

*Paper* presentando en el Seminario

“Enseñanza de la Historia y memoria colectiva”

FLACSO/Red Alfa, Buenos Aires, 5 al 7 de agosto de 2004.

## **HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE, MEMORIA Y ESCUELA: PROBLEMAS Y PARADOJAS DE LAS BUENAS INTENCIONES**

**por Gonzalo de Amézola (UNLP/UNGS)**

### **I.- Introducción**

Con la reforma educativa iniciada en 1993 se intentó aproximar la historia enseñada a las preocupaciones actuales de los historiadores y se alentó la enseñanza de procesos históricos, a la vez que se fortalecieron los temas de historia contemporánea y aún los relacionados con el pasado más reciente, en contraposición a la vieja historia conmemorativa ejemplar que predominó hasta principios de los '90.

El propósito educativo de este cambio fue lograr en los jóvenes una mejor comprensión del mundo en el que debían desarrollar su vida y promover en ellos una concepción democrática de “ciudadanía”. Por otra parte, un claro énfasis en los procedimientos buscó impulsar el pensamiento crítico a través de la enseñanza de una metodología análoga a la que utilizan los historiadores.<sup>1</sup>

La modificación de los contenidos fue audaz y abrió por distintas razones una polémica que aún no ha cesado.

---

<sup>1</sup> Cfr. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Bs. As., 1995 y *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As., 1997

## II.- Los nuevos contenidos escolares <sup>2</sup>

Uno de los motivos de la confrontación es que los cambios se concretaron en un momento de falta de consenso en la corporación de los historiadores. No son pocos los especialistas que hablan de *crisis* para referirse a los debates que se producen desde finales de la década de los '80 en el campo historiográfico. François Dosse caracterizó a este estado de cosas como el “desmigajamiento” de la Historia porque los trabajos sobre la vida cotidiana, las mujeres, la microhistoria, la nueva historia cultural, el “giro” lingüístico... han luchado desde entonces por hegemonizar los estudios en un clima de ideas relativista. Una síntesis de la sensación de desintegración que trajo esta multiplicidad fue expresada por Nowick cuando afirmó que un número cada vez mayor de estudiosos ha llegado a la conclusión de que “... la historia no constituye ya una disciplina coherente; no sólo porque el todo sea inferior a la suma de las partes, sino porque ya ni siquiera hay todo, sino solamente partes”.<sup>3</sup>

Teniendo en cuenta que el punto de partida de la “transformación educativa” fue el propósito de acercar la Historia investigada a la escuela, este no podía ser un inconveniente menor.

Los reformadores intentaron salvar este obstáculo ignorando las querellas de los últimos veinte años y llevando los contenidos hacia zonas de acuerdo. En otras palabras, instalarse en las certidumbres de los años '70, cuando la historia social era predominante, permitiría abandonar de una vez la vetusta perspectiva historiográfica del siglo XIX - que por más de un siglo se había asentado en las aulas - sin pagar los costos de una polémica que consideraban no era central para la enseñanza.

Pero, como todos sabemos, los contenidos escolares no se deciden simplemente desde la lógica disciplinar. La conciencia generalizada de que la escuela había favorecido las formas de convivencia autoritarias que imperaron en la sociedad hasta el restablecimiento de la democracia, impulsó la preocupación

---

<sup>2</sup> Para un tratamiento más profundo de este tema, ver los siguientes trabajos de Gonzalo de Amézola: “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”, en *Entrepasados* N°17, 1999 y “Una Historia incómoda”, en Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Bs. As., Miño y Dávila, 2003.

<sup>3</sup> Citado por Noiriel, Gérard. *Sobre la crisis de la historia*. Valencia, Fónesis, 1997. Pp. 18-19.

de que se promoviera una nueva cultura política desde las aulas. Para ello se consideró estratégico fortalecer los contenidos relacionados con el pasado inmediato que siempre habían sido marginales en los planes de estudio.

Sin embargo, la pretensión de hacer Historia sobre el pasado reciente implicaba intervenir indirectamente en el debate de los historiadores porque mientras algunos de ellos piensan que no corresponde dedicarse a este campo con propósitos científicos y plantean obstáculos teóricos sobre el tema, otros no sólo creen que es posible hacerlo sino que resulta tan necesario como urgente. De esta manera, la discusión académica entró de rondón en las aulas.

