

ANUARIO

de HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Historia de la educación - anuario

ISSN: 2313-9277

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en
Historia de la Educación

Diamant, Ana; García, Natalia

Comentarios en dos tiempos para introducir un *dossier* sobre 40 años de
democracia en Argentina (*scriptum* y *postscriptum* en tiempos electorales)¹

Historia de la educación - anuario, vol. 24, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 5-14

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación

DOI: <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384777410002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Comentarios en dos tiempos para introducir un *dossier* sobre 40 años de democracia en Argentina (*scriptum* y *postscriptum* en tiempos electorales)¹

Ana Diamant

Universidad de Buenos Aires |
Argentina |
anadiama@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0002-1302-7953>

Natalia García

Universidad Nacional de Rosario |
Instituto de Estudios Críticos en Humanidades |
Argentina | nataliagr5@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0003-3204-561X>

5 **E**scribir, proponer, presentar supone siempre preguntarse por la posición desde la que se escribe, se propone, se presenta. También asumir maniobras de suspensión y de cesión. Considerar que lo dicho, lo escrito, lo fue en una coyuntura y que podrá ser escuchado, leído, interpretado en otra. Finalmente, sumar el condimento de la implicación personal cuando se trata de situaciones acontecidas durante el tiempo vivido o con distancias breves entre el acontecimiento y el retorno para su revisión.

En este escenario, escribir en noviembre de 2023, con 40 años de democracia ininterrumpida, en las vísperas de un *ballottage* que anticipa la elección más importante de los últimos años, que pone a juicio sus logros y sus desafíos y, desconociendo el resultado, estamos considerando artículos próximos a publicarse que traen reflexiones y experiencias sobre transiciones, marcas y reposiciones post-dictaduras.

El día después conocemos el desenlace de las urnas, preocupante para el sostenimiento de derechos y logros alcanzados, volvemos sobre ellos y sobre los motivos de la convocatoria a este *dossier*, los revaloramos y los vemos dimensionados en una nueva temporalidad y ante nuevos desafíos. También pensamos que adquieren, más allá de la cuantía académica y testimonial, la posición de apelación al futuro.

Sus autoras y autores los escribieron hace varios meses. Cuentan de una transición, de cómo se tramitaron en democracia las marcas de una dictadura que tanto parece distante como cercana en las percepciones generacionales, que involucran a la escuela y a la universidad como soporte fundamental para enseñar, aprender y convivir, que ponen en lugares protagónicos a intelectuales, a jóvenes y a docentes que sostienen la necesidad de una pedagogía de la memoria, que señalan desigualdades políticas y territoriales en el tratamiento de los temas que convocaron hace poco tiempo cronológico y mucho tiempo subjetivo a participar de esta producción colectiva.

Leídos con los resultados de la elección del 19 de noviembre, además de aproximar a un pasado reciente y de mostrar trabajos de memoria y de materialización de registros,

¹ Queremos agradecer especialmente los aportes de las y los autoras y autores y, asimismo, la tarea cuidadosa de quienes realizaron el proceso de evaluación, que permitieron la publicación de este *dossier*.

son una invitación a suponer un futuro que podría requerir, para su comprensión, algunas de las claves de interpretación que proponen y de alguna manera adelantan muchas y nuevas tareas que desbordan la transmisión y la investigación.

Estamos abordando textos en un doble contexto de producción, el de su escritura y el de su relectura y lo hacemos atravesadas por un conjunto de interrogantes ineludibles que *padecen* también esa doble condición.

El primero, *¿cómo resignificar el hecho de una convocatoria a escribir sobre la democracia y las múltiples referencias a la dictadura y la complejidad de abordar desde lo conceptual y lo experiencial la cuestión de la transición?*

Se trata de un pasado doloroso y cercano, de alto impacto y aún abierto, que tensiona a actores sociales implicados en la búsqueda de la verdad, el fortalecimiento de la memoria y el afianzamiento de las instituciones. También de un post-tiempo de construcción que continúa, con prácticas y sentidos múltiples, con debates y consensos que vincula personas e instituciones —escuela y universidad entre ellas— con un tiempo de injusticias y otro de avances en el marco de un Estado que interviene y ampara producciones materiales y simbólicas que a su vez propician contenidos para la vida en común y para la democracia en un ciclo histórico y político aún breve, de sólo 40 años. El terrorismo de Estado resultó demasiado profundo y los desafíos posteriores demasiado exigentes: reestablecer Estado, ciudadanía y derechos. El recorrido no fue lineal, conquistas y retrocesos, crisis y avances. El sistema educativo y sus aportes fueron determinantes en estos recorridos. Historiarlos es un reto que este dossier intenta.

