es la dictadura, los discursos sobre el mismo circulan constantemente, ya sea desde los recuerdos e interpretaciones personales, como las memorias públicas y las representaciones institucionalizadas de ese pasado (Achugar, 2016). En este sentido, los estudiantes pueden servirse de distintos relatos provenientes de diversas voces, a partir de las cuales ellos construirán un sentido y una nueva relación con el saber.

En los relatos de otros estudiantes, no estuvo presente la experiencia de la cárcel o del exilio, pero sí la de la militancia, de un posicionamiento en diversos grados de profundidad, por algunos integrantes de su familia. Como expresé antes, esto no parece haber hecho que la postura de estos estudiantes fuera menos comprometida o se mostrara menos afectada que la de los relatos recién compartidos. Mirando la pregunta de investigación sobre los aspectos de la cultura, contexto o experiencias que generan en los estudiantes un interés o no, en estudiar la dictadura, los dichos de estos estudiantes se contraponen en algún sentido a lo que en mi imaginario había formulado antes de realizar las entrevistas: que para los estudiantes que en sus familias tenían vivencias dolorosas o traumáticas, el interés por conocer la dictadura podía ser mayor que en aquellos que sus familiares no habían vivido este tipo de experiencias. Me centraré a partir de aquí en los dichos de estos últimos estudiantes.

Valentina sostuvo que tenía ansias de trabajar el tema en clase para entender aquello que su papá le había contado desde chica y que, según sus palabras, había “pegado fuerte” en su familia paterna. Afirmó que a partir de los relatos que había recibido en su niñez, se formó con una visión de la dictadura que continúa en ella hasta hoy en día. Lo trabajado en clase de historia, confirmó esta interpretación. Valentina entendió que la dictadura formaba parte de su ideología, de sus aspiraciones e inclinaciones políticas: “*creo que en alguna partecita de mi personalidad, de lo que soy como persona está presente la dictadura o lo que pasó*” (Valentina, 29 de noviembre de 2019). Las palabras de Valentina me acercan a la idea de *conocimientos* de Barbier y Galatanu (2004), quienes los caracterizan como estados mentales que surgen de una experiencia cognitiva entre sujetos y objetos, y suponen un componente identitario. Las *significaciones* que le fueron ofrecidas sobre la dictadura en su casa, coincidieron con el *sentido* que ella mismo construyó sobre el proceso dictatorial, formando parte –desde la perspectiva de algunos autores como Barbier y Galatanu (2004), en tanto los conocimientos son componentes identitarios– de su estructura identitaria. También podríamos mirar el relato de Valentina, desde la perspectiva de identidad narrativa de Ricoeur (1998), dejando en claro que esta investigación no pretendió en ningún momento centrarse en analizar la identidad de los estudiantes, sino en lo que ellos piensan y dijeron sobre la dictadura y el vínculo con su familia. Ricoeur entiende que un sujeto es lo que dice que es, que tiene la posibilidad de narrarse y a partir de allí construir su identidad. La identidad es narrativa en tanto es aquella que el sujeto se hace a sí mismo de sí mismo. No supone algo dado sino que se construye a través de un proceso, que será mutable acompañando el carácter cambiante de la memoria y de las experiencias de la persona. Al decir que en una parte de lo que es, está presente la dictadura, Valentina integró, en la narratividad de su identidad, una historia que no fue vivenciada por ella sino por parte de su familia. Desde esta perspectiva de identificarse con la dictadura, Valentina construirá cierta relación con el saber y con los conocimientos que sobre este proceso vaya adquiriendo. Es decir, en su manera de acercarse al tema, no podrá dejar de lado su propia consideración sobre que la dictadura forma en parte, algo de su persona y de cómo elige posicionarse en el mundo. Como fue mencionado anteriormente, Viñar (2016 b) entiende que la humanidad de un sujeto se configura en base a las generaciones anteriores y también a las generaciones posteriores. Dentro del escenario que marcan las distintas generaciones, la persona explora y elige con qué marcas quedarse. En este sentido, volviendo a Ricoeur, la identidad tendrá un carácter móvil y dinámico, en tanto siempre se elige a partir de un presente dado; contamos aquellas historias que hablan de nuestro pasado y también de nuestro presente, es decir aquellas historias que somos capaces de

narrar (Danto, 1989)²⁸. Valentina sintió igualmente la necesidad de dejar en claro que dentro de las significaciones que le habían sido ofrecidas por parte de su familia, se dejaba lugar a que ella conformara su propio sentido, su propia interpretación. Sin intenciones de desviarme del tema de la tesis, me interesa aclarar que Valentina estuvo en la entrevista con tres compañeros que, en rasgos generales, no coincidían en su perspectiva. Es por esta razón que quizás muchas de sus formulaciones –como por ejemplo la aclaración de que sus padres dejaban lugar a que ella construyera su propia interpretación– suponían una fundamentación dentro de la postura minoritaria que estaba sosteniendo. Lo que quiero decir, es que Valentina, mostrando igualmente mucha seguridad y convicción, tomó una postura dentro del grupo que fue en algunos momentos interpelada por la visión de sus compañeros, en un contexto de entrevista totalmente marcado por las elecciones presidenciales, que se hizo presente también en varias ocasiones, en los dichos de los estudiantes.

Mariana y Martín también se acercaron en su posicionamiento sobre la dictadura, a lo que les había sido transmitido por relatos de familiares. Ambos se mostraron interesados y comprometidos expresando que les era imposible ser indiferentes, en especial refiriéndose a la búsqueda de los detenidos desaparecidos. Los intereses y preocupaciones de sus familiares fueron tomados por ambos estudiantes, siguiendo una perspectiva de defensa de los derechos humanos. Achugar (2016) sostiene que las personas que conforman un grupo aprenden a recordar lo que preocupa a la mayoría de sus integrantes o a quienes son más cercanos. Para el caso de Martín y Mariana, la dictadura fue un tema tan importante como lo había sido para sus familiares, de acuerdo a lo que ellos habían recibido como transmisión. La reivindicación de la memoria supuso un registro y un lenguaje por medio del cual operó la transmisión generacional (Kaës, 1996), dando lugar a ciertas marcas e inscripciones, en palabras de Viñar (1995) que se manifestaron en estos estudiantes como acciones de compromiso y militancia. Ambos dejaron en claro su adhesión a un partido político y la importancia de la militancia en su cotidianidad.

Para fundamentar su postura, compartieron relatos de sus familiares en la época de la dictadura. Martín contó que sus abuelos trabajaban en lugares públicos y que los iban a buscar –refiriéndose a los militares– también amigos de la familia que estuvieron presos o debieron exiliarse. Enfatizó en que en su familia el proceso de la dictadura es visto como algo “malo”, y que desde esa base él fue desarrollando su postura. Aunque no la haya vivido, el hablar de la dictadura le generaba tristeza: *“yo sin haber vivido la dictadura cuando la traigo y lo hablo y es como que lo hablo todo el tiempo, me genera tristeza y un*

²⁸ Danto refiere a la narración histórica. En este caso traslado el concepto a la narración singular de los propios estudiantes.

sentimiento así muy similar al que vivían en ese momento" (18 de noviembre de 2019). Los hechos psíquicos según Freud (1913-14/1975) dejan siempre una huella en las generaciones anteriores, incluso cuando se pretende reprimirlos. Las palabras de Martín sugieren una referencia explícita a la relación que él veía entre la tristeza que se había vivido en el momento de la dictadura y la que él sentía en su presente al hablar del tema. Podemos analizar sus palabras a partir de los planteos de Werba (2002). Aquellos duelos que no son procesados por la primera generación, supondrán un trabajo psíquico plus para las generaciones siguientes. En el caso de la familia de Martín, se puede pensar que el duelo no había permanecido en un estado oculto, no había sido reprimido por las generaciones anteriores, ya que expresó que desde integrantes de su familia había recibido diversos relatos. Es posible que la carga emotiva con la que fueron transmitidos esos relatos, haya generado en Martín la apropiación de un dolor correspondiente a una proceso histórico que no vivió.

Para Mariana fue claro que el cómo vivió la dictadura cada persona, cada familia, es transmitido a las generaciones siguientes. Y en su caso particular, siendo hija de un militante desde la adolescencia, comprendió que está muy influenciada por los relatos de su familia:

"Yo siento que a mí no me es indiferente –la dictadura– así como no le fue a mi familia, en eso creo que el sentido es el mismo, esa actitud crítica, esa... no sé cómo decirlo pero, como hoy en día seguir pensando en la dictadura, en seguir todo el tiempo generando memoria sobre eso, traerlo presente, hablarlo, ese es el mismo sentido que yo le doy al que mi familia le da". (Mariana, 18 de noviembre de 2019)

Las *significaciones* que le fueron ofrecidas a Mariana sobre la dictadura, coincidieron con el *sentido* que eligió darle al proceso histórico después de haberlo estudiado, a la vez que con el compromiso que afirmó asumir sobre una actividad de militancia. En sus palabras expresó claramente haber recibido un relato sobre la dictadura, que coincidía con lo que ella pensaba sobre el proceso. En la construcción de su propio sentido, se pusieron en juego imágenes de ella misma como sujeto actuante, traducidas en este caso a través de una confirmación (Barbier, 2000). Así como para Pedro, para Mariana y Martín la *influencia* (Tisseron, 1995) de su familia a partir de distintos relatos transmitidos, constituyó una prehistoria dentro de su propia historia: los estudiantes no fueron ajenos a las experiencias anteriores de su familia a la hora de tomar un posicionamiento propio sobre la dictadura. Mirando con atención las preguntas de investigación, estos casos contribuyen a afirmar que

la forma en que la familia de cada estudiante vivió la dictadura y cómo fue transmitida esa vivencia, tendrá una importante injerencia en el sentido que cada uno construya sobre el proceso dictatorial y cómo elija posicionarse.

En los dichos de Mariana podemos ver también la importancia que le atribuye a la memoria, al afirmar su insistencia en traer el tema de la dictadura al presente, hablarlo, no darle lugar al silencio o al olvido. Esto se puede leer teniendo presente la relación entre historia y memoria que Halbwachs (2004) emplea, afirmando que la memoria marca una permanencia del tiempo, para mostrar que el pasado permanece y con él la identidad de un grupo. Para Mariana el hablar del tema en su presente, en los distintos espacios que habita, el liceo, los espacios de militancia, su familia, era importante para no olvidar una historia que, como afirmó en otros momentos de la entrevista, se encuentra muy ligada a nuestro presente. En este sentido, tomando el concepto de fuerza plástica (Nietzsche, 1874) para Mariana resultaba importante hablar sobre un pasado, que había sido vivido y transmitido por integrantes de su familia, para no dejarlo caer en el olvido y para que el presente pueda construirse tomando en cuenta esa historia. Al igual que Martín, enfatizó en la importancia de la memoria sobre la dictadura para la construcción de un presente democrático, para la utilidad de la vida y la acción (Nietzsche, 1874). Coincidieron a su vez, en que los relatos que habían recibido por parte de sus familiares se mantenía esta idea.

También en el relato de Sebastián se puso de manifiesto la influencia familiar en su propio posicionamiento sobre la dictadura. En su familia hubo dos integrantes del MLN, su abuelo y su tía. Las historias que su tía le relató sobre la guerrilla –con anterioridad a la dictadura– plantaron semilla en su postura, no solo respecto al proceso de la dictadura, sino también por la búsqueda de un mundo más “justo”:

“Yo considero que las causas por las cuales luchaban los que se oponían a ese régimen, que obviamente mi abuelo y mi tía fueron partícipes, creo que yo heredé ese mismo espíritu y esa misma lucha o fuerza digamos para tratar de buscar un mundo mejor y más justo” (Sebastián, 28 de octubre de 2020).

El relato de Sebastián se acerca, al igual que el de Valentina, al concepto de identidad narrativa (Ricoeur, 1998), al decir que heredó un espíritu por parte de su abuelo y su tía, a partir de la experiencia de militancia. En sus palabras describió algo de lo que lo constituye, que es la búsqueda de un mundo más justo. Retomando la idea de Viñar (2016 b), dentro de la matriz que presentaron las generaciones anteriores, Sebastián eligió tomar la marca de la militancia para construir su propio relato de sí mismo. Lo transmitido por su

familia tuvo influencia en su posicionamiento sobre el proceso dictatorial, por más que su participación activa como integrantes del MLN haya sido en el camino hacia la dictadura. La influencia también se manifestó en la postura que eligió tomar en los distintos lugares que habita. En varios momentos de la entrevista nombró su participación en el gremio estudiantil de la institución educativa a la que concurre. Viñar (1995 p. 53) sostiene que el trauma de un evento traumático, no siempre conduce a una secuela, sino que puede ser motor de la capacidad creativa del espíritu humano. Por esto es que elige hablar de un abanico de marcas e inscripciones subjetivas y no de víctimas y secuelas. El autor se refiere a las marcas en las personas que vivieron el hecho traumático. Aquí tomo la idea, considerando la transmisión generacional, para los estudiantes que no vivieron esa historia. Entendiendo los gremios estudiantiles como organizaciones desde donde se busca mejorar la calidad de las instituciones y los estudiantes, las acciones de Sebastián pueden ser analizadas a la luz de lo que Viñar considera marcas vinculadas a la capacidad creativa del espíritu humano.