Algunas de las objeciones se hicieron en forma explícita. La Academia Nacional de la Historia elevó un duro reclamo al Ministerio de Educación a principios de 2001.<sup>4</sup> Si bien esta resultó la advertencia más estentórea, no fue la única. Algunos años antes, Raúl Fradkin había afirmado que el hecho de que se limitaran los contenidos de Polimodal al estudio de lo contemporáneo podría tener el paradójico resultado de dificultar la comprensión de la historia contemporánea ya que no todas las raíces de los problemas del presente son cercanas y preguntaba si se puede comprender a la América Latina de hoy sin conocer su pasado colonial.<sup>5</sup>

Pero además, entre los historiadores que están a favor de estudiar lo reciente también hay discrepancias. Algunos de ellos hablan de la *historia actual*, otros de la *coetánea*, unos de la *inmediata* y otros de la del *tiempo presente*. Todas estas denominaciones esconden matices y a veces contradicciones e incluso cuando se utiliza un mismo término las diferencias pueden subsistir.

Por otra parte, lo que es reciente para los historiadores ¿lo es también en la escuela? La relatividad de esta noción ha sido descrita por Joaquín Prats cuando se ocupa de los distintos aspectos que implica la dimensión temporal en la enseñanza escolar de la historia. Dice este autor: "...existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al

---

<sup>4</sup> Cfr. Academia Nacional de la Historia. "Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación", 2001.

tiempo escolar. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo. Por ejemplo, para las generaciones de franceses y alemanes que están entre los 65 y los 85 años, la Guerra Mundial actúa de frontera entre dos épocas de la historia. Probablemente, para los abuelos de estas personas, esta frontera la habría constituido la Primera Guerra o la llegada del ferrocarril a su pueblo.”<sup>6</sup>

En conclusión, para alumnos y profesores, ¿será lo mismo lo que es considerado reciente?

Es necesario aclarar también que quienes hablan de Historia del tiempo presente no lo hacen por el simple criterio de proximidad en el tiempo de los fenómenos que estudian. Este término comenzó a utilizarse en la décadas de los '70 haciendo referencia a cuestiones que no eran demasiado cercanas. En Francia, apareció con el descubrimiento de que la aceptación de la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial había sido mucho más extendida de lo que se había querido creer en la posguerra. En Alemania, por la necesidad de explicar el Holocausto. En España, por el drama de la Guerra Civil que se desarrolló entre 1936 y 1939. Si lo cronológico fuera decisivo, los acontecimientos paralelos a los europeos en nuestro país serían los que se produjeron durante las presidencias del Gral Justo y Roberto M. Ortiz, pero a nadie se le ocurriría que estos son los temas de los que debe ocuparse la Historia actual. Siguiendo con el criterio cronológico podríamos determinar que deberíamos tratar hechos más cercanos en el tiempo a los que hay que reconocer consecuencias sociales importantes como las privatizaciones del gobierno de Menem, por ejemplo. Sin embargo, también en este caso “algo” falta.

La Historia del Tiempo Presente se define sobre todo por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente. Es lo que el historiador francés Henry Rousso llama “acontecimientos de larga duración” porque en el corazón y la

---

<sup>5</sup> Cfr. Fradkin, Raúl. “Enseñanza de la Historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IESH* N° 13, 1998. P. 317,

<sup>6</sup> Prats, Joaquín. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, ULA, 2000. P.91

cabeza de quienes viven en la actualidad estos hechos aún siguen vivos, aún no han concluido. Como se ha dicho, es “la Historia que duele”.

Entre nosotros ese pasado no cicatrizado es el tiempo de la última dictadura militar.

### III.- Historia, memoria y escuela

La transmisión de valores es para la historia escolar un objetivo ineludible a pesar de la resistencia que esta función genera, ya que tradicionalmente fue entendida como la mera promoción de un espíritu patriotero y simplón que a duras penas ocultaba su sesgo autoritario. Sin embargo, transmitir valores es el propósito principal de tratar en las aulas lo que significó la última dictadura.

Hugo Vezzetti plantea que los atropellos del gobierno militar a los derechos humanos instalan sus acciones entre los grandes crímenes contra la humanidad de los tiempos contemporáneos y sostiene que el propósito de la sociedad civil debe consistir en que esa experiencia no vuelva a repetirse. Por ello, una vez que los militares fueron desplazados del poder político era necesario completar su derrocamiento y, dice, “...se planteaba necesariamente el problema de los criterios y los *valores* que debían orientar en un trabajo deliberado la memoria en la nueva situación.”<sup>7</sup> Vezzetti le da una vuelta de tuerca interesante a los criterios acerca del *buen uso* de la memoria cuando considera que la memoria social no se encuentra formada y disponible como sostiene Todorov sino que, por el contrario, hay que tener en cuenta las condiciones políticas y culturales que pueden actuar favoreciendo o dificultando la implantación de la memoria ejemplar.<sup>8</sup> Las “políticas de la memoria” son, como afirma Andreas Huyssen, el modo en que las sociedades se responsabilizan por su historia.<sup>9</sup> Para Huyssen un debate en el que participaron activamente diversos sectores de la sociedad sobre lo que llama los

---

<sup>7</sup> Vezzetti, Hugo. *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI, 2002. P. 23.