Luego, *¿cómo considerar un conjunto de producciones sobre 40 años de democracia (1983-2023) al tiempo en el que esa democracia está siendo cuestionada y hasta amenazada?*

Una democracia que planteó reglas de convivencia, políticas de memoria, gestos discursivos, derechos y compromisos, modos de producir que permitieron iniciar un camino de distancia de la dictadura y del horror, un tránsito hacia la convivencia sin borrar marcas y haciendo la tarea de resignificarlas.

Volver sobre la pregunta y una aproximación difícil a la respuesta después de conocer el veredicto del voto ciudadano obliga a revisar las estrategias discursivas y materiales utilizadas para expandir políticas de memoria y también el impacto de la argumentación del negacionismo sintetizado en la banalización y la justificación de situaciones que deslegitiman hechos y pruebas y que eluden la competencia de los responsables.

También analizar *¿por qué la democracia en Argentina insistió e insiste en reponer las marcas de las dictaduras, hechas contenido pedagógico y dispositivo didáctico?*

Desde la recuperación de la democracia la ciudadanía y, por tanto, las escuelas, han atravesado experiencias políticas que señalaron caminos de denuncia y de condena a los crímenes de lesa humanidad como decisión del Estado y en consenso con los organismos de Derechos Humanos. Con la llegada al país de la delegación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1979), pasando por el *Nunca Más* (1984) y conviviendo con los juicios a las juntas —sin pasar por alto las leyes de punto final (1986) y de obediencia debida (1987)— la reposición de memorias y la restitución de identidades

que fueron apropiadas durante el terrorismo de Estado, la apertura de archivos, el reconocimiento de centros clandestinos de detención, tortura y desaparición se plasmaron incorporaciones curriculares que garantizaron que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y mayores encontraran en la escuela y en la universidad un espacio de transmisión y aprendizaje, de construcción colectiva y de búsqueda de memoria, verdad y justicia.

La pedagogía de la memoria mostró su potencial problematizador y formativo en la constitución de personas conscientes de los horrores, con capacidad comprensiva sobre los pasados traumáticos recientes, con posibilidad de reflexionar y producir materiales en perspectiva de derechos, asumiendo las diferencias en las tramas subjetivas, el rescate de voces que no siempre acceden a difusión, las tensiones entre narrativas y la condición histórica inacaba del pasado. En suma, emergen escenarios que tornan observable y analizable eso que los jóvenes hacen o han estado haciendo: la elaboración de la historia a cielo abierto, permitiendo, interpelando o ya resistiendo aquello que insiste como legado.. Sus sustentos teóricos y sus prácticas, que aluden a la vida en común, enfrentan además con contundencia dos cuestiones. Por una parte, al contenido y a las formas de los discursos de odio y, por otra, al debate respecto de qué cosas —vinculadas al trauma y a la violencia— pueden o no, deben o no ser contadas.

Los discursos de odio, que al momento de la escritura de esta presentación se han desplegado de una forma descontrolada, violentando normas éticas básicas que sostienen la vida ciudadana y en común, tienen objetivos claros y contundentes en relación con la discriminación, la deshumanización y sobre todo la violencia, la creación de climas culturales de intolerancia, la provocación de prácticas agresivas, segregacionistas y genocidas, el estímulo a manifestaciones de desconfianza, prejuicios y estigmatización. Construyen enemigos y divisiones desde una operación ideológica con responsabilidad directa por parte del transmisor. Son la contracara de las políticas de memoria, verdad y justicia que están en la base de la democracia —la que honramos en sus cuarenta años ininterrumpidos— que se sostienen en derechos y participación ciudadana.