La mayor parte de los estudiantes entrevistados –que como ya fue aclarado, fueron los que querían participar– expresaron acercarse a la postura de sus familiares sobre la dictadura. Dentro de ellos, la mayoría también, dejó ver un posicionamiento de reivindicación de la memoria, abonando la idea de la lucha por verdad y justicia sobre los delitos cometidos durante la dictadura. Solo un estudiante de aquellos que expresaron compartir el posicionamiento de su familia, se alejó de esta idea, situándose en una postura más cercana a la teoría de los dos demonios. Esta cercanía no fue explicada por él, sino inferida por mí a partir de sus palabras. Como sostuve en el capítulo anterior, Diego expresó haber recibido relatos sobre los atentados de los tupamaros, que concuerdan con el sentido que él le dio a la dictadura. No considero azaroso el hecho de que la mayoría de los estudiantes que eligieron participar de la entrevista haya expresado una postura de reivindicación de la memoria. El tomar la decisión de participar para muchos puede haber sido una acción más dentro de ese posicionamiento: además de colaborar con una profesora que se acercó a su clase mostrando cierto interés sobre el tema, para ellos también significaba una oportunidad en donde poder expresar, más allá de la instancia de aula, su sentido propio.

Los relatos de los estudiantes abordados en este apartado, se acercan a lo que inicialmente fue una hipótesis de esta investigación: la historia y las experiencias de la familia influirán en lo que cada estudiante piense e intérprete sobre un proceso de la historia que tiene como particularidad, en tanto historia reciente, haber sido vivido por la mayoría de la población actual de nuestro país²⁹. No quiero omitir que la formulación de esta hipótesis tiene que ver con mi propia historia y la historia de mi familia. He mencionado en anteriores

²⁹ Según estimación realizada a partir de la Encuesta Continua de Hogares del año 2019 del INE, el 53% de la población nació antes de 1985.

apartados cuál es –Boutinet (1986)– la fuerza motriz de este proyecto: sentir una historia que no viví tan latente como si la hubiera vivido. Sin duda los relatos recurrentes de mi familia sobre el proceso aportaron a esto. También lo hicieron aquellas transmisiones inconscientes: mi abuelo, que falleció cuando yo tenía cuatro años, guardaba diarios de la época de la dictadura que incluyen anotaciones propias. Por los devenires de las herencias familiares y por ser “la que estudia historia” dentro de la familia, hoy forman parte de mi biblioteca. Mis hipótesis y el análisis de las entrevistas, estarán guiados por una interpretación que contiene también esta historia familiar; al decir de Nietzsche (2006) “son nuestras necesidades las que interpretan el mundo” (p.222, 7 [60]).

El interés en la investigación surgió también a partir de mi experiencia en el aula como profesora. Las interpretaciones e interrogantes de los estudiantes cuando abordamos el tema de la dictadura, están casi siempre acompañadas de referencias a situaciones o relatos familiares.

Tomando en cuenta las singularidades, era esperable también que algunos estudiantes plantearan un posicionamiento distinto al recibido desde su núcleo familiar. Es decir, que mi hipótesis primaria, no podía ser tomada como una obviedad ineludible. También intervinieron otras influencias en el proceso de construcción de sentido por parte de los adolescentes, de las cuales muchas trascendían el ámbito familiar. Estas pueden ser los grupos de pares, las instituciones educativas u otras instituciones en las que se gestó un sentido de pertenencia. Sobre la pregunta del sentido que los estudiantes dan a la dictadura a partir de lo que les fue transmitido, los dichos trabajados en este apartado me acercan a presentar la idea de que lo vivenciado por sus familias, siempre, de una forma u otra, hace eco en los estudiantes. Al decir de Kaës (1996), los estudiantes cargan con una prehistoria que antecede la suya propia. Vimos en este apartado que la forma de manifestarse esa prehistoria en la vida de cada uno, se relacionaba con cómo había sido transmitida y el lugar que cada estudiante le daba en su día a día. Para algunos estudiantes, como Mariana, Martín y Sebastián, las vivencias de sus familiares durante la dictadura y lo que ellos recibieron como relato, se hizo cuerpo en una forma de actuar en el presente acerca del tema, reivindicando la memoria en distintos espacios de militancia. Para otros, la historia familiar tomó un lugar de cuestionamiento en su postura en el presente, qué debían hacer con esa historia, pero sin habitar lugares de militancia en donde poner en juego las preguntas que surgieron en sus relatos.

Las palabras de los estudiantes analizadas en este apartado también me permitieron contradecir una hipótesis sobre la investigación. No todos los estudiantes que en sus familias atravesaron experiencias traumáticas durante la dictadura, tomaron una postura de reivindicación de la memoria. Algunos conocieron más sobre la historia familiar a raíz de

haber trabajado en clase de historia saberes sobre la dictadura, lo que se tradujo en una postura de interés en su relación con el saber, pero no en acciones que acompañaran ciertas prácticas o políticas de memoria. A su vez, como trabajé en el capítulo anterior, los estudiantes que dijeron encontrarse comprometidos con causas como la búsqueda de detenidos desaparecidos, no lo hicieron porque tuvieran vínculos familiares directos, sino por tener la convicción de que es un tema que atañe a toda la sociedad, en clave de reivindicación de la democracia.

Igualmente, este apartado me permite acompañar algunas líneas de conclusión trabajadas en los capítulos anteriores, afirmando que los estudiantes se mostraron más interesados en conocer y estudiar sobre la dictadura en la medida que podían vincular el tema con algún aspecto de su realidad, su vida presente o la historia y las vivencias de su familia.

No para todos los estudiantes fue lineal la postura que les había sido transmitida sobre la dictadura con el sentido que ellos construyeron. En el siguiente apartado, me centraré en los relatos de aquellos estudiantes que expresaron sostener una postura disonante en relación a lo que desde sus familias les fue transmitido.

4.3.2 Disonancia del sentido personal con la historia familiar

“Si llegara a tener el pensamiento que tenía cuando tenía 14 años me moría”.

María, 10 de diciembre de 2019

La disonancia refiere a dos voces que no se encuentran o que juntas producen un sonido que no es armónico. En este caso, las voces de algunos de los estudiantes entrevistados sobre el sentido que le dieron a la dictadura, difirieron considerablemente de algunas de aquellas que escucharon a lo largo de su vida. El sentido de lo no armónico, lo aportaron ellos mismos en sus relatos, por la vehemencia con que expresaron tener discordancias con sus familiares. Podría entenderse lo no armónico también como algo dentro de lo que uno no se orienta, donde no encuentra un sentido familiar, que supone un carácter ominoso (Freud, 1919/1975). Tomando en cuenta la totalidad de los estudiantes entrevistados, ellos representaron la minoría, pero escapando a consideraciones de proporción, entiendo que estos relatos contribuyeron sustancialmente al análisis de la investigación, en tanto contradice quizás lo que resultaría más esperable: que los estudiantes siguieran el mismo sentido que por su familia les fue transmitido.

Los relatos de los estudiantes que analizo en este apartado, mostraron que las voces de los familiares que resonaban en ellos y de las que eligieron apartarse, no remitían únicamente al núcleo familiar, si no que los relatos que fueron puestos en palabras, provenían principalmente de tíos y abuelos. Esto nos acerca a la idea de que la transmisión generacional (Kaës, 1996) y lo que conforma la humanidad de un sujeto (Viñar, 2016 b), trasciende los vínculos familiares con quien cumple la función de padre o madre, sino que abarca también a generaciones anteriores, como los abuelos. A su vez, como fue mencionado, los estudiantes entrevistados conforman en la mayoría de los casos, la tercera generación, siendo la primera, la de sus abuelos, la que vivió enteramente la dictadura. Sus padres y madres, componente de lo que sería la segunda generación, la vivieron siendo niños o adolescentes.

En el capítulo anterior mencioné el caso de Ismael, que expresó agradecimiento de no haber sido criado por sus abuelos maternos ya que desde su perspectiva hubiera sido adoctrinado con una idea que no compartía. Ante la interrogante sobre si encontraba relación en su vida presente con la dictadura, respondió que aunque no es de sus temas favoritos del curso de historia, lo veía presente en su vida por la historia de su abuelo ex preso político:

“es el caso de mis abuelos por ejemplo, siento que es como que está polarizado (...) como que lo que hacen ellos está bien y lo que hacen ellos está mal, sin importar la persona que está ahí, están siempre juzgando el pasado, y yo creo que te afecta el presente”. (Ismael, 13 de noviembre de 2019)

Su relato lo puedo leer en términos de Tisseron (1995): la vida psíquica de una persona se construye en relación con la experiencia psíquica de sus allegados. En el caso de Ismael, la experiencia de sus abuelos formó parte también de su experiencia, a partir del cual construyó un sentido y un horizonte propio que se alejaba de lo que le había sido transmitido. Podemos ver esto a la luz de lo sostenido por Barbier (2000): la construcción de sentido moviliza representaciones que el sujeto considera deseables, en base a experiencias anteriores. Para Ismael, el sostener una postura que se alineara con los relatos que había recibido de denuncia hacia el proceso dictatorial, no formaba parte de lo deseable para él. De todas formas, asumió que la historia de la dictadura, también formaba parte de él por haber sido una experiencia que en su familia supuso una vivencia traumática.

Retomando los aportes de Ricœur (2010) Ismael tomó como propia una historia que en principio podría percibirse como exterior y muerta, por ser también parte de la historia de

su familia. En su relato estuvo presente en varios momentos la incomodidad que sentía hacia la postura de sus abuelos. Otros compañeros de su grupo, también expresaron haber tenido abuelos presos en la dictadura, y ante esto él sentía –según interpreté– la necesidad de separarse de la postura presentada por ellos, reafirmando su discrepancia con sus abuelos. En el relato citado, Ismael utilizó el concepto de polarización, refiriéndose en particular a sus abuelos, pero tomándolos como ejemplo de un posicionamiento de varios actores de la sociedad. Mencionó una polarización político partidaria, afirmando que sus abuelos se niegan a votar al partido colorado o al partido nacional “*por lo que fueron o por lo que hicieron*”. No se detuvo en especificar qué entendía él o sus abuelos sobre lo que fueron o lo que hicieron, pero dejó muy en claro que no acompañaba esta idea de “justificar todo con la memoria”, sino que desde su perspectiva todo cambia, dando a entender que la posibilidad de cambio en los partidos políticos. Me interesa este relato, porque fue el único que se distanció de la postura transmitida por integrantes de su familia, siendo ésta una postura de oposición a la dictadura. Digo que me interesa, en tanto quizás sea el relato que más me sorprendió, desde un lugar de interpretación que no puede escapar a ciertos supuestos. No quiere decir que Ismael tomara una posición pro dictadura. En varias de sus respuestas mostró una postura de reivindicación de la memoria, al tratarse sobre todo de los detenidos desaparecidos. Seguramente eso que él llamó “adoctrinamiento” por parte de sus abuelos, o el darle un punto de vista pero no de forma tan abierta, sea lo que lo distanció de una postura más comprometida. En este entramado familiar, también son importantes las posturas de su padre y su madre: su padre es de Paraguay y hacía veinte años había venido a vivir a Uruguay. No vivió el proceso dictatorial aquí, pero sí en su país. Ismael no hizo referencia a la relación entre ambas dictaduras, por ejemplo mediante el Plan Cóndor, que podría haber sido un elemento de involucramiento entre la historia de su padre y la de sus abuelos. Para el caso de su madre, expresó que no era afín de ningún partido político, por lo que no le influía en su postura. Desde el análisis de Werba (2002) sobre los procesos de duelo y secretos ancestrales, para la segunda generación, podemos ver que en este caso para la mamá de Ismael, hija de un ex preso político, se transformó en innombrable aquello vivido por la primera generación. Innombrable entendiéndolo que no hubo de su parte transmisión desde la palabra hacia la siguiente generación –Ismael en este caso– según lo que él dijo en la entrevista. Para la tercera generación, según Werba, el duelo toma el lugar de impensable. En Ismael, aquello impensable podría ser el relato de sus abuelos con el cual no se puede identificar, transitando una negación de la identidad de la familia. Lo ominoso toma lugar aquí como aquello que no se puede reconocer; Ismael no pudo familiarizarse con una historia que había sido vivida por sus abuelos y que, en algún punto,

también le correspondía. Tal como lo cité antes, esto que es impensable para Ismael, supone un límite, en términos de De Certeau (1993).³⁰

También el límite fue expresado –desde mi interpretación– en otras palabras de Ismael: “*están siempre juzgando el pasado, y yo creo que te afecta el presente*”. Como dije, hacía referencia puntualmente a la postura de sus abuelos, con la cual él disentía notoriamente. Puedo interpretar que le atribuye al conocimiento del pasado una connotación negativa, desde la perspectiva de un presente. Como fue citado, Nietzsche (1874) emplea el concepto de fuerza plástica como la capacidad que hombres, mujeres y pueblos en general tienen de discernir entre qué recordar del pasado y qué olvidar, en función de una vida presente de felicidad. Desde esta perspectiva, el olvido será también necesario, sobre todo el olvido de aquello que uno no puede dominar. En este sentido, de las palabras de Ismael se puede desprender que algo de lo vivido por sus abuelos, quedaba en el terreno de lo que se debía olvidar, de lo que desde su mirada, no contribuía con una vida presente de felicidad. Aquí queda abierta la pregunta de dónde radica lo que no se puede dominar; si en los abuelos, que transmitían una historia que llegaba a su nieto con cargas de dolor, o desde Ismael, que no podía tomar para sí esta historia.

