

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

por Gonzalo de Amézola (UNLP/UNGS) y Patricia Guindi (UNGS)

I.- Introducción

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, un controvertido proceso de reforma se puso en marcha en el sistema educativo argentino. Los cambios que se han implementado desde entonces abarcan una transformación del trayecto obligatorio, una redefinición de los niveles de la enseñanza y un nuevo currículum a desarrollar en las aulas. Dos cuestiones, además, se sostuvieron como pilares de este proceso: el cambio de los contenidos - con lo que se intenta establecer una relación más razonable con el estado actual de las distintas ciencias y su enseñanza escolar - y la resignificación misma que tuvo el concepto de “contenido” con lo que se ingresaron nuevos sentidos a este término.¹ Así, al hablar de “contenido” nos referimos a partir de ese momento a algo más que al conocimiento sustantivo. Ahora, este concepto no sólo da cuenta del saber disciplinar sino también de los procedimientos y las actitudes que resultan estructurantes, en tanto "atraviesan" la producción del conocimiento de la ciencia.

En lo que se refiere al caso de la Historia se partió de las propuestas de conocidos historiadores para terminar con un currículum que no había recibido ningún cambio significativo desde hacía más de cien años² y se alentó la enseñanza de procesos históricos frente a la vieja historia escolar acontecimental, mientras 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 del cambio fue lograr en los jóvenes una mejor comprensión del mundo en el que deben desarrollar su vida y promover en ellos una concepción democrática de “ciudadanía”. Por otra parte, el énfasis en los procedimientos tuvo por objeto desplazar la vieja concepción de la educación como mera transmisión de saberes e impulsar el

¹ En este aspecto se aceptó ampliamente la visión que el pedagogo español Cesar Coll desarrolló en *Psicología y Currículum*, editado por Laia en 1987.

² Para una visión de ese inmovilismo, ver Finocchio, Silvia (1991) “Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media?”, en *Entrepasados* N°1.

pensamiento crítico a través de la enseñanza de una metodología análoga a la que la Historia utiliza para construir sus conocimientos.³

Como era de esperar, una ola de polémicas que aún no ha cesado se desató desde ese momento. Uno de los puntos más controvertidos es si resulta conveniente centrar el curriculum en la historia contemporánea y, sobre todo, en la más reciente. Sin embargo, el debate no superó este aspecto y se despreocupó de reflexionar acerca de las decisiones que eran necesarias para cumplir con los propósitos que buscaban obtenerse la escuela con el estudio del pasado inmediato.

De la amplia gama de problemas que se abren en el tema, en esta ponencia nos ocuparemos sólo de algunos.

II.- Los nuevos contenidos escolares ⁴

La decisión de cambiar los contenidos escolares fue tomada en un momento en que la falta de consensos en la comunidad académica permitía que no pocos especialistas hablaran de una “crisis de la Historia”. Si bien en los años ’70 podía considerarse (como lo hacía, por ejemplo, Hobsbawm) que la historia social había triunfado, desde finales de la década de los ’80 se produce lo que François Dosse ha dado en llamar el “desmigajamiento” de nuestra disciplina. La vida cotidiana, las mujeres, la microhistoria, la nueva historia cultural, el “giro” lingüístico... han luchado desde ese entonces por ocupar el centro de la moda historiográfica en un clima de ideas relativista. Una buena síntesis de la sensación de desintegración que esta multiplicidad trae aparejada la sintetiza Peter Nowick, quien afirma que a partir de esos años un número cada vez mayor de historiadores 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”.⁵

³ 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

⁴ 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.

⁵ Citado por Noiriél, Gérard. *Sobre la crisis de la historia*. Valencia, Fónesis, 1997. Pp. 18-19.

Teniendo en cuenta que el punto de partida de la reforma fue el propósito declarado de acercar la Historia investigada a la escuela, este no podía ser un inconveniente menor para la reformulación del curriculum.

La solución de los reformadores fue ignorar las querellas de los últimos veinte años y llevar los contenidos hacia las zonas de acuerdo en la disciplina. En otras palabras, abandonar de una vez la perspectiva historiográfica del siglo XIX que por tanto tiempo se había asentado en las aulas para instalarse en las certidumbres de los años '70, tomando – simultáneamente - la precaución de no internarse en el territorio inseguro de las discusiones académicas de fin de siglo.

Sin embargo, esta estrategia colisionó con las dos razones por las que, en los últimos años, todos los actores del proceso educativo acuerdan que es necesario enseñar Historia en la escuela y que, en determinados casos, pueden resultar contradictorias. La primera de ellas es que la enseñanza debe promover una actitud crítica y matizada acerca de la información. La segunda, que esta finalidad debe estar articulada con la formación de la memoria, la identidad y la ciudadanía.

La conciencia generalizada de que la escuela había favorecido las formas de convivencia autoritarias que habían imperado en la sociedad hasta el restablecimiento de la democracia, impulsó la preocupación de que se promoviera una cultura política democrática desde las aulas. Para ello se consideró conveniente fortalecer los contenidos relacionados con el pasado inmediato que siempre habían sido marginales en los planes escolares.

Sin embargo, la pretensión de hacer Historia sobre el pasado más cercano no cuenta con un consenso absoluto entre los especialistas. Mientras algunos estudiosos 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 estas objeciones se hicieron en forma explícita. La Academia Nacional de la Historia había elevado su queja al ministerio de Educación a principios de 2001 condenando “...el desequilibrio que provoca privilegiar demasiado los procesos históricos contemporáneos y el acotamiento excesivo de las problemáticas a tratar, al ceñirlas al

análisis de la industrialización y de la sociedad postindustrial.”⁶ En base a lo que la Academia considera como un sobredimensionamiento de lo contemporáneo, pone en la picota las bases de la reforma en su conjunto con el argumento de que no incorpora las novedades historiográficas al curriculum:

(Actualmente)“Se pone el acento en el análisis del texto y del discurso, de las representaciones, de lo simbólico. La búsqueda de nuevos modelos ha provocado el surgimiento de la intrahistoria y la nueva historia cultural, la historia de la vida cotidiana y de la experiencia privada, centradas en el sujeto individual o colectivo, lo que también indica un evidente cansancio por el enfoque despersonalizado predominante en la etapa anterior.

Es de notar que ninguno de estos últimos desarrollos aparecen reflejados en los nuevos planes de estudios.”⁷

Si bien esta fue la advertencia más estentórea acerca del exceso de la presencia de las historias contemporánea y reciente en el curriculum escolar, no fue la única. Algunos años antes, Raúl Fradkin había afirmado: “...la dramática reducción de la perspectiva temporal que el Polimodal expresa en forma inequívoca – pero que impregna al conjunto de de los CBC para muy diferentes niveles de formación en Historia -, en lugar de abrir mejores posibilidades para el diálogo con las disciplinas sociales debilita la perspectiva específicamente histórica. Ello, creo, puede tener serias consecuencias en la comprensión misma del mundo contemporáneo y en la aprehensión de las raíces históricas del presente que no son todas tan cercanas, inmediatas o recientes.”⁸

Por otra parte, volviendo estrictamente a la discusión entre los historiadores, también hay discrepancias internas en el bando de los que están a favor de estudiar lo más cercano en el tiempo. 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 diferenciales en lo que cada grupo considera debe ser su objeto de estudio e incluso cuando utilizan un mismo término, éste puede ocultar discrepancias.

⁶ Academia Nacional de la Historia (2001) “Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia Nacional de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación.” P. 15.

⁷ Ibidem. P. 7.

⁸ 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,

Javier Tussell, por ejemplo, afirma que uno de los motivos que validan a la historia reciente como tal es la vuelta en la ciencia histórica a lo político, al acontecimiento, a la narración y al personaje. Para Tussell se debe hablar de “ ‘Historias de los Tiempos Presentes’, lo que englobaría a la vez a la Historia del Tiempo Presente y a la Historia inmediata. Esta segunda sería la característica del periodismo, aquella que narra los acontecimientos al mismo tiempo que tienen lugar. La primera, en cambio, toma para sí el espacio de la vida humana entera y permite, por lo tanto, la consulta del material documental depositado en los archivos y tiene de común con la precedente ser el tiempo del acontecimiento, de la contingencia y de la última aceleración de la historia.”⁹

Julio Aróstegui, en cambio, considera a la historia del tiempo presente como heredera de la tradición de *Annales*, debiendo por ello incluir tanto lo social como lo económico, planteándose así el problema de la interdisciplinariedad entre la historia y la sociología. Para Aróstegui, especialmente en sus últimos trabajos, el objeto se aleja de lo inmediato y no debe identificarse con algún período en particular. “La historia de lo coetáneo”, dice, “...significa, en definitiva, la construcción y, por tanto, la explicación, de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven. La historia del tiempo presente es la historia de una edad cualquiera escrita por los *coetáneos*. En ese sentido es una categoría histórica y en forma alguna un período”.¹⁰

Por otra parte, ¿lo que es reciente para los historiadores lo es también en la escuela? En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: "La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven."¹¹ En una conferencia de 1993, el mismo autor había dicho: “Cuando les digo a mis alumnos norteamericanos que recuerdo el día en Berlín en que Hitler se convirtió en canciller de Alemania me miran como si

⁹ Tussell, Javier. “La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español”, en Navajas Zubeldía, Carlos (editor). *Actas del segundo Simposio de Historia Actual*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2000. P. 19.

¹⁰ Aróstegui, Julio. “Ver bien la propia época. (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia”, en *Sociohistórica* N°9/10, Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación de la UNLP, 2002. P. 31.

¹¹ Hobsbawm, Eric (1995) *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica. P. 13.

acabara de decirles que estaba presente en el Ford's Theatre cuando Lincoln fue asesinado en 1865. Para ellos ambos acontecimientos son igualmente prehistóricos.”¹² Algo similar puede decirse de los escolares cuyas familias no hayan sufrido las consecuencias directas del terrorismo de estado y para quienes la última dictadura es muy anterior a su nacimiento. La relatividad de lo que es “reciente” ha sido descrita por Joaquín Prats cuando se ocupa de los distintos aspectos que implica la dimensión temporal en la enseñanza de la historia en la escuela: “...existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al 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.”¹³

Es necesario aclarar 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 comienza a utilizarse en las décadas de los '70 y los '80 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.

En conclusión, la Historia del Tiempo Presente no se define simplemente por una relativa inmediatez del pasado del que se ocupa sino, sobre todo, por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente. Aquellos sucesos – de varias maneras – aún hoy están abiertos. Es lo que un historiador francés llama “acontecimientos de larga duración” o, como dijo otro estudioso, no se trata de cualquier Historia sino de “la Historia que duele”.

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

¹² Hobsbawm, Eric. “El presente como historia” en *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998. P. 232.

¹³ 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

Desde el punto de vista de los docentes, otro aspecto a tener en cuenta son los materiales con que cuentan para preparar sus clases sobre el período del llamado Proceso de Reorganización Nacional y de sus prolegómenos. En un lapso relativamente corto - unos veinte años - ha aparecido una abundante y despareja producción sobre los años '70, desde la que se han formulado distintas preguntas al pasado que, además, no se hacen sólo desde la historia sino también desde el periodismo, la sociología, la ciencia política, la economía...

El problema a subrayar cuando hablamos del ámbito escolar es que un docente "promedio" no conoce más que parcialmente ese material; si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarlo, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas), y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuáles es pertinente ocuparse en la escuela, cómo realizar la *transposición didáctica* y no pocas dificultades más.

. II.- Historia, memoria y escuela

En los documentos de los especialistas se privilegia que la enseñanza de la Historia promueva la razón crítica. F. Devoto, por ejemplo, afirma en su informe al Ministerio de Educación que: "...la historiografía profesional que no desee girar sobre sí misma y abandonar toda función social, no debería promover los grandes relatos organizadores, ni de estériles informaciones acumulativas sino que debería promover una reflexión crítica sobre la forma de construir esos relatos."¹⁴ Según este autor, esa debería ser su función básica en la escuela y no la transmisión de valores que había cumplido tradicionalmente con su énfasis en promover un espíritu patriótico.

Sin embargo, la transmisión de valores – aunque, sin duda, otros - es para la Historia un objetivo ineludible. Tal es el propósito de tratar en las aulas los tiempos de la última dictadura.

Como plantea Hugo Vezzetti, los atropellos del gobierno militar a los derechos humanos instalan sus acciones entre los grandes crímenes contra la humanidad de los tiempos contemporáneos y el propósito de la sociedad civil debía consistir en que esa

¹⁴ Devoto, Fernando J. "Historia", en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I. Bs. As., 1997. P. 79.*

experiencia no volviera a repetirse. Por ello, una vez que los militares fueron desplazados del poder político era necesario completar su derrocamiento y “...se planteaba necesariamente el problema de los criterios y los *valores* que debían orientar en un trabajo deliberado de la memoria en la nueva situación.”¹⁵

Yosef Yerushalmi realiza algunas preguntas muy sugerentes que pueden aplicarse a nuestro tema: “¿En qué *medida* tenemos necesidad de la historia? ¿Y de qué *clase* de historia? ¿De qué deberíamos acordarnos, qué podemos autorizarnos a olvidar?”¹⁶ Y agrega más adelante: “...cuando decimos que un pueblo ‘recuerda’, en realidad decimos primero que un pasado fue activamente transmitido a las generaciones contemporáneas... y que después ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. En consecuencia, un pueblo ‘olvida’ cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo.”¹⁷

Vezzetti retoma a Todorov y se ocupa de los criterios que este autor establece acerca del *buen uso* de la memoria, especialmente en lo referido a la distinción entre memoria *literal* y *ejemplar*. La primera sería “...una recuperación de acontecimientos como hechos singulares ‘intransitivos’...que mantienen una suerte de permanencia y continuidad de su impacto sobre el presente, serían una forma de sometimiento del presente al peso del pasado.” En cambio, la segunda incluye al acontecimiento “...en una categoría general, incluso lo usa como modelo para abordar y pensar otros acontecimientos. Para Todorov esta dimensión ejemplar es la condición de una dimensión *pública* de la memoria y es la que permitiría convertir al pasado en *lección*, es decir, en principio de acción sobre el presente.”¹⁸

Pero el autor argentino hace una distinción interesante con las ideas de Todorov, quien cuando se ocupa de los usos de la memoria social considera que esta memoria está formada y disponible. Vezzetti opina que, por el contrario, hay que tener en cuenta las condiciones políticas y culturales que pueden actuar favoreciendo o dificultando la

¹⁵ Vezzetti, Hugo. *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI, 2002. P. 23.

¹⁶ Yerushalmi, Yosef Hayim. “Reflexiones sobre el olvido”, en AA. VV. *Usos del olvido. Comunicaciones al Coloquio de Royaumont*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1998. P.16.

¹⁷ Yerushalmi, Y. H. Op. cit. Pp. 17 – 18.

¹⁸ Ibidem. Pp. 31 – 32.

implantación de la memoria ejemplar. Por esta razón, Vezzetti concluye: “De modo que si se trata de la utilización de la memoria en las tareas del presente, en el caso argentino, esa dimensión de la acción pública no puede separarse de los trabajos mismos de la memoria y de su soporte, es decir, una dimensión específicamente histórica que se refiere a las características propias de una experiencia que en principio no puede derivarse de un tratamiento general.

A partir de lo expuesto, quiero destacar ciertos rasgos de la memoria colectiva: se trata de una *práctica social* que requiere de materiales, de instrumentos y de soportes... La idea de un trabajo debe ser tomada también en un sentido bien concreto: depende de una producción multiforme y como tal requiere de actores, iniciativas, y esfuerzo, tiempo y recursos”¹⁹

Pero hoy en día la transmisión, fuera y dentro de la escuela, está desprestigiada. En el primer caso, por el quiebre de la relación entre las generaciones en una sociedad que venera el universo adolescente y donde los adultos han dejado de ser referentes para los jóvenes, quienes resultan ahora el nuevo modelo en un mundo que se niega por todos los medios a envejecer. Esto afecta la posibilidad de transmisión también en la escuela, donde la autoridad del maestro/adulto se ve seriamente cuestionada. Pero más allá de esta cuestión, el auge de la pedagogía constructivista que subraya la necesidad de que el alumno “descubra” el conocimiento por sí mismo con maestros que se limiten sólo a guiarlos en ese camino, obtura el papel que tradicionalmente tenía la transmisión de los adultos en el seno de la sociedad y en el ámbito escolar.²⁰ La transmisión, qué transmitir y cómo hacerlo es un trabajo que no ha sido abordado seriamente pensando en la escuela. Todos estos problemas son complejos. Decidir ocuparse del tema es un inicio pero la retórica bienpensante puede ser una trampa para los propósitos declarados y provocar efectos contrarios a los esperados, como fue la provocativa adopción de los símbolos nazis mediante la cual los grupos *punk* querían demostrar su rechazo hacia la sociedad de consumo.

¹⁹ Ibidem. P. 32.

²⁰ 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.

La Transmisión de la historia del tiempo presente constituye un desafío para nuestros tiempos. No hay educación sin referencia a un pasado. Ahora bien, cuando se trata del pasado reciente surgen algunos problemas que exceden las buenas intenciones y que merecen una reflexión en el ámbito de las escuelas.

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 desearse para sí una eterna juvenilización. Este fenómeno entre otros, hizo que los adultos hayan dejado de ser referentes para los jóvenes, quienes resultan ahora el nuevo modelo en un mundo que se niega por todos los medios a envejecer. Esto interviene en la posibilidad de transmisión también en la escuela, donde la autoridad del maestro/adulto se ve seriamente cuestionada.

Por otro lado, se encuentran los que intentan pedagogizar lo imposible; a saber, la transmisión. He aquí un problema que excede las buenas intenciones y que es intrínseco a la noción de transmisión a diferencia del concepto de enseñanza y al vínculo particular que puede establecerse entre Memoria e Historia del tiempo presente. Pedagogizar la transmisión es uno de los serios peligros que la escuela debe evitar.

El genocidio de la última dictadura, o cualquiera sea este, no puede pedagogizarse. El dolor humano, el sufrimiento, la muerte no tienen manera de didactizarse. Si esto sucede.... se congelarían los sentidos y 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, las sobrevivencias, los testimonios, lo no dicho, lo no esclarecido aún. Aquí, se bifurcan el camino de la Historia del de la Memoria, encontrándonos frente a lo

“paradojal” del hecho de que no hay ciencia del dolor y del sufrimiento y que no hay Memoria si no hay qué olvidar. Y cuando la historia del tiempo presente nos señala que tristemente hay qué olvidar, se necesita de una generación adulta que se asuma como tal y sea pasadora de esos hechos a la nueva generación sin excluir el dolor y los sentimientos que pueda conllevar esta transmisión. A pesar de estas aflicciones, la vida tiene la posibilidad de las transmisiones y la educación es eso: transmitir un legado.

La noción de Transmitir no habla de un sentido de unívoco, que se produce en una sola dirección, en la hegemónica. 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 en nuestras vidas a la herencia. La escuela tendrá ahora no sólo el deber de transmitir los hechos sino la responsabilidad de brindar herramientas para la apropiación del legado y la construcción de la subjetividad. No se trata más de la transmisión de un cierto número de datos sino de habilitar a que el sujeto descubra qué puede hacer con ellos, junto a los que él posee. La *transmisión* debe excluir a la repetición. Si esto sucede, los hechos del pasado devendrán presente por la mediación del sujeto. Podrán crearse entonces estrategias de enseñanza de representación del pasado y de 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.