La pedagogía de la memoria viene a restaurar el análisis crítico, los anclajes que permiten comprender pasados de horror, reponer dimensiones éticas y jurídicas frente a lo que no prescribe y alertar sobre consecuencias y continuidades. También a quebrar el supuesto de lo indecible, de aquello que fue previsto para no dejar marca y sobre todo sobrevivientes que puedan contar. Trae en sus propuestas la posibilidad de elaborar lo traumático, de reponer el lugar del yo en la construcción de un relato, de respetar los límites de lo privado —haciendo voz pública—, de ayudar a tramitar no sólo las marcas de las dictaduras, sino también el hecho de estar, en este siglo XXI, conviviendo con guerras que se presentan en tiempo real a través de los medios.

La pedagogía de la memoria tiene que actuar sobre la revisión de la memoria colectiva y los efectos que sobre ella ha tenido el negacionismo, desarticulando sus intentos argumentativos, con compromiso ético y político y con acciones congruentes con estas perspectivas. Hay mucho de esto hecho, los artículos lo reflejan, pero, indudablemente, habrá que redoblar esfuerzos en contenidos y en formas.

Cuestionar *¿qué responsabilidad tiene la historia de la educación en relación con los tópicos de la historia reciente?*

Pensar *qué cabe* en este discurso de cuarenta años viene a interpelar a personas y producciones en una perspectiva social y testimonial. La historia reciente, de tiempos vividos, narra acontecimientos próximos —con la relatividad generacional y valorativa que esto implica— y acerca a lugares habitados por las historias que se cuentan. De alguna manera, materializa y pone en relevancia no sólo la cuestión de la transmisión, también la de preservación, conservación, archivo. Habilita a un juego de escalas de análisis, de oportunidad de voces, de inclusión de temas, escenarios y actores.

La historia reciente de la educación irrumpe sobre los modos de contar, leer y pensar los acontecimientos escolares y de su entorno discutiendo series, lógicas, modos y objetos de transmisión, valoraciones y perspectivas. Además de reponer lugares para testigos y protagonistas, asegura la generación de voceros de segundo orden, aquellos que recibieron legados —por tanto, ya están involucrados— y quedan posicionados como transmisores con posibilidad de intervenir sobre lo ya dicho.

Así, para pensar la escuela, las marcas inscriptas en ella y las que ella inscribe, trae otras miradas sobre temas *viejos* y también nuevos temas asignando regímenes de visibilidad que los legitiman en perspectiva de derechos, de identidades, de género, ambientales, emocionales que validan las políticas de Estado sobre la memoria y que habilitan a la revisión de categorías de análisis.

Las escuelas y las universidades fueron el escenario en el que las elecciones se desarrollaron. Las y los votantes recorrieron pasillos, patios y aulas y se encontraron con las urnas y con carteleras, murales, intervenciones que daban cuenta del trabajo realizado por estudiantes y docentes al amparo de políticas curriculares. Allí estaban las superficies de inscripción y las marcas construidas colectiva y solidariamente. De ellas dan cuenta varios de los artículos que se presentan. Nos queda una interrogación que no pone en juego la intensidad de lo hecho, aunque sí su alcance y tramitación. Habrá que seguir profundizando, insistiendo en el lugar de vocero que tienen las palabras, los edificios, las fotografías, los libros, los archivos, las actividades hechas dispositivos pedagógicos, creaciones a las que el paso del tiempo les asigna nuevos significados y funciones. Fueron pensados para una coyuntura y hoy los leemos e interpretamos en otra, los reinventamos y reargumentamos.

Asumir *¿qué responsabilidad tiene la historia de la educación en relación con la transmisión de lo traumático, del terror, del terrorismo?*

Tiene el compromiso de quebrar el supuesto de lo indecible y tramarlo en un relato pedagógico y didáctico ubicado en el escenario educativo. Tiene que dar cuenta de aquello que sucedió, que fue organizado para no ser dicho —por eso las desapariciones y destrucción de pruebas— y evaluar cómo han impactado en lo cotidiano y en el entorno las maniobras del terrorismo de Estado en las prácticas educativas, las condiciones de sobrevida de actores, las experiencias de migrantes, exiliados e insiliados, presos. Son deberes de memoria con competencia en el tratamiento del lugar del yo y del adulto transmisor, en la porosidad respetuosa entre lo público y lo privado, en el abordaje de los afectos, las sensibilidades y los posicionamientos.