Para otros estudiantes, el límite o la negación con respecto a la historia de su familia y se dio en sentido contrario: el relato que habían recibido por parte de algunos integrantes de su familia, era más cercano a una postura de defensa del régimen dictatorial. Los estudiantes que expresaron distanciarse de esta interpretación o relatos de los hechos, lo hicieron expresando mucha indignación por medio de la palabra y los gestos, o al menos eso interpreté yo al momento de cada entrevista. Desde mi rol de entrevistadora, que no deja de lado el de una profesora de historia que es a su vez integrante de una familia con determinada historia durante el proceso dictatorial, estos relatos en particular me conmovieron en un doble sentido: por la crudeza de las palabras con las que los estudiantes expresaron haber escuchado de algunos integrantes de su familia y por la valentía de estos adolescentes que tomando otras perspectivas, eligieron cortar con la continuidad de ese relato. Un punto que me resulta interesante destacar, es que estos dos estudiantes que se distanciaron del relato familiar, compartieron haber sido reproductores del mismo en sus primeros años de adolescencia. Esto ilustra claramente lo ya abordado sobre la elección que tomaron a partir de una experiencia que les es propia, en tanto haber sido receptores de determinadas significaciones. La narración que se hicieron a ellos mismos de sí (Ricoeur, 1998) se modificó en función de la memoria mutable con respecto a un pasado. Vemos en sus relatos también reflejada la dicotomía que Nora (1984) plantea entre la memoria y la

³⁰ Sobre el concepto de límite, De Certeau (1993) se refiere a la escritura de la historia y el trabajo de los historiadores. Para este caso, traslado el concepto de límite y lo impensable a la singularidad de los estudiantes, considerando el fuerte sustento de los conceptos de De Certeau en las teorías freudianas.

historia: la primera, que caracteriza como afectiva y en evolución permanente, se distancia de la segunda, que describe como una operación laica e intelectual del pasado, pero que también resulta incompleta. En este caso, se produce un contraste entre la memoria que había sido transmitida por medio de relatos familiares y la historia que fue trabajada en clase. Esta historia, incompleta y subjetiva en tanto fue ofrecida por un docente a partir de ciertas elecciones, significó para los estudiantes otra perspectiva desde donde acercarse a un proceso histórico que había sido enunciado hasta ese momento, únicamente por relatos familiares atravesados por una memoria personal.

Ambos estudiantes destacaron la importancia de asignaturas como historia y sociología en el viraje en su sentido sobre la dictadura. El relato de Valentín resultó muy ilustrativo al respecto:

“después de estudiarlo –el tema de la dictadura– me dio un poco de calentura el hecho de que desde chico sintiera esos comentarios, y capaz que si no hacía derecho, no estudiaba historia este año o no me gustaba, me quedaba con esa idea, de todo lo que ellos repetían, y después de estudiarlo y ver por lo menos que hay cosas que objetivamente no son así, y hay otras que ya dependen de la visión de cada uno y desde mi visión no son tanto como ellos dicen, y ahí sí me pegó un poco y me molestó digamos ta, que hablan de eso, que hicieran comentarios a veces muy agresivos en frente mío que era chico y no sabía nada”. (Valentín, 15 de noviembre de 2019)

Valentín habló de su ser niño, de los comentarios que escuchaba en la mesa, que hoy siendo adolescente los categoriza como violentos. En sus palabras se puede ver que la transmisión no tuvo que ver sólo con un mensaje dado por medio de la palabra, sino también por el modo en que se ejerció esa comunicación por parte de las generaciones anteriores. En él quedó ese registro, de mensajes cargados de violencia que escuchaba por parte de sus familiares. Lo ominoso (Freud, 1919/1975) en este caso se presentó como aquel registro de la infancia que genera dolor, terror. No existió una pretensión de represión en lo vivido por la familia, tomando en cuenta lo que fue planteado por Valentín, sino que las significaciones que le fueron ofrecidas estuvieron cargadas de una violencia que él mismo, desde su adolescencia colocaba en un lugar de distancia. La indignación expresada tuvo que ver también con ser receptor de cierta información sin él saber nada, dado que transitaba la niñez. Una reflexión suya me parece interesante: “*estos zurdos asquerosos*”, fue una de las frases que Valentín recordaba de su infancia, ante la cual se preguntaba por

qué hablaban así de las personas de izquierda, sí eran otros quienes estaban en el poder. Los padres de Valentín, según compartió, eran “apolíticos” –las comillas fueron gestual y sonoramente ‘puestas’ por él–. Los relatos provenían principalmente de su abuelo paterno. Sin embargo dijo que por parte de sus padres también recibió una narración que él entendió cercana a la doctrina de la seguridad nacional, en tanto sostenían la idea del “*comunismo como una enfermedad que viene de afuera a romper la institucionalidad del país*” (15 de noviembre de 2019), pero con otros mensajes. Los relatos expresados por la familia de Valentín, podrían formar parte de un sentido común anticomunista (Broquetas, 2021, p. 10), producto entre otras cosas, de un trabajo de divulgación y propaganda por parte del gobierno dictatorial y también por diversos medios de prensa. En respuesta a si encontraba relación entre la dictadura y la historia de su familia Valentín sostuvo que lo veía en determinadas acciones de sus padres: “*mi madre tenía miedo de que ver que yo empezaba a ser de izquierda frenteamplista, pensaba que iba a ser un vago o que iba a agarrar las armas y matar a Tabaré Vázquez*”³¹ (15 de noviembre de 2019). La investigación dirigida por Broquetas (2021), concluye que la vigencia del sentido común anticomunista, favorecido por la imagería anticomunista desplegada en los años previos a la dictadura y durante el mismo proceso. Lo que Valentín interpretó sobre el sentir de su madre en cuanto a su afición político partidaria, podríamos ubicarlo cercano a este sentido común anticomunista que, también según la investigación citada, se sigue alimentando desde las campañas políticas: la asociación de candidatos del Frente Amplio de las últimas elecciones nacionales y departamentales con simbología comunista y figuras icónicas del comunismo soviético. Sobre el *sentido* que él le dio a la dictadura, entendió no coincidir con el que le daba su familia en donde los comentarios que había escuchado, eran contra la izquierda y no en contra de los militares. Estudiarlo en clase y estar más informado, potenció el interés de hablar con sus padres sobre el tema, confiando en que “*hay ciertas cosas que no saben que podrían cambiar lo que piensan*” (15 de noviembre de 2019). Vemos en el relato de Valentín, como en otros que fueron analizados en el capítulo anterior, el vínculo que se estableció entre la clase de historia y la memoria familiar; los *saberes* que habían sido transmitidos por su familia y que él había adoptado en su temprana adolescencia, cambiaron una vez que entraron en diálogo con los *saberes* (Barbier, 2000) trabajados en el aula de historia. Valentín se preguntaba qué hubiera pasado si no hubiera tenido asignaturas como historia que le presentaran otra perspectiva sobre la dictadura. En este cuestionamiento, dejó en claro la utilidad que tuvo para él el aula al poner en diálogo una historia con la memoria de su familia. A partir de la confluencia de estos relatos que se presentaban disonantes, Valentín admitió haber construido un nuevo sentido para él sobre la dictadura, que se

³¹ Quien era Presidente en el momento de la entrevista.

alejaba considerablemente de lo que había sido transmitido en su familia. Al igual que el caso de Ismael, el relato de Valentín nos muestra que los sentidos que los estudiantes dieron a la dictadura no están siempre vinculados al sentido que desde sus familias le habían dado. A diferencia del caso de Valentina trabajado más arriba, para Valentín, la construcción de un nuevo sentido, como puesta en relación de imágenes identitarias, se tradujo en un proceso de transformación y desfasaje con lo que le había sido transmitido y con su propio sentido años anteriores.

María fue otra de las estudiantes que expresó sostener una distancia con respecto a la postura de algunos integrantes de su familia. Para ella también fue muy importante trabajar el tema en clase de historia, en tanto le aportó otros saberes sobre el proceso, distintos a las significaciones ofrecidas por parte de su familia. Al igual que en el caso de Valentín, al encontrarse con los *saberes* dentro del aula de historia, María construyó otro sentido alejándose del que había sido transmitido por las generaciones anteriores. Frases como *“para qué me interesa saber sobre los desaparecidos si ya están muertos”* formaban parte de su relato cuando era más chica. Esto lo atribuyó a la indiferencia, al no saber, a quedarse con el relato que era transmitido en su familia paterna, quienes desde su perspectiva la pasaron “bomba” durante el proceso dictatorial, dando a entender que se habían visto beneficiados. En el capítulo anterior hice referencia a la expectativa de María por contar sobre su familia en la dictadura. Ella sabía que el tema de la investigación estaba relacionado con la dictadura y la historia familiar de cada entrevistado y sentía tener muchas cosas para decir. Al nombrar a su familia paterna por primera vez, disminuyó la voz, como quien habla en secreto. Interpreté en ese momento, que además de la expectativa de contar su propia historia de transformación, había también una intención de denuncia de la postura de sus familiares. Elijo nombrar el cambio de sentido transitado por María como transformación porque ella misma lo nombró de esa manera. En sus respuestas, se mostraba cierto enojo, al igual que Valentín, por haber recibido relatos que se distanciaban del sentido que ella construyó luego. Transcribo aquí un fragmento de la entrevista con María que ilustra este sentido de transformación:

“M: A mí me sucedía, no tenía idea de lo que fue la dictadura, no tenía idea de nada y decía que, hace años atrás cuando me lavaban el cerebro, de que Uruguay para salvarse tenía que, había que hacer un golpe de estado, por ejemplo, literalmente decía esas cosas.

E: ¿cuando te lavaban el cerebro por qué decís?

M. Mi familia (risa), la del interior, la de parte de padre, como que siempre me decían que estábamos re mal como país, y que el frente amplio era horrible y que esto y que lo otro, y me influían demasiado, aparte de que yo tenía mi familia como que demasiado idealizada y ta, como que decía todo lo que ellos decían, o sea para mi eran ídolos, eran tipo re grosos, y nada que ver". (María, 10 de diciembre de 2019)

El cambio de sentido no se dio solo referido a la dictadura, sino también a quienes le transmitían esos relatos. María mencionó la idealización que sentía hacia los integrantes de su familia, de los cuales escuchaba y tomaba el relato. En otro momento de la entrevista, conversando sobre las asignaturas que más le gustaban del liceo, mencionó a su profesora de historia de sexto mostrando real admiración por ella y por las historias que les contaba en clase. Para María, el estudio de la dictadura tomó otro *sentido*, a la vez que fue acompañado por otros espacios de referencia (Barbier, 2000), siendo el aula, y la profesora de historia en particular, uno de ellos.