<sup>8</sup> *Ibidem*. P. 32.

<sup>9</sup> Al respecto, el pensador alemán dice que “La memoria colectiva no es natural: siempre ha sido una construcción, como los mitos nacionales. La diferencia es que en la modernidad hay consciencia acerca de que la historia es una construcción. No una invención, porque está ligada a las raíces de la cultura, a lo vivido, pero tampoco una ‘esencia’ que perdura aunque uno no se preocupe por ella.” Cfr. Costa, Flavia. “Obsesionados por recordar. Entrevista con Andreas Huyssen”, en *Clarín* 27/4/02.

“pasados – presentes” fue lo que modeló en varios países cuáles serían las formaciones políticas que adoptarían para la actualidad.

Los modelos sobre los que se realizaron estas articulaciones son a mi juicio básicamente dos: la *ruptura* y la *reconciliación*. El caso paradigmático de la primera opción es la condena de los alemanes al nazismo y al crimen excepcional que significó el holocausto cuando culminó la Segunda Guerra Mundial. De hecho, la democracia posbélica en este país descansó sobre el consenso acerca de que el nacionalismo y el antiliberalismo exacerbados llevaron a Hitler al poder en 1933 y empujaron a Alemania a su posterior tragedia. La política de *reconciliación* tuvo lugar en España con el papel que jugó la Guerra Civil en la transición democrática. Por cierto, la elección por conciliar opuestos no fue simplemente voluntaria sino que resultaba posible por las condiciones totalmente diferentes en relación al caso alemán. En España, simplemente Franco murió pero su régimen dejaba un legado económico exitoso y los franquistas controlaban el poder político. Esto permitió una notable operación alentada desde el poder: la *ruptura*, promovida por la izquierda política que no quería olvidar los años que van de 1936 a 1939, fue presentada exitosamente como una postura que buscaba promover el retorno a la violencia.

En el caso argentino, *ruptura* y *reconciliación* se sucedieron en la construcción de la memoria sin solución de continuidad. La experiencia de *ruptura* iniciada por el gobierno del Dr. Alfonsín con el juicio a las juntas de comandantes de la dictadura volvió sobre sus pasos al compás de las rebeliones de los militares carapintada. Luego, en 1989, Carlos Menem intentó poner fin al problema con una grotesca *reconciliación* que comenzó con la repatriación de los restos de Rosas y terminó con el indulto a los integrantes de las cúpulas militares. Actualmente todo parece indicar que se vuelve al *rupturismo* pero diciendo que se inaugura una política que no reconoce antecedentes.

Esta incoherencia afecta profundamente el papel del tema de los derechos humanos en la enseñanza.

#### IV.- Problemas y paradojas

La transmisión de la historia del tiempo presente constituye para nosotros un desafío. No hay educación sin referencia a un pasado. Ahora bien, cuando se trata del pasado reciente surgen cuestiones que merecen una reflexión que aún no se ha efectuado en el ámbito de las escuelas. Si esto no se concreta los problemas son en principio dos. Por una parte, que la temática figure en el curriculum pero que, como ocurre con tantas otras, no esté efectivamente presente en las aulas. O, por el contrario, que sí lo esté pero con el criterio simplista de que la presencia del tema por sí misma va a lograr los efectos deseados. Decidir ocuparse del asunto es un comienzo pero la retórica bien pensante puede ser una trampa para los propósitos declarados y provocar resultados contrarios a los previstos, como fue la provocativa adopción de los símbolos nazis mediante la cual los grupos *punk* querían demostrar su rechazo hacia la sociedad de consumo.

Se vuelve cada vez mas evidente la necesidad de reflexionar sobre las dificultades que plantea la transmisión y la memoria entre generaciones. Pero esta evidencia, pone de manifiesto que hoy en día hay una generación adulta que no se asume como tal. Ha pasado de criticar el mundo adolescente a venerarlo y a desear para sí una eterna juvenilización. Este fenómeno, entre otros, hizo que los adultos hayan dejado de ser referentes para los jóvenes, lo que debilita también en la escuela el papel de los maestros.