Historiando e historizando, transmitiendo, se encuentran referencias que crean tópicos y entornos propicios para su enseñanza, se discute responsablemente sobre

valores, se resignifican políticas de formación, diseños curriculares, experiencias de participación y se revaloran memorias escolares, culturales, de clase, de generación, de género, de orígenes, se organizan trazas, inscripciones y reinscripciones, se asignan protagonismos, se generan condiciones materiales de documentalidad y de valoración de producciones.

El discurso de la historia de la educación resulta un antídoto a los discursos de odio y una garantía para el discurso democrático. Contrapone una mirada de la escuela y de la universidad bajo sospecha a una mirada centrada en oportunidades y derechos, previene frente al negacionismo y a la distorsión y genera la posibilidad de la emergencia de saberes contextuales así como de la *pedagogización* de esos saberes.

Ahora bien, para la convocatoria de este *dossier* se propusieron una serie de ejes temáticos, enfoques y perspectivas de estricto carácter orientador que también nos permiten preguntar *¿cuáles son las tendencias, intereses, posibilidades y vacancias provocados por la efeméride democrática?, ¿qué se ha expresado en el campo académico?*

Lejos de constituir una muestra rigurosa del quehacer historiográfico, los textos reunidos, sin embargo, representan un estado y disposición del campo que, por caso, ha saturado en dos líneas. Por un lado, en lo que consignamos el eje *Democracia, historia reciente y memorias*, se identifican tres artículos de tono ensayístico que describen y analizan específicas políticas, marcas, materialidades y territorios de la pedagogía de la memoria. En estos aportes, la transmisión y elaboración del pasado cercano resulta clave en la doble acepción temporo-espacial de *lo cercano*, ya fuere que se lo impulse desde un Estado que al respecto no simula importantes expectativas, o desde el llano de las incansables militancias.

En esta línea puede seguirse la colaboración de Celeste Adamoli, *Educación, memoria y democracia: la producción de materiales educativos estatales a propósito de los 40 años de democracia*, focalizada en el Programa Educación y Memoria, lanzado por la cartera educativa nacional en el año 2005. Atendiendo a las coordenadas que propone para pensar la transmisión, la autora no solo destaca —como resulta esperable— la manufactura de materiales para el aula, sino un conjunto integrado de recursos y estrategias igualmente vitales. Con ello, se citan las transformaciones curriculares inscriptas en la flamante Ley 26.206/2006, la sostenida oferta para la formación docente, la construcción de espacios de intercambio y la permanente convocatoria a recuperar las historias locales desde una perspectiva federal y con un andamiaje reticular que acaba por conformar la *Red Nacional de Educación y Memoria*.

Aunque el estudio se declara *más cerca de la memoria que de la historia*, también recupera y amplía una lúcida propuesta de historización de la enseñanza del pasado reciente constituida por cuatro etapas, las cuales, naciendo de la recuperación institucional en 1983, llega hasta un presente signado por una *apuesta sin garantías*. A nuestro entender, esta expresión marca el tono preciso del artículo: la *plena confianza* del rol escolar para alojar las memorias y una ineludible sospecha sobre su eficacia simbólica.

Profundizando en esa misma sospecha, Sandra Raggio nos trae un buen puñado de reflexiones que, previamente, le requieren capturar y ordenar un universo de sentidos juveniles; esos que se fueron *apilando* al otro lado de las políticas; la transmisión después

de la transmisión. A sabiendas de que algo resulta seguro en la (siempre) incierta naturaleza de la enseñanza, la autora declara que a ese pasado le suceden cosas, que sobre ese pasado suceden cosas, que *los jóvenes le hacen cosas al pasado*.

Con destacada pericia para formular preguntas fértiles que no se saldan con respuestas prolijas o políticamente correctas, Raggio deja entrar a borbotones narrativas y experiencias subjetivas y colectivas tan diversas como irregulares en lo que ya constituye una considerable temporalidad con casi veinte años de programas, diseños y materiales *para la memoria*. En particular, la provincia de Buenos Aires ofrece una amalgama de casos situados que en gran medida cumplen la prerrogativa estatal señalada en el texto de Adamoli: echar luz sobre al pasado territorial y comunitario. Bajo tal condición suceden entonces fenómenos auténticos, se inscriben gestos, se hablan silencios, se visibilizan implicancias que acortan la ajenidad del tiempo lejano. En suma, emergen escenarios que tornan observable y analizable *eso que los jóvenes hacen o han estado haciendo*: la elaboración de la historia a cielo abierto, permitiendo, interpelando o ya resistiendo aquello que insiste como legado.