El tono de denuncia hacía lo que sus tíos y abuelo paterno afirmaban sobre la dictadura lo percibí en todo el relato de María: que vivían más tranquilos, que no había delincuencia, que si no hacías nada no te pasaba nada. Para ella estas frases denotaban indiferencia y falta de empatía con quienes fueron víctimas del terrorismo de estado o con sus familiares. Afirmó que sus familiares se posicionan en la “posverdad” –término nombrado por ellas en varios momentos de la entrevista– empatizando con teorías que fundamentan la no existencia de detenidos desaparecidos. La posverdad nombrada por María, que podríamos llamar también no verdad, ha sido sustentada desde distintas políticas de olvido. Resulta importante tener presente que recién en el año 2005 el estado uruguayo reconoció oficialmente la tortura y la desaparición forzada de personas³². E. Irrazabal (2018, p. 109), se pregunta ¿cómo funciona la verdad? ¿Cómo se construye memoria colectiva sobre una verdad que pretende ser homogénea? Para María los relatos de sus tíos y su abuelo formaron parte de una fantasía, que no es más que la reafirmación a un discurso difundido desde distintos lugares de poder. El lugar en el que ella se posicionó fue de distancia, reconociéndose reproductora de ese discurso en su temprana adolescencia pero rechazándolo profundamente. Al igual que para Valentín, algunas asignaturas del liceo,

³² Si nos acercamos en el tiempo, en el año 2020 circularon de forma anónima imágenes por whatsapp alimentando el relato de detenidos desaparecidos viviendo actualmente en el exterior. En paralelo se discutía en el parlamento el desafuero del senador Manini Ríos, a la vez que la organización Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos llevaba adelante una campaña de visibilización de las actas de tribunales de honor del año 2006 en que Gilberto Vazquez reconocía haber cometido delitos de lesa humanidad durante la dictadura.

entre ellas historia, significaron una herramienta fundamental que le permitió acceder a otras narrativas para así construir un nuevo sentido sobre la dictadura.

Esta investigación se pregunta sobre el sentido que los estudiantes dan a la dictadura a partir de su historia personal y familiar. Para María, Valentín e Ismael, el sentido no se acercó a los relatos que desde niños recibieron en su familia. Es importante de igual forma resaltar que en los tres casos, estos discursos provenían principalmente de integrantes que no formaban parte del núcleo familiar más cercano –padre, madre, hermanos– aunque en algunos casos, como el de Valentín, la postura de estos perpetuara desde una pretensión de silencio ese relato. Esto me remite a lo planteado por Ricoeur (2010, p. 518): “cuando el relato de los antepasados vuelve a caer en el silencio, el anonimato del vínculo generacional prevalece sobre la dimensión carnal del vínculo de filiación”. El anonimato, lleva la memoria viva a la memoria histórica. En el caso de Valentín, prevaleció el saber histórico trabajado en clase a la memoria que desde su familia había sido transmitida y también silenciada. En la familia de María, la situación fue distinta: según relató, su padre fue el primero en marcar el quiebre con la significación ofrecida por la familia, al comenzar su militancia en 1989 por el “voto verde” y acercarse posteriormente al partido comunista. Me surge preguntar ¿cómo opera la transmisión entre las generaciones? La transición de María de un sentido a otro, me lleva a pensar que en su caso, la transmisión desde la primera generación –considerando a su abuelo como parte de la misma– tuvo más peso en los primeros años de María, que la transmisión desde la segunda generación –a la que pertenece su padre–. María no nombró a su padre al hablar de su cambio de sentido sobre la dictadura, sino que lo explicó haciendo referencia a los contenidos trabajados en algunas asignaturas del liceo. Entiendo, igualmente, que la experiencia de militancia de su padre y la relación con su familia no puede haber sido inocua en ese proceso, aunque no haya formado parte de sus palabras.

La construcción de la historia de María (Tisseron, 1995) se dio también a partir de la experiencia traumatogénica de su familia materna. El relato que recibió desde ellos sobre la dictadura, fue distinto al de su familia paterna. Contó la historia de su abuelo, trabajador de ANCAP, fallecido de un paro cardíaco a principios de la década del 90. Según dijo, su familia explicó que había sido por los traumas de la dictadura y las represiones durante la presidencia de Lacalle Herrera. Este relato se dio como respuesta a la pregunta de si existe relación entre la dictadura y su vida presente. La estudiante afirmó:

“vivía re trastornado en la casa re mal, porque no quería vivir todo eso, no quería volver a pasar por lo mismo –se refiere a las represiones vividas durante la

dictadura– y se murió de un paro al corazón, y en realidad es como que me genera re rabia porque mi abuela me cuenta cosas sobre mi abuelo y me gustaría tenerlo vivo ahora, porque me hubiera llevado demasiado bien” (María, 10 de diciembre de 2019).

María mencionó antes el lugar de idealización en que había colocado en su temprana adolescencia a su abuelo y tíos por parte de padre. Al hablar de su abuelo materno, al que no conoció pero expresó deseo de haberlo conocido, sentí lo hacía también con cierta idealización o admiración. Mencioné antes que el cambio de sentido de María se dio acompañado de nuevos espacios de referencia, como la institución liceal y los profesores de las asignaturas que en ella despertaron mayor interés, en particular historia, centro en muchos momentos de la entrevista. A partir de lo relatado sobre sus abuelos maternos, puedo interpretar que también fueron referentes en la construcción de este nuevo sentido, aunque la referencia de su abuelo sea dada por medio de un intermediario. Entiendo que allí también actuó la trasmisión: lo que es sentido y narrado por algunos integrantes de la familia sobre otros ya fallecidos, toma vigencia en las generaciones posteriores. Werba (2002) sostiene que la representación de aquellos ancestros idealizados toma una carga libidinal y/u hostil, no logrando una verdadera sepultura psíquica en sus descendientes. En el proceso de María en que transita un viraje en su posicionamiento político en general, no solo en lo referido a la dictadura, quizás fue necesario tomar una figura dentro de su familia que sustituyera el lugar de idealización que antes habían ocupado sus tíos y abuelos paternos.

Lo abordado en los apartados trabajados hasta aquí muestran que para los estudiantes las referencias filiales fueron muy importantes en la transmisión del sentido sobre la dictadura. Como expresé antes, la mayoría de los estudiantes entrevistados al hablar del tema lo hacían a través de relatos que habían recibido por parte de sus familiares, incluso antes de que fueran preguntados sobre el vínculo. También desde mi experiencia como profesora en el aula he percibido la presencia de las generaciones anteriores en las intervenciones de los estudiantes al hablar de la dictadura: “mi abuela me contó que...”, “en mi familia sucedió que...”. Esto me lleva a esbozar una conclusión primaria para la investigación: para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la historia de su familia fue un elemento fundamental en la construcción de su sentido sobre la dictadura, ya sea por oposición o acuerdo con los mismos, como vimos en los dos primeros apartados de este capítulo. Cifali (1995) enfatiza en la fuerza del relato como modo de transmisión de la experiencia. Vemos igualmente que el pasado y la historia de la familia, se hizo presente en ellos de distinta forma, con distintas influencias (Tisseron, 1995), pero siempre actuando en

la conformación de un sentido propio. Sin embargo, para algunos estudiantes tomaron mayor relevancia otros espacios de referencia en ese proceso. No quiere decir que desde su familia no se haya marcado una posible ruta, de hecho varios de ellos compartieron la postura “apolítica” que había sido tomada por sus padres o abuelos. Sino que para estos estudiantes, los grupos de pares, las familias de algunos amigos o la institución educativa fueron quienes ocuparon el lugar de referencia en la búsqueda de un nuevo posicionamiento sobre la dictadura. En este sentido, se expresó por parte de los estudiantes una disonancia entre la postura que desde su familia se tomó con respecto a la dictadura y el sentido que ellos eligieron construir.

He trabajado en este último apartado sobre los relatos de los estudiantes que expresaron encontrar un sentido a la dictadura que se distanciaba del que había sido transmitido en sus familias. Las disonancias entre ambos sentidos se hicieron en algunos casos más explícitas que en otros; trabajé los ejemplos de Ismael, Valentín y María que expresaron sostener una postura totalmente disímil a la que había sido transmitida por medio de la palabra por algunos integrantes de sus familias: sobre todo por sus abuelos, es decir los integrantes de la primera generación. Los relatos de los estudiantes trabajados en este apartado nos muestran una línea que nos acerca a una idea que ya fue formulada en apartados anteriores: la familia influye considerablemente en la construcción del sentido que los estudiantes dan a la dictadura. La diferencia en estos casos, radica en que los estudiantes se posicionaron en un lugar totalmente opuesto al que las influencias por parte de algunos integrantes de la familia presentaban. Para algunos, como fue el caso de Valentín y María, este posicionamiento disidente con respecto a sus familias, se dio a partir de la colaboración de distintas asignaturas del liceo, entre ellas historia. Por medio de profesores y del trabajo en el aula junto con otros compañeros, se les ofrecieron a los estudiantes otros relatos que diferían de lo que habían escuchado previamente. En este sentido, podemos decir que para algunos estudiantes, la familia ejerció una gran influencia durante su niñez y primeros años de adolescencia, pero luego el haber recibido otros saberes, provenientes de otros lugares, generó en ellos una transformación en el sentido que le daban a la dictadura. La clase de historia entonces, ofició como puente, entre una memoria familiar y una memoria histórica ofrecida por la voz de uno o varios profesores. En el siguiente apartado, me centraré en los relatos de los estudiantes que manifestaron no haber recibido relatos por parte de su familia. En algún sentido, también tomaron una postura disonante, ya que al elegir pronunciarse, al menos en una entrevista que trataba sobre la dictadura, ya estaban presentando otra forma de pararse frente al tema, distinta al silencio.

4.3.3 El silencio también puede presentar disonancias

“En mi familia nunca se habló del tema (...) no tengo idea cuál fue su relación con la dictadura”.

Martina, 10 de diciembre de 2019.

Los estudiantes que eligieron participar de las entrevistas, tenían algo en común: en algún punto, aunque sea mínimamente, les interesaba el tema de la dictadura y también decir lo que pensaban. El caso ya mencionado de algunos estudiantes que dijeron en la visita a su clase, no querer participar de la entrevista por no saber nada del tema, me ayuda a formular que quienes sí lo hicieron, más allá de conocimiento, tenían cierto interés por conversar sobre algo de la dictadura. También lo que ellos mismos sostuvieron en la entrevista. Una de las preguntas que guían esta investigación, trata de la relación entre las experiencias de los estudiantes entrevistados y sus familias, y las expectativas con respecto a la temática de la dictadura. Como vimos en los dos apartados anteriores, en la mayoría de los casos, los entrevistados hicieron referencia a distintos relatos que desde sus familias les habían sido transmitidos. En algunos, el sentido que ellos luego construyeron coincidió con las significaciones que les habían sido ofrecidas desde sus familias. Esto lo desarrollé en el primer apartado del presente capítulo. En el segundo apartado, me centré en analizar los casos de aquellos estudiantes que manifestaron no compartir el mismo sentido que su familia sobre la dictadura, sino que construyeron un sentido totalmente disonante, en el entendido de que a partir de lo que fue transmitido por su familia, eligieron construir otro sentido que se alejaba de forma tajante. Para algunos pocos estudiantes, los relatos por parte de su familia no fueron sustanciales o no estuvieron presentes. Sin embargo, a partir de la primacía del silencio, ellos desarrollaron cierto interés con respecto al tema de la dictadura. De alguna forma lo estaban expresando, en principio, al elegir participar de una entrevista en la que ya sabían sobre qué se iba a conversar. En este apartado me centraré en el análisis de los relatos de estos estudiantes, que aunque la historia no se relaciona con su familia –o no les fue transmitida relación alguna– la dictadura fue un proceso que les interesó.

Dedicar un apartado a estos estudiantes resulta ineludible; la postura de ellos no fue tan explícita en el expresar un acuerdo o un desacuerdo con respecto a la significación ofrecida por sus familias, pero ofrecen otra mirada sobre la importancia que la clase de historia, y en algunos casos, los grupos de pares, tuvieron en la construcción de su sentido. En varios de estos ejemplos, la clase de historia significó para ellos un puente, un nuevo saber a partir del cual construyeron su propio sentido. Este también suponía una disonancia

con respecto al de su familia, pero no porque hubiera sido expresado con palabras durante su niñez y adolescencia, sino porque no había habido una referencia directa desde sus vínculos familiares más cercanos al proceso de la dictadura. Como veremos, la transmisión se dio en algunos casos por medio de otros vínculos, como los grupos de pares o padres de amigos cercanos.

En el caso de Santiago, su acercamiento al tema de la dictadura se dio por las relaciones de amistades con las que coincidía en el gusto por la historia. Resulta pertinente notar que en sus palabras lo expresó de esa manera: la dictadura le interesó porque es un tema de historia, no porque encontrara algún tipo de vínculo que lo pudiera relacionar a él o a su familia. La relación con el saber (Beillerot, 2000) en particular sobre la dictadura se dio en el caso de Santiago, a partir de su relación con el saber sobre la historia en general. La dictadura quedó enmarcada como un tema más dentro de los saberes abordados en la asignatura: el silencio de las generaciones anteriores dejó paso a la memoria histórica (Ricoeur, 2010). En su casa no se había hablado nunca del tema. Tampoco de política en general. Sostuvo que eran temas para los que no había lugar, en tanto no se daba la posibilidad de intercambiar opiniones. Mencionó a su padre como ejemplo de esto, explicando que las conversaciones con él no llegaban a lugares que fueran fructíferos. Considerando una de las preguntas de investigación, sobre las experiencias de los estudiantes y sus familias y las expectativas que tenían sobre la dictadura, podemos decir que en el caso de Santiago la experiencia de su familia no se alineaba a sus expectativas de trabajar sobre el tema. Incluso la experiencia misma de Santiago dentro de su entorno familiar no se relacionó tampoco con sus expectativas, ya que distanciándose del silencio que había predominado en su casa, decidió formar parte de una entrevista en que sabía de antemano que se conversaría sobre la dictadura. Sus expectativas y su interés sobre la dictadura, se había gestado en las conversaciones que mantenía con sus amigos sobre política. Como fue abordado en el punto 4.2., se hace presente nuevamente la relación entre historia, en particular la dictadura, y política en las palabras de los estudiantes. Esto nos ayuda a afirmar la vigencia que para muchos estudiantes tiene la dictadura en su presente, manifestado entre otras cosas en la representación política y en las elecciones presidenciales.

