
V. ENTREVISTA

Miriam Kriger

Miriam Kriger: Es Dra. En Ciencias Sociales (FLACSO), investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha participado en los equipos de investigación del Dr. Mario Carretero y José Antonio Castorina, dirigido proyectos sobre jóvenes y nación, y actualmente uno sobre comprensión histórica, conocimiento social y pensamiento político en jóvenes (PIP CONICET). Es directora del Área de Ciencias Sociales en el campus virtual de CAICYT CONICET y del Área de Educación de CENTRO REDES. Se desempeña como profesora invitada de diversos programas de posgrado en América Latina: en Argentina, del Doctorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA); y en Colombia, en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Distrital, y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (CINDE). Es miembro del Comité Editorial de la Revista Argentina de Juventud realizada por el Observatorio de Jóvenes y Medios de Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Ha dado conferencias en diversos ámbitos académicos nacionales e internacionales, y es autora de artículos y publicaciones diversas en revistas científicas. Ha publicado recientemente los libros: *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea* (EduLP y Observatorio de Jóvenes y Medios de la UNLP, La Plata, 2010), y *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, del cual es compiladora (Ed. CAICYT CONICET, Buenos Aires, 2012).

¿Qué recorrido, profesional personal, la vincula con la problemática de identidad nacional y su relación con la escuela en general y la enseñanza de la historia, en particular, como problemas de investigación?

M:-En lo personal, me vinculé con esta problemática desde el 2002 a partir del encuentro con el Dr. Mario Carretero -con quien colaboré en diversas investigaciones hasta el 2010, y fue el director de mi tesis doctoral- que se produjo en torno a un trabajo que yo estaba haciendo sobre estrategias identitarias de supervivencia frente a la crisis, en el cine argentino documental del 2001; y que presenté en un ciclo de conferencias en Madrid, en la UAM y en la Complutense. Mario ya era un referente internacional en el tema de enseñanza de la historia y en ese momento estaba investigando sobre su relación con la identidad nacional; le llegaron mis artículos y me invitó a participar en su investigación. Recuerdo que al principio la cuestión de lo escolar me resultaba bastante ajena, ya que yo venía de una formación comunicacional y mis ámbitos de interés solían ser menos institucionales y más alternativos, pero pronto pude ir encontrando conexiones cada vez más interesantes y guiada por mi maestro pude abrir la mirada hacia la psicología cultural y cognitiva, sin por ello perder la impronta sociológica, ni el diálogo con la filosofía y la literatura. En este sentido, el punto de partida que más me motivó fue la reflexión acerca de la génesis común de la pedagogía y la política en la modernidad, sobre la cual escribimos nuestro primer artículo¹, que plantea los desafíos de la escuela frente a la globalización, tomando como punto de partida la creciente contradicción entre los ideales románticos identitarios y los ilustrados cognitivos que la fundaron, y armando un contrapunto entre las ideas de Hobbes y Rousseau. La tesis de Mario acerca del distancia-

¹ Carretero, M. Y Kriger, M: “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en coautoría con Mario Carretero. En: M. Carretero y J. Voss (comp.) (2004): *Aprender y pensar la historia*, Bs. As., Amorrortu: pp. 71-98.

miento y contradicción de estos dos tipos ideales en la escolaridad y la enseñanza de la historia, nos llevó a investigar empíricamente durante varios años los modos en que la formación de la identidad nacional interviene en la formación del pensamiento histórico, en particular a través del estudio de las representaciones de alumnos sobre las celebraciones patrias, los rituales y los relatos de origen de la nación. Encontramos, de modo general, que la formación temprana y emotiva tiende a favorecer más la visión esencialista que histórica de la nación, y a obstaculizar el acceso a la forma de comprensión más plena de la historia que incorpora (siguiendo el modelo de Kieran Egan) la ironía, y requiere reflexividad, metanarratividad y capacidad de relativizar los propios esquemas (todo lo cual es difícil de conciliar con un mandato de lealtad o incondicionalidad a la nación como sujeto trascendente). Por otra parte, postulamos que ella genera un núcleo duro ligado a la nación mítica y a una idea de destino, que subyace al aprendizaje disciplinar y no parece modificarse demasiado con la edad, siendo bastante resistente. En esta línea trabajamos asociando las efemérides con la “usina de la patria” en otro artículo del 2006², en los relatos de la independencia y la revolución. También nos interesamos especialmente en las representaciones sobre los relatos del origen profundo de la nación (la llegada de los europeos a América), y las estrategias de abordaje de la violencia histórica por parte de niños y adolescentes. Encontramos allí varias cuestiones respecto de la argentinidad para seguir explorando (se pueden ver fundamentalmente en los artículos del 2009³ y del 2011⁴), y marcamos que el mayor conflicto no aparecía en