Como advierte Inés Dussel, no es casual que esta cuestión coincida con una manera simplista de entender el “constructivismo” en la que se subraya la necesidad de que el alumno “descubra” el conocimiento por sí mismo con maestros que se limiten sólo a guiarlos en ese camino, lo que obtura el papel que tradicionalmente tenía la transmisión de los adultos en el seno de la sociedad y en el ámbito escolar.<sup>10</sup>

Por otro lado, se encuentran los que intentan pedagogizar la transmisión, lo que resulta imposible. He aquí un problema que excede las buenas intenciones y que es intrínseco a la noción de transmisión a diferencia del concepto de

---

<sup>10</sup> Cfr. Dussel, Inés. “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”, en Guelerman, Sergio J. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina del posgenocidio*. Buenos Aires, Editorial Norma, 2001. P. 73.

enseñanza y al vínculo particular que puede establecerse entre Memoria e Historia. De acuerdo a Sergio Guelerman, “*Pedagogizar* la transmisión es uno de los serios peligros que la escuela debe evitar.”<sup>11</sup>

El genocidio de la última dictadura, o cualquier otro, no puede pedagogizarse. El dolor humano, el desconuelo, la muerte no tienen manera de didactizarse. Si esto sucede se convertiría en una pedagogía del adoctrinamiento o en una banalización de los contenidos. La falsedad y la trampa que imponen están dadas por considerar que se trata sólo de hechos excluyendo la tensión que producen los afectos, las vivencias, los testimonios, lo no dicho ... Aquí, se imbrican varios problemas que sólo podré enunciar. Uno de ellos es que cuando se habla de memoria colectiva se está haciendo una analogía metafórica del psicoanálisis y se trasladan las características de un fenómeno estrictamente individual a otro colectivo, transfiriendo las más de las veces los rasgos de la segunda a la primera sin preguntarse hasta dónde esto es posible. Por otra parte, es necesario pensar la relación *memoria – historia*. Jacques Le Goff afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también su *normalización*. “Hablo de ‘normalización’”, dice Le Goff, “en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia...”<sup>12</sup>

En el mismo sentido apunta Alain Prost cuando afirma que: “...el sentido de las conmemoraciones se pierde si un conocimiento culto no lo sustituye con rigor y piedad. Es preciso que en lo sucesivo, la Historia tome el lugar de la memoria.”<sup>13</sup> Existiría, entonces, un papel específico de la memoria y otro de la historia. La historia revuelve y cura al mismo tiempo. Es terapéutica porque sana los conflictos de la memoria. En las clases, no se ejerce simplemente el deber de recordar, lo

---

<sup>11</sup> Cfr. Guelerman, S. “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible” en Guelerman, Sergio J. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina del posgenocidio*. Buenos Aires, Editorial Norma, 2001. P. 46.

<sup>12</sup> “Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa”, en *Radar* 30/11/97. P. 8.

<sup>13</sup> Prost, Antoine. Prefacio a la obra de Hervé Moisan, *Les sentinelles de pierre*. París, Editions Bleu, 1999.



que no tendría sentido. Es necesario inscribir todos esos acontecimientos dolorosos en la historia, en el tiempo largo.

Finalmente, la noción de “transmitir” no habla de un sentido unívoco, que se produce en una sola dirección. La *transmisión* de un patrimonio cultural o de la historia del tiempo presente puede relacionarse con un proceso activo por parte del sujeto que la recibe. El recibir no es sinónimo de pasividad. Ser heredero será al mismo tiempo constituirse y tener la posibilidad de alojar la herencia en nuestras vidas. La escuela tendrá no sólo el deber de transmitir los hechos sino la responsabilidad de pensar cómo hacerlo para que algo de la apropiación del legado comience a movilizarse en nuestros alumnos. Este será un proceso que al mismo tiempo construirá subjetividad. No se trata más de la transmisión de un cierto número de datos sino de habilitar que el sujeto descubra qué puede hacer con ellos, junto a los que él posee. La *transmisión* debe excluir a la repetición y los que trabajamos en educación somos responsables de no olvidar el rol de la escuela en la construcción de identidades sociales.

Podrán crearse entonces estrategias de enseñanza acerca de la representación del pasado y resignificación del presente que remitan a los alumnos a la construcción de nuevos sentidos e interpretaciones de lo escrito en *la* Historia y en *su* historia.