Sobre las experiencias vividas por otros integrantes de su familia, Santiago habló acerca de la postura de sus abuelos paternos, que en su imaginario tenían un esquema ideológico más conservador: “mi abuela no saldría a hablar de los crímenes de la dictadura, porque ella misma, creo yo, pudo haber sido parte del sector de la población que apoyó la dictadura” (13 de noviembre de 2019). En su relato no profundizó sobre por qué creía que su abuela estaría a favor de la dictadura. Quizás por mantener en ese presente una postura

política más alineada a la defensa de la dictadura. De todas formas resulta interesante la distancia que en la misma afirmación de Santiago se presentó; no sólo en lo que expresó como la construcción de su sentido sobre la dictadura, que difería en el sentido que desde su perspectiva había desarrollado su abuela. También en el no saber o no poder afirmar con seguridad que sus abuelos tenían tal o cual postura se presentaba una distancia sobre algo que no era puesto en palabras. En el silencio, tal como afirma Werba (2002) se deja espacio para la formulación por parte de las generaciones siguientes. La transmisión en el caso de Santiago no fue dada por medio de la palabra, sino por medio de silencios y gestos que mostraban de igual manera una forma de posicionarse sobre el tema, o al menos eso era lo que él había interpretado. El silencio sobre los registros de lo vivenciado, sobre las marcas que la violencia política dejó en la sociedad (Viñar, 1995). Podemos interpretar en el relato de Santiago su mismo entorno familiar era vivenciado, al menos con respecto al tema de la dictadura, como lo no familiar, en el entendido de que para Santiago las vivencias de sus abuelos y padres en la dictadura, y también la forma de elegir pararse en la realidad política de la actualidad, reflejaban una distancia considerable con respecto a cómo él elegía posicionarse. En este sentido, se puede entender que para Santiago el interés en conocer y estudiar sobre la dictadura no haya radicado en una razón familiar, sino que se encontraba dentro de lo que se considera como extranjero, algo que no se correspondía con su familia. El único relato por parte de su familia que Santiago mencionó recordar, fue la participación de su padre en el "río de la libertad", enfatizando en el carácter de anécdota por haber sido el día del cumpleaños, pero no por un sentido político o enmarcado en el contexto histórico.

Al igual que la experiencia de Santiago, en la casa de Martina tampoco se hablaba sobre la dictadura. Según dijo en la entrevista, no era un tema que les interesara. Frente a esto enfatizó en la importancia de tener historia para conocer lo sucedido, más allá del interés personal que cada uno tenga. Historia fue una de las "herramientas" que se le presentaron y que ella pudo tomar para formar su postura. Así como para Valentín y María, a Martina la clase de historia la acercó a otra mirada, le presentó la posibilidad de construir un sentido que se alejaba del silencio que en su familia había primado. Volviendo a la pregunta de investigación sobre los sentidos que los estudiantes dieron a la dictadura a partir de lo que les fue transmitido, el ejemplo de Martina nos muestra, al igual que Santiago, que el silencio como transmisión no es sinónimo de vacío, sino que siempre se transmite algo, incluso aquello que no se puede poner en palabras, ya sea por suponer un límite o por desinterés.

Para estos estudiantes, la dictadura formó parte de algo considerado lejano, desconocido, que no se había dado a conocer por medio de la memoria familiar. La clase de historia fue la que les ofreció los saberes, construyendo la memoria histórica sin un relato

previo de la memoria vivida por parte de las generaciones anteriores. Martina mencionó la situación de una amiga que había recibido relatos sobre la dictadura en su casa, para ejemplificar cómo el haber crecido con otra narrativa la posicionaban en otro lugar: “*siempre tuvo otra forma de afrontar la vida*” (10 de diciembre de 2019). Esto nos muestra que los grupos de pares para algunos de los estudiantes fueron tan significativos en la construcción de su propio sentido, como puede haber sido para otros el relato por parte de su familia. Lo veíamos con Santiago, quien decía que conversaba más sobre la dictadura con sus amigos que con su familia. En el relato de Martina, puedo interpretar que al nombrar el ejemplo de su amiga y comprobar en su presente otro modo de posicionarse frente a determinados temas, primordialmente los asuntos políticos de agenda³³, era consciente de que algo de lo que había pasado en sus familias –la de ella y la de su amiga– se recuperaba en su presente. Frente a esto, enfatizó en la importancia de asignaturas como historia en el liceo, que en su caso había sido una herramienta fundamental para construir una postura que se distanciaba de la de su familia: “*Es re importante tener historia, porque no todos tenemos la oportunidad de que algún familiar, alguien cercano, esté ahí para decirnos ‘mirá, las cosas fueron así y asá’*” (10 de diciembre de 2019). En sus palabras subyace el posicionamiento de la historia en el mismo lugar que el de la memoria familiar. Ya hemos visto por medio de distintos autores la relación entre historia y memoria y las diferencias que para algunos existen entre estos conceptos. De todas formas, las palabras de Martina resultan interesantes de analizar en tanto atribuye a la clase de historia, y con ello a los profesores³⁴, un lugar que para otros estudiantes ocupó la familia. Para algunos estudiantes como Martina, la relación con el saber, considerándola una forma de apropiación del mundo en vínculo con otros (Charlot, 2006) estuvo mediada por los profesores. Las influencias recibidas no se dieron por parte de la familia, sino de profesores que, tomando en cuenta la singularidad de la acción, generaron en los estudiantes un deseo de saber. El vínculo educativo, entendido como una atadura a un destino humano³⁵ (Núñez, 2003) fue habilitador para estudiantes como Martina, de la apertura hacia nuevas perspectivas. También lo fue para el caso de Valentín y María, mencionados en el apartado anterior, ya que los relatos brindados desde el aula les permitieron modificar el sentido que habían dado anteriormente a la dictadura. No debemos olvidar que en el vínculo educativo influyen todos los actores, profesores y estudiantes. Seguramente los discursos de los profesores, no tuvieron los mismos efectos en todos los estudiantes, ya que en cada clase, se instaura una atmósfera

³³ Recordemos una vez más que la entrevista había sido en un contexto electoral, sumado al plebiscito por la reforma “Vivir sin miedo”.

³⁴ Había mencionado ejemplos de relatos que su profesora de historia les contaba sobre cómo era la vida durante la dictadura.

³⁵ “Atadura” proviene del origen etimológico *vinculum*.

psíquica particular (Blanchard-Laville, 2009) a partir de la cual los estudiantes despliegan sus pensamientos y aprendizajes.

En la familia cercana de Ana tampoco se había hablado de la dictadura. De la única persona que había recibido ciertos relatos había sido por parte de su tío abuelo, quien le contaba las historias de distintos clientes que recibía en su farmacia, dejando en claro su postura de no estar a favor de la dictadura. Ana enfatizó en que con sus padres no podía hablar del tema, ya que tenían un posicionamiento distinto al de ella en lo relativo a política partidaria. Para explicarlo, mencionó el voto de sus padres a favor de la reforma, que había sido un mes antes de la entrevista, aludiendo que era un tema complicado de hablar con ellos. Al igual que para el caso de Santiago, lo ominoso, lo no familiar se presentaba aquí en las conversaciones que no podía tener con sus padres, por presentar una postura que disenta. En los dichos de Ana podemos ver como la transmisión a través de las generaciones opera de forma distinta, en tanto ella construyó una postura sobre la dictadura –y sobre otros temas políticos como el plebiscito de la reforma– reconociendo la transmisión de su tío abuelo y no de sus padres. Por el contrario, se posicionó en un lugar de distancia con respecto a ellos, tanto sobre su pensamiento sobre la dictadura como con su postura sobre asuntos políticos del momento. En las preguntas que guían esta investigación, formulo qué relación existe entre las experiencias de los estudiantes y sus familias, con sus expectativas sobre el tema de la dictadura. Para el caso de Ana, las experiencias familiares, o al menos las significaciones ofrecidas, fueron distintas de acuerdo a qué generación la contaba; recibió relatos por parte de su tío abuelo, pero no por parte de sus padres, con quienes, según dijo no podía hablar por tener posturas distantes. Las distintas experiencias de sus familiares, tuvieron en ella distinto eco, distinta influencia. La relación que encontró entre su familia y la dictadura, fue por lo que su tío abuelo le había relatado. En otro momento ella dijo haber formado una postura de denuncia al proceso dictatorial, pero no fue asociado por su parte el relato de su tío abuelo con la construcción de su propio sentido sobre la dictadura. Puedo entender, de todas formas, que al haber hablado de su tío abuelo en la entrevista, y encontrar únicamente en él una relación entre el tema y su familia, en algún punto la influencia, se vio manifestada.

Para los estudiantes mencionados en este apartado, los silencios en sus familias, dejaron lugar para la construcción de un sentido que según expresaron tuvo más que ver con la influencia de amigos o familias de amigos que con la de su propia familia. La clase de historia fue puntal en la construcción de un nuevo sentido sobre la dictadura. Fueron menos los estudiantes que compartieron este tipo de experiencia, mirando la totalidad de los entrevistados. También fueron entrevistas en donde los estudiantes aportaron menos información, y eso seguramente también nos dice algo. Igualmente, es una conducta

esperable en una entrevista, por lo que no voy a vincular ninguna hipótesis acerca de eso. De todos modos, y reafirmando una idea desarrollada anteriormente, la decisión de participar en la entrevista y también lo que ellos mismos expresaron sobre su sentido con respecto a la dictadura, nos muestra que la mayoría de los estudiantes entrevistados, participaron por tener un interés en el tema, más allá de la *influencia* (Tisseron, 1995) recibida por su familia. Los ejemplos de Santiago y Martina, nos muestran que la influencia se dio en algunos casos no por las generaciones anteriores, sino por personas allegadas o por el acercamiento al tema desde los saberes de la asignatura historia.

He trabajado en este último apartado sobre los relatos de los estudiantes que expresaron no haber recibido relatos por parte de sus familias, y a partir de esto, encontrar un sentido a la dictadura que se distanciaba del que sus familiares habían construido. La disonancia se manifestó también a partir de los silencios ofrecidos por las familias de algunos estudiantes, y la elección de ellos de poner en palabras algo sobre la dictadura, al elegir participar de la entrevista. Algunos estudiantes, como Santiago y Martina, compartieron no haber recibido ningún relato sobre la dictadura. En el caso de Martina, afirmó incluso que no conocía cuál era el sentido que en su familia le daba, a diferencia de Santiago que, a pesar del silencio, entendió que la postura de su familia se acercaba a un lado más conservador, del cual él había elegido distanciarse.

Una de las preguntas que guían esta investigación, refiere a la posible relación existente entre el sentido que los estudiantes entrevistados daban a la dictadura y su historia familiar y personal. Como vimos en este capítulo, la mayoría de los estudiantes expresaron compartir el sentido hacia la dictadura con las *significaciones* que habían sido ofrecidas desde su familia; también fueron la mayoría quienes dijeron haber recibido determinados relatos a partir de la memoria familiar. En algunos casos, los mismos estudiantes fueron quienes llevaron el tema a sus casas a partir de haberlo trabajado en clase de historia, haciendo dialogar la historia con la memoria de la familia. Para otros, los relatos los habían acompañado desde su infancia y temprana adolescencia, conformando en algunos casos parte importante de su identidad. Por otro lado, algunos de los estudiantes expresaron haber modificado su sentido sobre la dictadura a partir de las *influencias* recibidas por sus familias (Tisseron, 1995). Asignaturas del liceo como historia y sociología jugaron un papel muy importante en este viraje de sentido. La memoria familiar, se distanció de la memoria histórica, alejándose en el caso de estos estudiantes, de los relatos familiares. Esta distancia o disonancia del sentido familiar sobre la dictadura, se dio en algunos casos también a partir del silencio. Como afirmé anteriormente, el silencio no quiere decir no saber o no tener una postura. Tampoco quiere decir que no haya una transmisión de un sentido. Kaës (1996) sostiene que se transmite también aquello que se encuentra oculto, que se

puede poner en palabras. Lo indecible, no se sustituye por una palabra. No se puede nombrar porque es imposible de explicar (Werba, 2002). Para algunos estudiantes, lo no dicho fue lo que dio lugar a su propia construcción de sentido, alejado de lo que ellos interpretaron era el sentido de su familia.