Esta primera agrupación de artículos se cierra con el arduo trabajo de Silvia Rojkés y Sofía Laks sobre *La Escuelita de Famaillá: de la escuela del horror a la escuela de la vida (1975 al 2023)*, convertida en el primer Centro Clandestino de Detención y Tortura de Argentina en el marco del denominado *Operativo Independencia* (1975), que tuvo lugar en Tucumán. El término *arduo* no resulta caprichoso y adquiere un sentido estrictamente etimológico, pues se trata de un terreno escabroso, intrincado, frágil... difícil de recorrer. Especialmente *ardua* es su desigual superficie.

El dato que justifica tales adjetivaciones es bastante elocuente: la escuela que había sido escuela de los crímenes de lesa humanidad, en el año 2013 seguía funcionando *normalmente* como un ámbito escolar. Las mismas celdas y salas de tortura eran (aún) aulas sobre cuya materialidad no se había operado tratamiento alguno de la Historia y las memorias. Así, mientras las políticas y programas bien descritos en los artículos de Adamoli y Raggio ya intervenían e impactaban con creces en otros territorios y regiones centrales, en Tucumán, un padre llevaba a su hija a esa misma escuela camino a Fronterita para descubrir su lugar de detención. Ciertamente, la recuperación de la democracia no siempre, y no en todas partes, lleva exactamente cuatro décadas. Famaillá nos alecciona sobre estas deudas hechas de temporalidad y territorialidad que habilita a las autoras «[...] a exigir la federalización de la historia [...] un quiebre de la historia centralista».

Un segundo grupo de trabajos se inscribe en el eje *Democracia y políticas educativas de la transición*. Avanzando sobre específicas legislaciones, normativas y/o discursos, los objetos se focalizan en el rol de agentes, actores y prácticas en terreno; muy especialmente, se dan cita en los territorios no como meros epifenómenos sino como mediadores de una configuración histórica.

Tal es la contribución titulada *La escuela secundaria rionegrina en la transición democrática*. Habitados a una historiografía que suele concentrarse en procesos erráticos, interrumpidos o fallidos, la indagación de Rocío Martínez sobre la reforma educativa de 1986 expresa su singularidad regional acercando una experiencia auspiciosa en dos aspectos clave: el carácter político democratizador y el talante pedagógico

innovador. Al respecto, la autora identifica y reúne una serie de factores que explican su devenir en la trama local estableciendo una serie de contrapuntos nacionales y/o centrales. El fértil ejercicio de variables y escalas van ordenando las principales hipótesis; a saber: los perfiles modernizadores y la impronta socialdemócrata de los funcionarios del Norte patagónico, sus relaciones y *buena sintonía* con el gobierno nacional, el presupuesto asignado al área y una mayor autonomía para la elaboración de los diseños curriculares ya culminado el ciclo de transferencias del nivel medio a la jurisdicción provincial.

Se sostiene, entonces, que la presencia y, más aún, la combinación *integral* de estos elementos no solo posibilitó la reforma en sus estrictas expectativas pedagógicas, sino que abrió camino decisivo a la democratización del sistema educativo en los términos invocados por el Congreso Pedagógico. En tanto el entusiasmo inicial de aquel evento se apagaba en otros territorios especialmente capitalinos a fuerza de desencanto, contrariedad o decidida oposición, Río Negro muestra matices y configuraciones propias de una democracia *hora cero* o, en palabras de la autora, *desde cero*.

El mencionado Congreso también se da cita en otro artículo de este *dossier*, aunque tomando un espacio protagónico. Nos referimos a la investigación de Jorgelina Méndez titulada *El Congreso Pedagógico Nacional como revancha histórica: la participación de la Iglesia Católica desde la voz de un grupo de mujeres católicas (Provincia de Buenos Aires, 1984-1988)*.