² Carretero, M. y Kriger, M.: La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en coautoría con Mario Carretero. En: M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (comps) (2006). *Aprender y pensar la historia* Bs. As, Ed. Paidós, pp. 169-196

³ Carretero, M. y Kriger, M.(2008): “Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento de América”, en coautoría con Mario Carretero, REF. REVISTA/LIBRO: *Cultura y educación* N° 20, Madrid, páginas 229-242

⁴ Carretero, M. y Kriger, M. (2011): “History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the “nation’s awakening”, en coauto-

este caso por la emergencia de otras identidades e historias globales, sino sobre todo ante las indigenistas nativas, que no encuentran lugar en una historia nacional fundada en su “civilización” y su aniquilación. En suma, concluimos en que el énfasis en la formación de la identidad nacional puede interferir negativamente en el desarrollo del pensamiento histórico y de imaginarios ciudadanos que incorporen la diversidad y pluralidad.

¿Qué implicancias tiene esto respecto de la enseñanza de la historia y cómo desligarla de la identidad, si es ello posible?

M: -En mi opinión, y desde el lugar en que hoy lo veo, creo que es preciso problematizar esta relación entre identidad e historia en la escuela, no se trata de hacer una prognosis inmediata, y mucho menos decir sí o no a la formación de la identidad nacional (como si eso fuera deseable y posible además... sin que ello implicara la propia pérdida de legitimidad de la escuela, sostenida aún en su rol de formadora de ciudadanos nacionales, y como si la identidad fuera prescindible para lograr que la historia enseñada sea significativa para los alumnos...), sino de complejizar el planteo para “no tirar al niño con el agua de la bañera”. Entonces, en primer lugar, creo debemos tener en cuenta que en la investigación que he mencionado hemos indagado un concepto de identidad nacional aún fuertemente tributario de una idea de nación decimonónica, y de unas versiones de la historia fuertemente marcadas por prácticas rituales ligadas al culto a la nación más que a la enseñanza disciplinar, que están muy presentes aún en la cultura escolar iberoamericana. Segundo, que precisamente tanto esta visión de la nación como su historia se encuentran en la actualidad en un proceso de fuerte y conflictiva resignificación en la historiografía internacional y en nuestro país en particular a partir del colapso del proyecto en el 2001 (donde además juegan un rol crucial las memorias sociales del pasado reciente). En gran medida la escuela ya viene incorporado esos cambios en términos curri-

ría con Mario Carretero. Revista “*Culture and Psychology*” Worcester, Clark University, Volumen 17 N° 2, pp. 177-196.

culares y en sus textos de modo pionero desde los 90, y en la última década de modo mas central (en este sentido, es muy interesante el trabajo que hace De Amézola⁵, mostrando por ejemplo como mientras se decreta el indulto y se impone socialmente la narrativa de la conciliación nacional, en el 93 y como “a contramano” llega a la escuela la enseñanza del pasado reciente como producto de un triunfo en ese espacio de las luchas por los derechos humanos). Tercero, que hablar de identidad nacional en América del Sur y en Argentina, tras las crisis suscitadas por los procesos de globalización en términos políticos y económicos, no es lo mismo que hablar del nacionalismo de los países centrales y ni siquiera del nacionalismo local de los primeros dos tercios del siglo XX. Desde hace por lo menos tres décadas, acá el nacionalismo puede entenderse como resistencia a los poderes hegemónicos e identidades globales a favor de la nación y del pueblo, por lo cual puede tener un signo transformador y “de izquierda” –inversamente a lo que pasa en Europa o EEUU donde los nacionalismos suelen ser conservadores y “de derecha”, pero común a otros ámbitos periféricos y poscoloniales.

¿Cuáles son los principales desafíos que podría identificar como más relevantes en relación con la temática?