En un intento de responder a la pregunta de investigación, entonces, puedo decir que para todos los estudiantes entrevistados la experiencia de su familia en la dictadura y cómo fue transmitida, por medio de la palabra o no, tuvo influencia en la construcción de su propio sentido sobre el proceso dictatorial. Es decir que de una forma u otra, lo que sucedió en sus familias y cómo esto fue transmitido, fue recuperado por los estudiantes para la construcción de su propio sentido. Para algunos, este sentido fue muy cercano a los relatos que habían recibido desde su infancia; otros, reaccionaron a los relatos familiares con total distancia e incluso a veces rechazo. Para algunos pocos, el silencio tomó un lugar importante a partir del cual ellos, tomando otras herramientas como por ejemplo los saberes liceales, los intercambios con grupos de pares, los ayudaron a construir su propio sentido. De todas formas, el pasado, la memoria familiar, siempre presente de una manera u otra, formó parte de cada uno de los relatos.

Consideraciones finales

El tema abordado en la presente investigación ha sido los sentidos que algunos estudiantes de educación secundaria le dan al estudio de la dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985), en vínculo con su historia y lo que desde sus familias les fue transmitido. Fueron entrevistados diecinueve estudiantes de sexto año que cursaban las orientaciones derecho o economía. Sus relatos me permitieron desplegar diversas líneas de análisis. En relación a sus consideraciones acerca de la asignatura historia relación con el saber sobre la dictadura y los intereses y expectativas que el tema despertaba en ellos. También sobre el vínculo existente entre la transmisión generacional a través de integrantes de sus familias y el sentido que ellos construyeron sobre el estudio del período dictatorial. Por medio de las entrevistas, nos acercamos a los distintos modos de relación con el saber de los estudiantes, en particular respecto del tema de la dictadura. También a los diversos vínculos que pueden existir entre esta relación con el saber y su historia familiar; es decir lo que en sus familias se vivió durante la dictadura y las significaciones que dieron a los estudiantes, sobre un período de la historia reciente nacional que no vivieron. Las reflexiones a las que arribo, son a partir de las experiencias y significaciones ofrecidas a partir de la singularidad de los estudiantes. No se pretende elaborar conclusiones que tomen el universo estudiado como una generalidad.

Parto de la base, como fue referenciado en el marco teórico a partir de estudios freudianos, de que lo vivido por las generaciones anteriores tendrá continuidad psíquica en las siguientes, incluso cuando se pretendan ocultar las huellas de los hechos psíquicos. Esta premisa resultó fundamental para el desarrollo de la tesis, en el entendido de que los estudiantes, que no vivieron la última dictadura cívico militar, formaron su postura sobre el tema a raíz de lo que les fue transmitido. Esto no quiere decir que en todos los estudiantes entrevistados hayan coincidido en el sentido que dan a la dictadura con aquel que les fue transmitido por sus familiares. Por el contrario, la investigación nos ha permitido ver que en la construcción de sentido, parece haber existido siempre una relación con la vivencia de su familia y lo que a partir de eso les fue transmitido o no. De esta manera, notamos que en la manifestación de interés o desinterés, se dio en todos los casos una referencia a la experiencia familiar y las significaciones que a partir de eso les fueron ofrecidas. Podríamos decir a partir de aquí, que el aporte de esta investigación es que en los procesos de construcción de sentido de los estudiantes acerca de la dictadura, tendrán muy probablemente relación con las vivencias familiares y lo transmitido generacionalmente. Estas vivencias y transmisiones influirán en el interés o desinterés que los estudiantes entrevistados expresen tener con respecto al estudio de la dictadura. Las diferencias entre los estudiantes, recordando que la investigación se basa en un enfoque de análisis clínico,

estarán dadas en el grado de consonancia o disonancia que presente su postura con respecto a los relatos familiares.

Para organizar este último capítulo, destinado a las consideraciones finales emergidas a partir de la investigación, articularé distintos apartados siguiendo las ideas y reflexiones de los estudiantes entrevistados y las mías como investigadora. Es pertinente recordar las preguntas de investigación que dieron apertura y guiaron este trabajo, y a las que a lo largo del mismo, he intentado acercar algunas respuestas.

En primer lugar, me preguntaba ¿Qué *sentidos* dan los estudiantes entrevistados, a partir de lo que les fue *transmitido generacionalmente*, al estudio de la última dictadura cívico-militar uruguaya?

A partir de la cual se desprenden otras dos preguntas:

¿Qué aspectos de la cultura, contexto o experiencias de los estudiantes referidos, los llevan a interesarse o no en el estudio de dictadura cívico-militar?

¿Cómo se relacionan las *experiencias* de los estudiantes entrevistados y de sus familias, con sus *expectativas* respecto al tema de la dictadura?

En la tentativa de responder estas preguntas, y también de brindar otras reflexiones surgidas a lo largo de la investigación, seguiré la línea que acompaña los distintos capítulos de análisis abordados anteriormente.

La clase de historia como puente

La guía de preguntas elaborada para las entrevistas, comenzaba con una serie de preguntas en torno a la asignatura historia, como asignatura dentro de la cual se enmarca el tema que interesa a esta investigación, que es la dictadura. A partir de lo expresado por los estudiantes entrevistados sobre la asignatura, podemos afirmar que para todos ellos es importante la enseñanza de la historia en el liceo. Recordemos igualmente, que la participación de los estudiantes en la entrevista había sido voluntaria. De forma tal que se puede suponer que inicialmente, estaban interesados por algo de lo que en la misma iba a suceder, sabiendo de antemano que se trataría sobre la dictadura y que quien iba a entrevistarlos era una profesora de historia.

Algunos estudiantes fueron más incisivos en sus fundamentaciones, enfatizando en la necesidad, desde su perspectiva, de que historia sea una asignatura que se enseñe en todas las orientaciones de sexto año de liceo. Esto se debió a que para varios de los entrevistados, el haber estudiado historia en sexto año (sobre todo historia nacional) les acercó la posibilidad de construir un nuevo sentido sobre la historia reciente de Uruguay,

más precisamente sobre la dictadura. Es en este sentido, que afirmo que para muchos de los estudiantes entrevistados, la clase de historia significó un puente hacia la construcción de su propio sentido sobre la dictadura. No en todos los casos fue contrario a los saberes con los que habían llegado a clase. En algunos coincidió lo que sabían sobre la dictadura y lo que en el aula les fue ofrecido. Igualmente, la construcción de un nuevo sentido radicó en la posibilidad que habilitó la clase de historia de incorporar otras perspectivas que trascendían las memorias familiares. Algunos saberes trabajados en clase fueron sorprendentes para algunos estudiantes, ya que o se alejaban notoriamente de lo que habían recibido como relato anteriormente, o aportaban información que formaba parte de sus anticipaciones. Fue por ejemplo el caso de Valentina, que había llegado a la clase de historia con la idea de que la dictadura había sido una guerra entre dos bandos y, tomando sus palabras, se le desarmó "*todo el cuentito*". También para otros estudiantes como Ismael fue sorpresivo el ubicar la dictadura en un contexto internacional de guerra fría y regional de dictaduras latinoamericanas coordinadas por medio del plan cóndor.

La dictadura cívico-militar fue para varios de los estudiantes entrevistados uno de los temas que había despertado mayor interés. Las argumentaciones al respecto fueron variadas; primordialmente lo explicaron porque se vinculaba a algún aspecto de su vida presente o a la historia de su familia. Como ya fue mencionado, las significaciones dadas de los estudiantes fueron en un marco de entrevista concreto en el que conocían de antemano cuál era el tema central sobre el que íbamos a conversar. Respondiendo a una de las preguntas que guían la investigación, podemos decir que la mayoría de los estudiantes entrevistados se vieron interesados por temas de historia, en particular sobre la dictadura, en la medida que podían relacionar algo de lo trabajado con algún aspecto de su vida. En este sentido, el vínculo que encontraron con las elecciones nacionales, que habían sido parte del contexto de entrevista, y en las que ellos participaban como ciudadanos activos por primera vez, fue una de las razones que predominaron en sus relatos al fundamentar su interés por la dictadura. Mariana expresó con claridad que lo que habían trabajado en historia en el curso de sexto año, le permitió conocer y entender de mejor forma la realidad política, a raíz de lo cual tenía mayores argumentos que fundamentaron su voto.

Así como la clase de historia, los profesores también fueron en algunos casos puente habilitador de un nuevo sentido. La relación con sus docentes o lo que los estudiantes consideraban sobre las distintas formas de dar la clase o los contenidos trabajados, no formaba parte de las preguntas de la entrevista. En las respuestas de varios de los estudiantes sobre el vínculo con la historia, emergió la importancia del vínculo educativo en la consideración de la relevancia o interés hacia la asignatura. Esto me lleva a afirmar que los profesores ocupan un lugar trascendental en la forma en cómo los estudiantes se

acercan y se relacionan con los saberes trabajados en historia. Es decir que no se trata solo de contenidos, sino también de cómo los mismos sean ofrecidos por parte de los docentes, y qué lugar se le deje a los estudiantes en el proceso de construcción de su relación con el saber. Para María, que había iniciado el liceo con muchas ganas de tener historia, fue una desilusión no haber encontrado en los profesores de los primeros años una forma de trabajar la historia que a ella le gustara. Fue recién en cuarto y sexto año que la dinámica de trabajo propuesta por los respectivos profesores le permitió disfrutar de la asignatura. En su caso, fue explícito que estos profesores, y sobre todo la de sexto año, habían sido personas de referencia en la construcción de un nuevo sentido sobre la dictadura.

Desembala la memoria³⁶

La importancia de la memoria de la dictadura fue un aspecto en que la mayoría de los estudiantes entrevistados coincidieron, como expresé en el apartado anterior. Las razones al respecto fueron variadas; para algunos fue importante por la relación que encontraban entre la dictadura y las elecciones que se estaban dando en ese contexto. Respondiendo a la pregunta de investigación sobre qué aspectos de la cultura, contexto y experiencias de los estudiantes los lleva a interesarse o no por el estudio de la dictadura, puedo decir que el contexto político, en particular las elecciones, ejerció ciertas influencias en las consideraciones de los estudiantes acerca del proceso dictatorial, y en su interés en conocer más sobre el tema.

Debo decir que habiendo realizado las primeras entrevistas (entre octubre y noviembre de 2019), había elaborado la hipótesis de que la situación política se había hecho tan presente en las mismas por encontrarnos en un contexto de elecciones. En base a esto, decidí hacer más entrevistas al año siguiente, habiendo pasado un año de las elecciones nacionales. Lo que mostraron estas nuevas entrevistas, fue que mi hipótesis inicial no se correspondía, en tanto los estudiantes que fueron entrevistados hacia fines de 2020, también expresaron la importancia de la vigencia de la dictadura en relación con la realidad política del presente. Fue el caso de Sebastián, quien manifestó su repudio a la representación en el parlamento de actores políticos que se encontraban vinculados, aunque sea familiarmente, al proceso dictatorial y a las fuerzas militares.

Para otros estudiantes la relevancia e interés en el estudio de la dictadura radicó en sentirse parte de una sociedad con un pasado no resuelto, en el entendido de que sigue habiendo crímenes de lesa humanidad impunes. Dentro de estos crímenes, fue nombrado por varios de los estudiantes la desaparición forzada de personas por parte del Estado. Tal

³⁶ Fragmento de la canción “¿Por qué no lloras un poco?” del historiador y cantautor argentino Gabo Ferro.

como lo expresé en el desarrollo del análisis, este punto me conmovió enormemente, ya que se puso en palabras de varios de los estudiantes una reivindicación por verdad y justicia que lleva adelante hoy en día gran parte de la sociedad. Para varios el rol mostrado por algunos integrantes de su familia con respecto a la reivindicación de la memoria fue significativo en la construcción de su propio posicionamiento sobre el tema. Fue por ejemplo el caso de Sofía que relató haber participado en las marchas de los 20 de mayo junto con su madre y su abuela, desde que era muy chiquita. Para otros, el comprometerse con la búsqueda de detenidos desaparecidos, desde espacios de militancia política principalmente, estuvo relacionado a la importancia que reconocían en la reivindicación de verdad, memoria y justicia, por ser parte de una sociedad en donde crímenes cometidos por el estado continúan impunes. Fue el caso de Martín, quien expresó claramente que desde su perspectiva, la búsqueda de los desaparecidos no es un deber únicamente con sus familiares, sino con la sociedad en general, como herramienta de reivindicación de la democracia.