El abordaje resulta atractivo en la doble entrada de agentes y actores al registrar y analizar la presencia y actuación de la Iglesia «[...] *desde abajo* y a partir de las voces y experiencias de sujetos que participaron del debate». Hay en ello una originalidad metodológica que se traduce en un genuino aporte al conocimiento y/o a la profundización de un tema sin dudas transitado, pero por lejos agotado. Por el contrario, el testimonio de mujeres católicas actuando desde las asambleas de base al tiempo que bien posicionadas en la jerarquía eclesial bonaerense, dan carnadura material y simbólica a viejas hipótesis que se revitalizan. Desde aquellas relativas a aspectos estructurales como el carácter heterogéneo de la agencia, a otras coyunturales como las estrategias micropolíticas desplegadas *in situ* y en un astuto aprovechamiento del carácter federal y descentralizado del Congreso.

Por su parte, la *Universidad* tiene un peso específico en este número especial del *Anuario* con las investigaciones de Martín Unzué y Sonia Riveros. La primera se sitúa en la UBA, siguiendo un proceso poco explorado que el autor denomina *normalización autoritaria* para distinguirla rápidamente de la ulterior etapa democrática. Se trata entonces de la planificación y puesta en marcha de una fabulosa maquinaria de concursos docentes sustanciados en todas las facultades de la mencionada universidad a los efectos de garantizar continuidad a los planteles docentes nombrados durante los primeros años del terrorismo de Estado. Bajo la retórica denominación, se materializa el *plan de salida* pergeñado por las autoridades dictatoriales durante los años 1982-1983, según quedara registrado en las actas del Consejo Superior. Un programa de salida que, paradójicamente, resulta exitoso en tanto se transforma en un programa de permanencia produciendo *La universidad permanente. Legado de la normalización autoritaria para la postdictadura*.

Tal legado es, finalmente, aquello que se interroga, examina y pretende conocer en profundidad una vez desentrañada la trama burocrática, los actores, las particularidades de cada unidad académica, y muy especialmente, las fases que toma el proceso planificado con una primera y vertiginosa *etapa 1*, en el año 1982, y una inmediata *etapa 2 o de consolidación*, en 1983. Tras este meritorio esfuerzo descriptivo, se ofrecen datos difíciles de obviar para sostener sin tensión el aún potente imaginario de una universidad que, en *cuanto pudo*, recuperó su justicia e hizo justicia.

El artículo de Sonia Riveros sobre la Universidad Nacional de San Luis también refiere al proceso de normalización iniciado en 1984, aunque en este caso sí se inscribe en los términos políticos, institucionales y académicos propios del periodo democrático tras el nombramiento del destacado físico Dr. Pascual Colavita como Rector Normalizador.

La investigación explora los documentos de aquella nueva etapa describiendo con claridad los mecanismos que a la sazón se dieron para operar «[...] el desmontaje del aparato pedagógico y administrativo que se había instaurado». La firme decisión de lo dicho se sigue en la conformación de una *Comisión Asesora Investigadora*, la cual, con algún éxito, avanzó en la determinación de responsabilidades sobre un conjunto de irregularidades —o ya delitos— que tuvieron lugar durante el régimen dictatorial. Cuatro años después, la UNSL constituirá una nueva Comisión impulsada por el propio Consejo Superior e integrada por docentes, alumnos y no-docentes. Es entonces cuando el estudio de Riveros cobra la fuerza singular de los trabajos regionales y la potencia de los matices para agrietar las persistentes visiones uniformizantes. Puntualmente, sorprende saber de la existencia de dos libros producidos por las citadas *Comisiones* de 1984 y 1988 que la autora denomina «[...] los dos *Nunca Más* de la UNSL» y que no fueron publicados o siquiera conocidos por la comunidad universitaria, develando así *lo visible y lo decible*. A nuestro entender, esta historia y sus posibilidades de emergencia mucho deben al trabajo archivístico no solo —o no meramente— como tratamiento instrumental, sino como acontecimiento en los lúcidos términos señalados por Derrida (2007).