M: Creo que estamos -y esta es una idea que trabajo muy extensamente en el primer capítulo de mi libro “Jóvenes de escarapelas tomar”⁶- en un momento de re identificación nacional a nivel global donde la escuela es llamada a participar de la reconstrucción nacional en contextos

⁵ Amézola, G. (2010). La enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela. En “Cómo enseñar la historia reciente: estrategias para el abordaje de pasados en conflicto”. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET, Dirección: M. Kriger; Coordinación: M. Borrelli. Disponible en www.cursos.caicyt.gov.ar

⁶ Kriger, M. (2010): *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post -2001*. EDULP (Editorial de la UNLP), Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y CAICYT CONICET, La Plata.

post críticos. Pero en la Argentina esto sucede tras desestructuración del estado nacional, y en un escenario donde la nación aparece como recuperada “desde abajo”, desde lo popular. Y digo “aparece”, porque enseguida esos procesos son tomados “desde arriba” por el estado con el arribo del kirchnerismo, y porque la “re invención” de la Argentina nos enfrenta a dos posibilidades totalmente distintas: la refundación de la nación en términos teleológicos (un destino común) o la reconstrucción del país en términos políticos (vale decir: como proyecto histórico común). En este punto, creo que las posiciones ideológicas y las apreciaciones personales respecto de en cuál de estos caminos estamos ahora mismo, pueden dar lugar a un intenso debate, que da cuenta – precisamente que estamos ya frente al tan anunciado reencuentro entre pedagogía y política. Pero en todos los casos, no tengo duda de que es preciso reformular objetivos para pensar la enseñanza de la historia en tanto “herramienta cultural” que como dice Wertsch carga con las aptitudes y limitaciones para las que fue diseñada. Los desafíos que yo veo giran principalmente en torno a cómo mantener su carácter disciplinar historiográfico, más allá de la cuestión de la trasposición didáctica, en un escenario mundial epocal donde la escuela recupera –sólo como en sus orígenes, donde era claro el carácter pedagógico de los proyectos políticos y el carácter político de los pedagógicos- su rol político. Sobre esta gran cuestión, que afecta al sentido más profundo de la escolaridad, se imprimen luego los desafíos de cada contexto y situación. En la Argentina estimo que el gran desafío de la escuela es la construcción de ciudadanos políticos, teniendo en cuenta lo que como señala Romero en su libro sobre la nación en la escuela⁷ la política ha jugado siempre un rol disolvente de la idea de patria en la historia escolar, del mismo modo y por las mismas razones que el conflicto no ha sido integrado como motor de la historia. Creo que es preciso generar una educación política que se apoye realmente en la visión histórica de los sujetos políticos de presente, y en la idea de desacuerdo (tomando a Ranciere). Me

⁷ Romero L. A., coord.; Sabato H.; De Privitellio L.; Quintero, S. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

refiero a que la cosa no pasa por decir si la política es buena o no, sino por ser capaz de “soportarla” –literalmente: soportar su peso sin quebrarse, para el caso de la escuela sostener no solo la invitación sino las condiciones para las luchas que ella genera en los espacios donde sucede. En este sentido, igualar la política a la “unión” o pedir la renuncia a las banderas particulares en nombre de ella ha sido un lugar común y sigue siendo un atajo que clausura las luchas más de lo que las abre. Para alojar la política, la escuela debe estar en condiciones (entre otras cosas: eso significa portar su autoridad) de hacer frente a la conflictividad que la constituye mucho más de lo que la amenaza, y de generar condiciones de convivencia que reafirmen su legitimidad, a través de la negociación, la deliberación, el diálogo entre sus actores. Nada sencillo, no? En este sentido, si bien yo propongo pensar a la política como una dimensión del proyecto común, es preciso limitar el poder catalizador que puede asumir la identidad nacional como imperativo de unidad respecto de la diferencia y la pluralidad de la política. Pero también es preciso rescatar la potencia que tiene la identidad nacional como expresión de aquello que le da sentido al vivir juntos (siendo diferentes), que al fin de eso se trata... a lo largo de las generaciones.

¿Cuál sería una agenda de temas claves sobre los desafíos de la historia escolar?