Es importante aclarar que no todos los estudiantes entrevistados dijeron encontrar relación entre el presente y la dictadura, pero coincidieron igualmente en la importancia de no dejar el tema en el olvido. Aunque en sus relatos permearan –desde mi interpretación– las políticas y discursos de olvido, en tanto sostenían sus discursos en la teoría de los dos demonios. Diego manifestó que desde su perspectiva, la dictadura era un tema importante a tener presente pero entendiendo que había sido un momento en donde se habían cometido crímenes tanto por parte de los militares como del Movimiento de Liberación Tupamaro.

El pasado siempre puja

Como fue expresado, el propósito de la presente investigación fue estudiar el sentido que los estudiantes entrevistados le dan a la dictadura y cómo esto se relaciona con las vivencias de sus familias y lo que a partir de las mismas les transmitieron. Tal como sostiene Kaës (1996), el inconsciente de un sujeto lleva en su estructura y contenidos, la huella del inconsciente de otros. Estas huellas se pueden dar en muchos registros y lenguajes. Para el caso de las vivencias traumáticas, lo que las generaciones anteriores vivieron se inscribirá en las generaciones posteriores como un recuerdo traumático e insoportable.

Afirmé al principio de este capítulo final, que una confirmación a la que arribo a través de la investigación, es que el sentido que los estudiantes le dieron al estudio de la historia, se dio siempre en relación de lo que en sus familias habían vivenciado y de las significaciones que a partir de ello les habían ofrecido. Las formas en que la transmisión operó en las generaciones siguientes, fueron distintas en cada caso, de acuerdo a lo que fue

expresado por los estudiantes en las entrevistas. Me interesa resaltar que el decir que tiene relación, no significa que hayan coincidido en el sentido dado por las generaciones anteriores al proceso dictatorial, sino que en su propia construcción de sentido, estuvo presente la vivencia de las generaciones anteriores.

Entonces, sobre la pregunta central de esta investigación, puedo afirmar que el sentido que los estudiantes construyeron sobre el estudio de la dictadura, estuvo en cada caso, vinculado a una experiencia que no les era propia, en el sentido de no haberlo vivido, sino que les había sido transmitida, aunque no siempre por medio de la palabra. En este sentido, confirmaba la hipótesis de que la historia y las experiencias de las familias de los estudiantes, influyeron en lo que ellos expresaron considerar sobre un periodo de la historia reciente que fue vivenciado por la mayor parte de la población actual. Tal como lo expresé anteriormente, la formulación de esta hipótesis está relacionada con mi propia historia y la historia de mi familia; reconozco tener un interés particular sobre el estudio de la dictadura, a partir de lo que desde mi familia me fue transmitido sobre sus vivencias durante ese período. También la experiencia docente colaboró en la construcción de esta hipótesis, en el sentido que al trabajarla en clase, podía ver en los estudiantes cierta movilización sobre el tema, refiriendo muchas veces a experiencias y relatos familiares.

Lo transmitido a los estudiantes sobre la experiencia de la dictadura no fue siempre por medio de la palabra; para algunos estudiantes, el silencio fue lo que primó en esta transmisión. Martina sostenía no saber nada acerca de cómo habían vivido en su casa el proceso dictatorial. El silencio también deja lugar a la construcción de un sentido, por el cual los estudiantes podían acercarse o alejarse de lo transmitido. Como afirmé en el desarrollo del análisis, considero que la elección de algunos estudiantes de participar en una entrevista que trataría sobre el tema de la dictadura, disentía en algún punto con lo que desde sus familias les había sido ofrecido por medio del silencio.

La mayoría de los estudiantes entrevistados dijeron haber recibido relatos sobre la dictadura, por lo que en esos casos la transmisión de la experiencia familiar se dio por medio de la palabra, aunque conjugado en algunos casos con otros gestos y silencios. Los relatos transmitidos fueron en varios casos en contra de la dictadura y en algunos a favor. Esto puede explicar también el por qué los estudiantes se vieron interesados en participar de una entrevista en la que se hablaría sobre el tema.

La consonancia entre el sentido construido por los estudiantes y las significaciones que les habían sido ofrecidas por parte de sus familiares fue predominante en la mayoría de los casos. Para Mariana, Martín y Sebastián, lo vivenciado por su familia durante la dictadura fue tomado por ellos como historia propia, admitiendo un posicionamiento de

reivindicación de la memoria en diversos espacios de militancia. En otros casos también fueron transmitidos los miedos como reminiscencia del periodo dictatorial; Rocío y Valentín dijeron que el miedo a los posibles riesgos de manifestarse políticamente, habían sido recibidos como influencias a partir de las experiencias de sus padres en la dictadura.

Una de mis hipótesis sobre la transmisión y el sentido que los estudiantes construirían, tenía que ver con que aquellos en los que en su familia se hubiera vivido experiencias traumáticas durante el período dictatorial –exilio, cárcel, tortura–, desarrollarían una postura de mayor compromiso que aquellos que no tuvieran en sus familias víctimas de estas violencias. Este horizonte de espera (Cifali, 2008) fue contradicho por los relatos de los estudiantes, en tanto no todos quienes dijeron haber tenido familiares que hubieran vivido experiencias traumáticas –por ejemplo quienes tenían abuelos ex presos políticos– manifestaron desarrollar una acción de compromiso en cuanto a la reivindicación de la memoria, que excediera el espacio de aula y de la entrevista que estábamos compartiendo. Para algunos de ellos, como el caso de Fiorella, la clase de historia, en sentido de puente, le fue una herramienta para acercarse de otra forma a la historia familiar y en particular a la historia de su abuelo ex preso político. Pero no mencionó llevar adelante otro tipo de acciones que tuvieran que estar relacionadas con la memoria de la dictadura. Puede pensarse, que allí también opera lo ominoso (Freud, 1919/1975), como aquello que no se puede pensar, o una historia con la que no se siente familiarizada. En el caso contrario, los estudiantes que se mostraron comprometidos con causas como la búsqueda de detenidos desaparecidos, no dijeron tener vínculos familiares directos que hubieran vivenciado experiencias traumatizantes³⁷ durante la dictadura.

El sentido construido por otros estudiantes sobre la dictadura, se dio en oposición o disonancia a lo que desde sus entornos familiares les había sido transmitido. Tal fue el caso de Valentín y María, quienes dijeron haber recibido relatos de apoyo al proceso dictatorial, de los cuales ellos eligieron alejarse drásticamente. Es interesante notar que en el caso de estos dos estudiantes, la postura de denuncia y rechazo a lo que les había sido transmitido por parte de sus familiares fue absoluta, es decir, se expresaron con vehemencia en contra de un relato que no formaba parte del sentido que ellos habían construido. Se puede pensar, que esta necesidad tuvo que ver también con la dureza de los relatos que los estudiantes contaron haber recibido. En ambos casos también, la clase de historia, junto con otras asignaturas del liceo fue una herramienta sustancial en la construcción de un nuevo sentido

³⁷ Me interesa aclarar nuevamente, que me refiero a lo traumatizante como las violencias sistemáticas ejercidas por parte del estado, como lo fueron la cárcel, la tortura, la desaparición forzada. Quiero decir, que sin dudas para alguien que no haya sido víctima de este tipo de violencias, haber vivido el proceso de la dictadura también puede haber dejado un registro de trauma.

sobre la dictadura. De esta forma la memoria familiar, se distanció de la memoria histórica, alejándose en el caso de estos estudiantes, de los relatos familiares.

Las *influencias* (Tisseron, 1995) recibidas por los estudiantes en el proceso de construcción de sentido, no fueron siempre provenientes de entornos familiares. Algunos nombraron a sus grupos de pares, a familiares de sus amigos o las instituciones educativas. Fue el caso de Santiago, quien dijo haberse conocido la dictadura por medio de charlas con sus amigos y luego en la clase de historia, pero no por medio de relatos familiares. El silencio era lo que primaba en su casa.

Elegí llamar a este apartado final “*el pasado siempre puja*”, ya que creo que en esa frase confluye la idea de que en la construcción de un sentido presente, en este caso sobre la dictadura, el pasado y la memoria sobre ese pasado, opera siempre, aunque de diversas formas. Como vimos, todos los estudiantes que fueron entrevistados nombraron un registro familiar en el proceso de construcción de su propio sentido de la dictadura, más allá de que fuera preguntado por mí específicamente. Este registro se dio en algunos casos por presencia y en otros por ausencia de relatos sobre la experiencia familiar, que aunque no vivida por las nuevas generaciones, también forma parte de su historia.

Sostiene Cifali (2008), que el no poder adivinar la repercusión que nuestros actos pueden tener en los otros, nos sumerge en la incertidumbre. Esta investigación, supuso un invaluable aporte en mi formación. También, aunque intercambiado con momentos de frustración y desánimo, el trabajo aquí desarrollado fue de gran disfrute y aprendizaje. Escuchar a los estudiantes fue realmente conmovedor. Me mostraron que tienen muchas cosas para decir, y sobre todas las cosas, deseo de ser escuchados. El efecto que esta investigación haya tenido en ellos o en quienes lean este texto, queda en el plano de la incertidumbre, en el horizonte que no se deja ver. De todas formas, espero pueda ser una herramienta para los profesores que trabajamos con adolescentes, y una invitación a proponer más espacios de habla para ellos.

Referencias

- Achugar, M. (2016). *Discursive Processes of Intergenerational Transmission of Recent History: (Re) making our past*. Palgrave Macmillan.
- Achugar, M., Fernández, A. y Morales, N. (2011). (Re)presentando el pasado reciente: La última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso & Sociedad*. 5(2) 196-229
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738062>
- Almuna, M. (2014). *La enseñanza de la historia reciente. Representaciones del alumnado sobre la dictadura argentina*. [Tesis de Maestría. Universitat Autònoma de Barcelona].
- Augé, (1992) *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gesida
- AUPCV Uruguay. (4 de julio de 2020). *La mirada de los jóvenes sobre el pasado reciente*. <https://www.youtube.com/watch?v=g1bP2N26FRQ>
- Barbier, J. M. & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. Dans: Jean-Marie Barbier et altri. *L'analyse de la singularité de l'action. Éducation et formation. Formation permanente des adultes*. (13-52) Séminaire de Recherche sur la formation du CNAM.
- Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels en J. M. Barbier et O. Galatanu : Les savoirs d'action, Une mise en mot des compétences? (31-78) L'Harmattan.
- Barbier, J. M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. P.U.F.
- Barbier, J. M. (2000). Rapport établi, Sens construit, signification donnée en J. M. Barbier y O. Galanatu, (Eds) *Signification, sens, formation*. (61-86) PUF.
- Barrán, J. P. (1986). La independencia nacional y el miedo a la revolución social en 1985. *Revista de la Biblioteca Nacional* (24) 65-77.
<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/4179?mode=simple>
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación en Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir en Beillerot, J. et altri. *Formes et formations du rapport au savoir*. (pp. 39-57) L'Harmattan.
- Bello, C. (15 de mayo de 2020) Brotes de la memoria. Semanario Brecha.
<https://brecha.com.uy/brotos-de-la-memoria/>
- Blanchard-Laville, C. (1996) *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Blanchard-Laville, C. (2009) *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. L'Harmattan.
- Boutinet, J.P. (1986) Les histoires de vie en formation en Pineau, Gastón y Jobert, G. (1989). *Historie de Vie. (2) Approches multidisciplinaires*. pp. 157 – 172. L'Harmattan.
- Broquetas, M. (Ed.) (2021). *Historia visual del anticomunismo en Uruguay (1947 - 1985)*. CSIC. Udelar.
https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/publicaciones/Historia_visual_del_anticomunismo_en_Uruguay_-_final.pdf
- Cifali, M. (s.f.) Bagage d'une clinicienne. [Archivo PDF]
[https://mireillecifali.ch/Articles_\(2003-2006\)_files/bagages%20d'une%clinicienne.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2003-2006)_files/bagages%20d'une%clinicienne.pdf)
- Cifali, M. (Setiembre de 1995) Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura. [Conferencia] Universidad de Verano 101 “El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros” Saint Jean D'Angely Francia.
- Cifali, M. (2008) Enfoque clínico, formación y escritura en Cifali, M. (Ed.) *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. CFE.
- Clot, Y. (2000). *La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía*. M.B. Editores.
- Clot, Y. (2007) De l'analyse des pratiques au développement des métiers en *Éducation et didactique 1(1)*
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Cuesta Bustillo, J. (1998). Memoria e historia: un estado de la cuestión. *Revista Ayer (32)* Asociación de Historia Contemporánea
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber, elementos para una teoría*. Trilce.
- Danto, A. (1989). *Historia y narración*. Paidós.
- De Amézola, G. (2018). ¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. *Clío y asociados. La Historia enseñada. (27)*. pp. 30 - 42.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7815>
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana
- De Certeau, M. (2007). *Historia y psicoanálisis*. Universidad Iberoamericana.
- De Giorgi, A. (2020) *Historia de un amor no correspondido. Feminismo e izquierda en los 80*. Sujetos editores.