El último trabajo reseñado, *La Argentina como sentimiento. Apuntes sobre el aporte intelectual de Víctor Massuh frente a los dilemas de la democracia*, nos deja en el punto neurálgico de esta propuesta editorial: la transición. Esto es, revela la ilusión de la democracia como un acontecimiento único y repone su naturaleza procesual como un estado permanente. Después de todo, si la última dictadura es un *pasado que no pasa*, la democracia es un proceso que no acaba por llegar; una transición que no cesa de moverse aun cuando parece retrasarse; que se despliega aun cuando se repliega.

Entre las muchas entradas que podrían tomarse para indagar y pensar nuestra transición, el texto de Myriam Southwell y Emmanuel Montivero se distingue por su originalidad hermenéutica anclada en la figura de Víctor Massuh y su propuesta sobre la educación de las sensibilidades; vale decir, auscultando el viejo asunto del poder y la hegemonía en la renovación de perspectivas que dan los climas y temperaturas de las emociones.

Para ello, la escritura dedica un tramo importante a la evidente proliferación de sentidos en torno de lo transicional y democratizador en la sociedad política, en general, y al campo educativo, en particular. En este punto, el estudio hace méritos para salirse de

alguna repetición y/o cristalización *primaveral* del periodo. Permite, además, y da cabida, a voces y discursos conservadores que, lejos de sobrevenir trasnochados, tuvieron sus influjos y peso crítico como las alertas de corte espiritualista y prevenciones de una *sociedad desbordada* lanzadas por el personaje que Southwell y Montivero traen desde el olvido historiográfico. Ciertamente, el filósofo tucumano de larga trayectoria intelectual, política y pedagógica se ubica en la reflexión histórica para recordar cuánta política le cabe a la estética y cuánta estética le cabe a la política. De igual modo, la reflexión histórica se ubica en el presente para insistir en la permanente retroalimentación de los significantes de la democracia. Una democracia a la que le quepan todos los derechos y todas las demandas. Una democracia que pueda imaginar la sociedad del futuro.

Después de este recorrido temático y autoral, preguntarnos *¿qué responsabilidad tiene la historia de la educación en relación con la transmisión de las producciones en democracia y en relación con la democracia?* La narrativa de la historia reciente de la educación, a 40 años de recuperación de la democracia —y los artículos que acompañan esta publicación—, es una garantía frente al negacionismo que pretende mostrar que algo no sucedió o que no fue así, que intentó destruir pruebas, exonerar de culpas y responsabilidades y habilitar condiciones para la reinstalación de ideologías y prácticas antidemocráticas.

Reponer las experiencias que marcaron transiciones y retornos permite, además, abrir un diálogo entre hechos, actores y sensibilidades que, a su vez, adquieren la forma de una acción contra el paso del tiempo, contra olvidos y omisiones. Traen, asimismo, la materialización del derecho a la memoria y de la memoria como derecho, memorias en plural para construcción de identidades colectivas y ciudadanías democráticas, memorias personales, institucionales y locales que enriquecen las articulaciones e interrogantes entre pasado y presente y, finalmente, cuando abordan acontecimientos históricos que involucran crímenes de lesa humanidad, se vinculan con prácticas reparatorias y de búsqueda de justicia.

Ana Diamant

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular e investigadora en la Facultad de Psicología UBA. Sus trabajos se orientan a la historia reciente de la enseñanza, particularmente de la enseñanza universitaria y de la formación docente y a las marcas de migraciones, guerras y autoritarismos en las instituciones educativas y en las propuestas curriculares. Ha publicado en revistas nacionales y extranjeras, y es autora de libros y numerosos capítulos en temas de su especialidad. Presidió la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Coordina el *Grupo de Trabajo Permanente Autoritarismos y Educación en Iberoamérica*. Integra el *Capítulo Local* de la IRHA (*International Holocaust Remembrance Alliance*). Contacto: [anadiama@gmail.com]. ORCID [https://orcid.org/0000-0002-1302-7953].

Natalia García

Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Doctora en Educación (UNER). Ejerce la docencia en la cátedra Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Se desempeña como investigadora con sede en el IECH-CONICET-UNR. Integra y dirige proyectos

y líneas de investigación. Ha publicado numerosos trabajos sobre historia e historiografía educativa ligados al pasado cercano (1960-1980), archivos, patrimonio, Sitios de memoria y estudios en prensa pedagógica. Contacto: [nataliagr5@gmail.com]. ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-3204-561X>].