M: De modo más puntual, me animo a proponer algunos tópicos que a mi entender marcan los mayores desafíos para la enseñanza de la historia en nuestro país en la actualidad (que planteo por separado pero se conectan entre sí): a) la transmisión de una memoria histórica del pasado reciente (en este punto, creo que es clave, como hace Marina Franco, incorporar los años previos a la dictadura para explicar la violencia política); b) la desmitificación de los relatos originarios de la nación y del estado; c) la problematización de las violencias históricas fundacionales, como la de la Conquista de América y la Campaña del Desierto; d) la visibilización de identidades, grupos e historias negados no solo en la historia sino en el presente (las reivindicaciones actuales de los grupos indígenas por sus tierras no pueden pasarse por alto); el desarrollo

de capacidad de analizar y eventualmente juzgar el pasado sin temor a borrar el presente (y viceversa), vinculado con el pensamiento post fáctico, y e) la incorporación de una mirada multiperspectiva que evite que la polarización dicotómica obstruya una problematización y reflexión ética del pasado y del presente (o de la historia y de la política).

La historia de las dos últimas centurias latinoamericanas está plagada de conflictos en los que subyace una concepción de nación excluyente donde el otro es considerado enemigo y éste sería el sentido común que la escuela transmite ¿En tiempos de globalización qué nuevos significados se construyen?

M:-Como te venía diciendo, creo que efectivamente existe una tendencia a polarizar que impide la problematización. Cuando esto sucede, el debate deja de ser político porque ya ha perdido su densidad histórica, muchas veces por falta de recursos cognitivos y otras en pos de un reduccionismo maniqueo. Me refiero a que la historia no es nunca dicotómica, pero si pueden serlo sus interpretaciones y sus usos, mal o bien intencionados (decía Bourdieu que de buenas intenciones está hecha la mala sociología...). La construcción de las categorías “nosotros ellos” remite a una diáda que puede dar lugar a un nacionalismo excluyente como a uno benigno y de pertenencia (al estilo del de I. Berlín), pero no necesariamente plantea un antagonismo bélico. Y aún así, por ejemplo en Schmitt, un clásico que considera fundante la distinción amigo/enemigo, siendo este último “el otro” o “el extranjero”, se plantea lo político como resultado de una dinámica en la que se constituyen y destituyen estas categorías, pero no se anquilosan. De modo que este no es un problema reciente ni regional, la construcción y oposición entre “nosotros” y “otros” es casi una condición de posibilidad del nacionalismo, y creo que el reto más grande que nos plantea nuestro tiempo con la problemática de la diversidad y la alteridad es cómo colocar un “tu/ vosotros” (una segunda persona) entre ellos dos.

En su libro *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*

nea, delimita etapas en la relación pedagogía política, nos interesa centralmente la que se inicia con el presente siglo ¿cuáles son los ejes centrales en dicha relación?

M: -Sí, me referí a eso anteriormente, pero voy a ampliarlo un poco. Esta última etapa marca la resurrección de los muertos anunciados con bombos y platillos a finales del siglo XX: por la nación, luego el estado, la historia... Comienza con el arribo de un nuevo milenio signado por el retorno de los nacionalismos, con el hito del 11S en el plano mundial y, en el plano local si se quiere, el del “argentínazo”. Se agota o estalla la imagen del mundo “integrado” y el modelo neoliberal, tanto en lo político como en lo económico, y el estado, que había gestionado su propia ausencia (en otros textos hablo de este estado como “marido que se va de copas”), debe gestionar su retorno. ¿Y cuál es el rol que se le asigna a la pedagogía y más específicamente a la educación estatal en este nuevo escenario cuando, tras más de una década de retiro, éste recupera su protagonismo y, alegóricamente, vuelve a desposar a la nación? Además de ser convocada como parte y testigo de estas segundas nupcias de sus progenitores, la escuela vuelve a asumir funciones claves en formación de los ciudadanos re nacionales, y fundamentalmente adquiere centralidad en la transmisión de sentimientos de identidad y en la formación de conocimientos sobre el pasado común. Se trata también de reivindicar la promesa pedagógica (que se había negativizado hasta devenir en amenaza) en un derecho positivo. El punto es, justamente, que el Estado que tradicionalmente le había conferido a la escuela su legitimidad, ahora necesita de ella para legitimar su propio “regreso a casa”. Y hay sobrados motivos para confiar en la escuela como agente clave de esta “refundación” nacional (teniendo en cuenta su versatilidad y eficacia histórica). ¿Qué otros agentes podrían ser tan capaces y estar dispuestos a viabilizar la re identificación con la nación, la expectativa de inserción y la proyección de un futuro común? De modo más general y a nivel global, el gran desafío de esta etapa a es que en ella coexisten dos necesidades difíciles de conciliar: la de construir democracias inclusivas y pluralistas, y la de responder a los apremios identitarios más particularistas (que en cada lugar tienen su expresión y signo propio)

En el artículo que Alexander Ruiz Silva presenta en este volumen de “Reseñas” sostiene, citando a Charles Taylor, *...en el trasfondo de los imaginarios sociales de nación que detentan las personas se encuentra la idea de un orden moral mediante el cual los sujetos construyen una visión tanto de sí mismos como de la historia en la que viven, ¿en qué medida ello se desprende de las palabras de los jóvenes entrevistados en su investigación? Más allá de las diferencias contextuales en que se desarrollan ambas investigaciones, la suya en una muestra conformada por cursantes del ingreso al Ciclo Básico Común de la UBA y las del autor colombiano en los últimos años de una escuela del conurbano bonaerense, nos interesaría conocer si los resultados de su trabajo acuerdan con la aseveración: *las condiciones existenciales de las personas influyen en la construcción de sus imaginarios de Nación.**

M: Sin dudas coincidimos y de hecho hemos construido una amistad y un encuentro intelectual que perdura a partir de la escritura de nuestras tesis, que hemos leído y nos hemos revisado, comentado y hasta corregido de modo exhaustivo! De hecho, ahora solemos dar un seminario doctoral juntos en universidades de ambos países, sobre subjetividad política, y también Alex participa del curso sobre Juventudes que dirijo en el campus CAICYT (y en cuyo staff está también Sara Alvarado, Vera Carnovale, Silvia Elizalde, Lili Mayer, Pedro Nuñez, Florencia Saintout y Pablo Vommaro) Bueno, creo que la frase es totalmente cierta y fundamental, en la medida en que me parece que lo más apasionante de estudiar la relación que los jóvenes establecen con la nación, es el modo en que se imbrican las historias personales con esta zaga colectiva, y dan lugar a subjetividades en las que se conjuga el trabajo de la biografía y la historia. Creo que Alex pone más el acento en la dimensión moral, y que además hay en él un hermeneuta que no deja de buscar la comprensión del sentido, de su construcción intra e inter subjetiva. Yo comparto ese abismamiento (porque así se experimenta), si bien suelo poner el foco más en la comprensión histórica y las narrativa que ella genera.

Se desempeña como Directora del Area de cursos en Ciencias Sociales de en la plataforma de CAICYT (www.caicyt.gov.ar) y del Area de Educación en la del Centro REDES (<http://www.centroredes.org.ar>) ¿Cuáles cree que son los principales aportes de los cursos? ¿A qué universo de docentes convoca centralmente?

M: Yo creo que el principal aporte de los cursos, en ambos casos y más allá de lo que cada propuesta tiene de singular, está en que ofrecen un puente muy transitable, y muy gozosamente transitable, entre la academia y la comunidad, especialmente los docentes. Esto es para mi algo especialmente valioso: para los investigadores, porque en su mayoría hacen docencia pero no tienen la experiencia del docente que “viene de abajo”, y para los docentes porque muchas veces no han podido o querido ser parte del mundo académico pero siempre están interesados en actualizarse en sus disciplinas, y en conectar de modo directo con los investigadores. Esto en los campus se vive en dos niveles: entre los cursantes y los profesores autores, que son investigadores destacados en cada tema, y con los cuales casi siempre hay intercambios directos y la posibilidad de plantear preguntas y reflexiones de interés personal; y en los cursantes entre si, ya que ellos son investigadores en formación y docentes, y se produce allí algo muy piola... en ese poder trabajar con las experiencias empíricas y las docentes en los foros, y seguirla en el café. Por otra parte, la virtualidad ofrece no solo libertad de manejo de los tiempos, sino una gran posibilidad de interacción con los otros (parece paradójico, pero a esta altura todos conocemos lo que mueven las redes sociales y tal vez somos parte de una o varias...), los cursos son espacios de mucha e intensa comunicación, y muchas veces eso perdura en el tiempo y la gente sigue trabajando junta, se visita, arman proyectos... Pero mientras tanto, comparten una experiencia de aprendizaje y se enriquecen con la diversidad, ya que los colegas suelen ser de otros contextos, a veces muy lejanos en lo cultural y lo geográfico, y a veces cercanos pero tan lejanos (un docente del barrio de Colegiales y otro de Laferrere).

En el curso sobre *“Cómo enseñar historia reciente hoy, estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto”*, se abordan las características controversiales que implica el abordaje del terrorismo de estado en el espacio escolar. La cuestión de la prescripción es un tema clave que ingresa en esos debates. A partir de las opiniones y experiencias de los cursantes *¿considera conveniente la intervención del estado en los procesos de construcción de los relatos del pasado?*

M: Ese es un curso realmente especial, porque en un tema tan conflictivo creo que hemos logrado, junto con Marcelo Borrelli (el coordinador académico) un espacio de reflexión didáctica plural y riguroso. Para ello hemos convocado a investigadores de todo el espectro ideológico, justamente porque ese no fue el criterio sino su trayectoria académica, intelectual, y formativa, como Gónzalo De Amézola, Ana Pereyra, Sandra Raggio, Gonzalo de Amézola, Sandra Raggio, Ana Pereyra, María Sonderegger, Carolina Kaufmann, Vera Carnovale. En cuanto a la pregunta que me haces, sabemos que el estado –y de eso se trata la “invención” de la nación ha sido el forjador de las historiografías nacionales, y a su vez que ellas fueron hechas para ser enseñadas, en Argentina por ejemplo, Mitre escribe la Historia (mayúscula) y la historia escolar, vale decir: la historia oficial. Y sin dudas el estado sigue teniendo un rol central en la política y los contenidos educativos, digo estado y no gobierno, porque el curriculum es una expresión democrática, y por lo tanto incluye a los diversos sectores de la política y la sociedad civil. Por otra parte, en la Argentina, el estado adopta un papel decisivo en relación con este tema a partir del kirchnerismo que convierte a los derechos humanos en un tema de estado, no sólo en política educativa sino también en la justicia. En mi opinión, eso es conveniente, por supuesto que incluyendo la participación de los distintos actores de la “cosa pública” y tomando los recaudos para que la historia no quede al servicio de la memoria, el pasado al servicio del presente, sino que se realice la construcción de memorias históricas. En este sentido adhiero a la idea de Habermas acerca de que existen usos públicos “correctos” e “incorrectos” del pasado, y que el historiador debe ser custodio de ellos. Y en

particular en relación con el terrorismo de estado, considero no solo conveniente sino ético y necesario que el estado asuma su compromiso y su responsabilidad con los hechos pasados y con el futuro, vale decir: educar para que no se repitan.

La formación continua de los profesores es un desafío permanente para los formadores de formadores ¿cuáles son sus posibilidades y dificultades actuales en nuestro país? ¿Cómo encararla para responder a las necesidades de los docentes?

M: La formación continua de docentes es un desafío en todas partes hoy, porque la rapidez de los cambios no solo afecta a los contenidos, a la actualización, sino a los formatos, los canales, los circuitos de información. Y no sólo eso: a nuestro ensamblaje cognitivo completo, que en la mayor parte de los formadores de docente se ha desarrollado con una lógica alfabética. Por otra parte, la institución escolar está hoy obligada a reformulaciones profundas donde estos cambios que mencioné se conjugan con unas nuevas subjetividades, nuevos modos de convivir, nuevos modos de aprender, que coexisten –a veces muy conflictivamente con los previos. Por eso entre los cursos que impartimos en el Área de Educación de REDES dedicamos uno a la conflictividad social y nuevas violencias en la escuela, otro a recuperar a Bourdieu para pensar hoy la educación transformadora, un tercero a la construcción de ciudadanías políticas, y otro a la reflexión sobre virtualidad y presencia en la convivencia escolar. Creo que el modo de encarar la formación debe atender a cuestiones transversales, como éstas, y también al perfeccionamiento y actualización de contenidos propiamente disciplinares, y que se debe tratar de generar espacios de capacitación de excelencia lo más cercanos posibles al contacto con investigadores, académicos y científicos.