- Demasi, C. (2003). Un repaso a la teoría de los dos demonios En Marchesi, A. Et. Alt. (Eds.) *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de estado en Uruguay*. Trilce.
- Edelman, L., Kordon, D. (2010) Trauma y transmisión transgeneracional de lo traumático. En Edelman, L. (Ed.) *Sur dictadura y después. Elaboración psicosocial y clínica de los traumas colectivos*. Psicolibro ediciones.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Franco, M. Levín, F. (2007) *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freud (1910/ 1972) Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica en Freud, S. *Obras completas (Vol. XI)*. Amorrortu
- Freud, S. (1913-1914/ 1975) Tótem y Tabú en Freud, S. *Obras completas (Vol. XIII)* Amorrortu.
- Freud, S. (1919/1975) Lo ominoso en Freud, S. *Obras completas (Vol. XVII)* Amorrortu
- Freud, S. (1925/ 1992) Prólogo al libro Juventud descarriada de August Aichhorn en Freud, S. *Obras Completas (Vol. XIX)*. Amorrortu.
- Gadamer, H. (2003) *Verdad y método*. Sígueme.
- Gaudichaud, F. (2003) La Sombra del Cóndor: Terrorismo de Estado Internacional y Contra-Revolución en el Cono Sur. Dissidences.[Archivo PDF] https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gaudif/gaudif0004.pdf
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta continua de hogares. Uruguay. <https://www.ine.gub.uy/encuesta-continua-de-hogares1#main-content>
- Irrazabal, E. (2018) *La producción de subjetividad de la segunda generación afectada por el terrorismo de estado, al concluir la década del 1990. Desde una perspectiva 33 años después de finalizada la última dictadura en Uruguay (1973-1985)*. [Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad de la República] <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20046>
- Kaës, R. (1991). Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. En Puget, J. Kaës, R. *Violencia de Estado y psicoanálisis*. Centro Editor de América Latina.
- Kaës, R. Faimberg, H. Enriquez y M. Baranes, J.J. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

- Koselleck, R. (2010). *Historia, historia*. Minima Trotta.
- Kruger, M. Guglielmo, L. (2017) Memorias sociales y familiares de la dictadura cívico-militar: narrativas biográficas de integrantes de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo. *Revista Colombiana de Sociología*. 40(1)
<https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1Supl.65906>
- Larrobla, F. (2013). El campo discursivo del pasado reciente en el Uruguay. Entre la Teoría de los dos demonios y la perspectiva del Terrorismo de Estado. *Revista De Prácticas y Discursos*. 2 (2) <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.22723>
- Madres y Familiares. (30 de agosto de 2020). *Día internacional del detenido desaparecido*. <https://www.youtube.com/watch?v=J6M370pFNCE&t=3348s>
- Mignolo, W. (2005) La razón postcolonial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *AdVersuS: Revista de Semiótica*, (4).
http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo en Tizio, H. (Ed.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (19–47). Gedisa.
- Nietzsche, F. (1874). De la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida en Nietzsche, F. *Consideración Intempestiva II*. Aguilar.
- Nietzsche, F. (2006). *Fragmentos póstumos. Vol. IV (1885 - 1889)*. Tecnos.
- Nora, P. (1984) Between memory and history en Nora, P. (Ed.). *Realms of memory. The construction of the french past*. Columbia University Press.
- Proyecto de Ley Consejo de laicidad. Creación. 6 de abril de 2021. N° 1925
- Piaget (1975) *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI
- Pedretti, V. (2018). *El lugar de las biografías profesionales en la enseñanza de la Historia*. [Tesis de Maestría, FLACSO]
<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1154>
- Ricœur, P. (1998). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI
- Ricœur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2004). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2013) *Historia y narrativa*. Paidós
- Rüsen, J. (1987) The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. *History and Theory* 26(3) pp. 275-286
<https://doi.org/10.2307/2505063>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa

- contemporánea. *Psicoperspectiva. Individuo y sociedad*. 7(1). 114 -136
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>
- Tisseron, S. (1995) El psicoanálisis ante la prueba de las generaciones en Tisseron, S. et al. (Ed). *El psiquismo ante la prueba de las generaciones*. Amorrortu.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Gedisa.
- Viñar, M. (1995). La memoria y el porvenir: el impacto del terror político en la mente y la memoria colectiva en Rico, A. (Ed.) *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memoria y desmemoria*. (51-62) Trilce.
- Viñar, M. (2016 a) La memoria del terror: psicoanálisis - Shoah - tortura - desapariciones. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (123) 65-72. <https://www.apuguay.org/apurevista/2010/16887247201612307.pdf>
- Viñar, M. (2016 b) en Mariana Contreras (20 de mayo de 2016). Los hilos sueltos del dolor. *Semanario Brecha*. <https://brecha.com.uy/los-hilos-sueltos-del-dolor/?fbclid=IwAR34ToOnT1nqZqnOiVJYJ2OL3t2mgL3kiRFOhR8urHgavW1uJmZ9PYH93XQ>
- Viñar, M. (7 de setiembre de 2020) Fronteras [Discurso de apertura]. 33° Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. FEPAL.
- Werba, A. (2002) Transmisión entre generaciones. Los secretos y los duelos ancestrales. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*. 24 (1/2). <https://www.psicosisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/02/werba.pdf>
- White, H. (1987). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Paidós.
- Wiesenfeld, E. (2000.). Entre la prescripción y la acción: la brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Quality Social Research* 1(2) <https://doi.org/10.17169/fgs-1.2.1099>
- Wittgenstein, L. (1972) *Sobre la certidumbre*. Nuevo tiempo.
- Zaffaroni, E. (2018). *El pasado reciente en programas y manuales de historia para tercer año de Ciclo Básico y primer año de Bachillerato en Enseñanza Secundaria. Uruguay 1986 – 2017* [Tesis de Maestría, Flacso]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/16052/Zaffaroni_Ema_mesyp%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

Entrevista semi estructurada a estudiantes de 6to año orientación Derecho o Economía, Educación Secundaria.

Datos personales:

Nombre y Apellido:

Edad:

Orientación que cursa:

Fecha de la entrevista:

Sobre el tránsito educativo

1. ¿Desde qué año concurrís a este liceo?
2. ¿Cómo describirías tu experiencia en el mismo?
3. ¿Has estudiado en otras instituciones educativas?
4. En caso que la respuesta sea si: ¿Cómo has vivido los cambios de instituciones?
5. ¿Cómo ha sido tu experiencia en general en el tránsito por la Educación Secundaria?
6. ¿Consideras que has tenido aprendizajes significativos? ¿En qué aspectos?

Sobre la orientación Derecho o Economía

7. ¿Puedes identificar las razones que te llevaron a elegir esta orientación? ¿Cuáles son? ¿Tuvo que ver tu desempeño en las asignaturas de ciclo básico y primero de bachillerato? ¿Tuvo que ver el pensar en una posible carrera universitaria?
8. ¿Algunas de las asignaturas de esta orientación despierta en ti mayor interés o compromiso? ¿Por qué?
9. ¿Alguna de las asignaturas no despierta en ti interés o compromiso?

Sobre la asignatura historia

10. Si hiciéramos una votación sobre sacar historia de los programas educativos ¿Qué votarías? ¿Por qué?
11. ¿Cómo ha sido tu vínculo con la asignatura en los años del liceo?
12. ¿Consideras que has tenido aprendizajes significativos en esta asignatura en los distintos años de liceo? ¿Cuáles? ¿Por qué?
13. ¿Cómo ha sido tu vínculo con la asignatura en 5to y 6to año? Considerando que tiene mayor carga horaria, se da una profundización en temas ya abordados en los años anteriores.
14. ¿Existe algún tema en específico de la asignatura que despierte en ti mayor interés? ¿Cuál/es? ¿Por qué?

15. ¿Crees que ese o esos temas están relacionados con algún aspecto de tu vida presente? ¿Puedes identificar cuál? ¿Cómo o por qué está relacionado?

Sobre la temática dictadura cívico – militar uruguaya (1973 – 1985)

16. ¿Cómo ha sido para ti abordar este tema en clase este año?

17. ¿Lo habías trabajado en años anteriores?

18. ¿Consideras que es un tema importante a trabajar en el liceo? ¿Por qué?

19. ¿Consideras que es un tema importante a tener presente en nuestra sociedad? ¿Por qué?

20. ¿Encuentras en nuestra sociedad aspectos que estén relacionados o se identifiquen con ese proceso? ¿Cuál/es? ¿Por qué?

21. ¿Cómo describirías tu relación con esos aspectos que mencionas? ¿Te generan interés o desinterés?

22. ¿Tenías cierta expectativa de abordarlo o no es de interés para ti?

23. Si tenías expectativa, ¿puedes identificar por qué?

24. ¿Habías escuchado sobre este proceso histórico antes de trabajarlo en el liceo? ¿Dónde?

25. ¿Crees que lo anterior, estuvo relacionado con cómo entiendes tu el proceso de la dictadura?

26. ¿Piensas que existe alguna relación entre este tema y tu vida presente?

28. ¿Encuentras alguna relación entre este tema y tu familia o la historia de tu familia?

29. ¿Encuentras alguna relación entre lo anterior y el sentido que tú le das a la temática?

Consentimiento informado para participantes de entrevista.

Se declara haber leído la hoja de información sobre el proyecto de investigación “*Sentidos que estudiantes de Educación Secundaria dan a la dictadura cívico militar (1973-1985) en relación a su historia propia*” llevado a cabo por la profesora Cecilia Bello, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología – Universidad de la República.

En dicho documento se informó sobre los objetivos del estudio, el cual pretende indagar sobre el sentido que los estudiantes dan al aprendizaje de la Historia, y en particular a la Dictadura cívico militar (1973 – 1985).

En este caso, la invitación es a participar de las entrevistas semiestructuradas grupales, que tendrán una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos, y serán realizadas en el liceo. Estas entrevistas serán grabadas, a lo cual autorizas por medio de este documento. Tu participación en el estudio es voluntaria y libre, es decir que puedes aceptar participar o no, y también retirarte del mismo en el momento que tu lo consideres, sin tener que dar una explicación. No es necesario que respondas si algo de lo que se pregunte te hace sentir incómodo/a. Si durante el intercambio se te ocurre algún tema sobre el que quieras conversar, puedes sugerirlo. La participación en la investigación no supone beneficios directos sino que es una oportunidad para conversar y aportar tu voz como estudiante. La información será confidencial y se utilizarán mecanismos para preservar tu identidad. Al momento de transcribir las entrevistas, analizar el material y utilizarlo en publicaciones del estudio, se cambiará tu nombre y el del resto de las personas que aparezcan mencionadas, y se omitirán referencias que permitan identificar lugares.

Una vez finalizado el estudio, se darán a conocer los resultados, a los cuales tendrás acceso. Si te surge alguna duda con respecto a esta investigación, puedes hacer las preguntas que desees.

Muchas gracias

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y quiero participar de la investigación.

Fecha:

Firma de estudiante participante:

Firma de la investigadora responsable:

Consentimiento informado para participantes de entrevistas

Responsable legal del estudiante

Se declara haber leído la hoja de información sobre el proyecto de investigación “*Sentidos que estudiantes de Educación Secundaria dan a la dictadura cívico militar (1973-1985) en relación a su historia propia*” llevado a cabo por la profesora Cecilia Bello, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología – Universidad de la República.

En dicho documento se informó sobre los objetivos del estudio, el cual pretende indagar sobre el sentido que los estudiantes dan al estudio de la historia, y en particular a la Dictadura cívico militar (1973 – 1985).

En este caso, se invita a _____ a participar de las entrevistas grupales, que tendrán una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos, y serán realizadas en el liceo. Estas entrevistas serán grabadas, a lo cual se autoriza por medio de este documento. La participación en el estudio es voluntaria y libre, es decir que se puede aceptar participar o no, y también retirarse del mismo en el momento que se considere pertinente, sin tener que dar una explicación. No es necesario que el/la estudiante responda si algo de lo que se pregunte lo hace sentir incómodo/a. La participación en la investigación no supone beneficios directos sino que es una oportunidad para conversar y aportar su voz como estudiante. La información será confidencial y se utilizarán mecanismos para preservar la identidad del estudiante. Al momento de transcribir las entrevistas, analizar el material y utilizarlo en publicaciones del estudio, cambiando nombre y el del resto de las personas que aparezcan mencionadas, y se omitirán referencias que permitan identificar lugares.

Una vez finalizado el estudio, se darán a conocer los resultados, a los cuales tendrán acceso. Si surge alguna duda con respecto a esta investigación, puedes hacer las preguntas que desees.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y autorizo a _____ a participar de la investigación.

Fecha:

Firma de responsable legal del estudiante:

Firma de la investigadora responsable: