

CAPÍTULO 9

UNA HISTORIA INCÓMODA. LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE

Gonzalo de Amézola

La Historia nunca se ve como Historia mientras la estamos viviendo. Siempre parece confusa y desordenada, y siempre resulta incómoda (John W. Gardner. *No easy victories*).

1. Introducción

Hace ya casi diez años que la escuela argentina está intentando modernizarse. Desde que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, un proceso de reforma profundo se ha puesto en marcha en nuestro sistema educativo. Los cambios que se han implementado 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 la reforma: el cambio de los contenidos que intenta una relación más razonable con el estado actual de las distintas ciencias y la resignificación misma que tuvo el concepto de

«contenido» que permite ingresar nuevos sentidos a este término¹. 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 «atravesas» 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 curriculum 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 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 pensamiento crítico a través de la enseñanza de una metodología análoga a la que la Historia utiliza para construir sus conocimientos (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995; 1997).

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 posible enseñar en la escuela la historia más reciente y, paralelamente, si esto era necesario.

2. Algunas características de la Historia del Tiempo Presente

La Historia del Tiempo Presente (desde ahora *htp*) es un campo relativamente nuevo pero en rápido desarrollo. Desde fines de la década de 1970 los franceses comenzaron a hablar de *htp* y poco después se creó el Instituto de Historia del Tiempo Presente, cuyo primer presidente fue François Bedarida y que desde 1994 dirige Henry Rousso. Por su parte, el Instituto Alemán para la Historia de la Época nacionalsocialista cambió ese nombre por el equivalente al de «tiempo presente»: Institut für Zeitgeschichte. Casi enseguida una preocupación similar apareció en Londres y en España.

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

² Para una visión de ese inmovilismo, ver Finocchio (1991).

También en Argentina la temática se está desarrollando desde hace algunos años. Una prueba de ello es que en las VIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia que se realizaron a fines de 2001 en la Universidad Nacional de Salta tuvo lugar la segunda mesa dedicada a la Historia del Presente, con un número considerable de trabajos de representantes de distintas universidades y gran variedad en los temas tratados. Por otra parte, muchas otras ponencias presentadas en distintas mesas de ese evento podrían haberse incluido en este novedoso rubro.

¿Pero qué es la *htp*? Esta denominación presenta varias dificultades. En el primer lugar porque el positivismo instaló fuertemente en el siglo XIX el concepto de que la Historia no era otra cosa que «la ciencia del pasado» y, como consecuencia de ello, el sentido común asimila lo histórico a lo pretérito, lo concluido, lo que ya no es actual. Para el presente se reservan otras disciplinas como la sociología, las ciencias políticas o la economía pero no la historia, porque el historiador necesita como condición *sine qua non* alejarse temporalmente de su tema de estudio para tener «perspectiva» y ser «objetivo».

Más allá de estas supervivencias decimonónicas que algunos siguen considerando válidas, la nueva rama se está desarrollando con vigor. Con *htp* se denomina a un cierto tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de que sus consecuencias están aún vigentes. Es una forma de historiar lo coetáneo.

Quienes se dedican a la *htp* no dudan en filiarse a Heródoto, Tucídides, Tito Livio o Julio César con el argumento de que todos ellos habían participado o estaban muy cercanos en el tiempo a los hechos que narraron. Para poner un ejemplo concreto, ¿podría estudiarse seriamente la Revolución de 1848 en Francia sin tener en cuenta los lúcidos testimonios que Karl Marx y Alexis de Tocqueville dejaron de ella?

Desde el punto de vista teórico hacen suya la conocida afirmación de Marc Bloch: «La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente.» En cierto sentido, entonces, la *htp* es el estudio de los antecedentes inmediatos del presente.

Pero existen algunas objeciones serias a esta novedosa perspectiva. Una de las más importantes es qué se entiende por «presente». Reinhart Koselleck (2001) plantea el asunto en estos términos:

...el 'presente' puede indicar aquel punto de intersección en el que el futuro se convierte en pasado, la intersección de tres dimensiones del tiempo, donde el presente está condenado a la desaparición. Sería entonces un punto cero imaginario sobre un eje temporal imaginario... La actualidad se convierte en una nada pensada que siempre nos indica nuestra pertenencia al pasado como al futuro...

Pero también, esta idea puede invertirse drásticamente, porque

...todo tiempo es presente en sentido propio. Pues el futuro todavía no es y el pasado ya no es. Sólo hay futuro como futuro presente y pasado como pasado presente. Las tres dimensiones del tiempo se anudan en el presente de la existencia humana, en su *animus*, por decirlo siguiendo a san Agustín. El tiempo sólo está presente en una continua retirada: el futuro en la *expectatio futurorum* y el pasado en la *memoria praeteritorum*. El llamado ser del futuro o del pasado no son otra cosa que su presente, en el que se expresan.

Con estas premisas, la conclusión de Koselleck no resulta sorprendente ya que la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas. Por otra parte, otro de los reparos está referido a la diversidad de denominaciones utilizadas para referirse aparentemente a lo mismo: *Historia del tiempo presente*, *Historia inmediata*, *Historia reciente*, *Historia coetánea*, etc. Sin embargo, esta variedad en los rótulos muchas veces implica también perspectivas distintas sobre el objeto de estudio.

Javier Tussell, por ejemplo, afirma que uno de los motivos que validan a la *htp* 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 *htp* 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» (Tussell, 2000, p. 19). Es de hacer notar que la historia inmediata en la que se imbrican periodismo e historia ha tenido una difusión considerable³.

³ En la difusión de este concepto de Historia Inmediata tiene una gran importancia el foro que desarrolla *Historia a Debate* en su página de Internet.

Julio Aróstegui, en cambio, considera a la *htp* 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 *htp* es la historia de una edad cualquiera escrita por los *coetáneos*. En ese sentido es una categoría histórica y en forma alguna un período» (Aróstegui, 2002, p. 31).

Este autor hace otro señalamiento interesante cuando dice que a lo que se denomina *htp* es «un proyecto pensado» y una actividad «escasamente delimitada» más que una «realidad historiográfica y de análisis social con fundamentos maduros y suficientes».

Una última consideración acerca de la *htp* antes de pasar a los problemas de su tratamiento en la escuela es la estrecha relación que mantiene con la memoria colectiva. En todos los casos, la *htp* se desarrolla a partir de un trauma profundo en la sociedad. Podríamos afirmar, que en el caso del Atlántico Norte, este tema es el de la Segunda Guerra Mundial y el genocidio. Una cuestión que no abarca sólo a Alemania sino también a las naciones que sufrieron la ocupación nazi y a las actitudes de los ciudadanos de esos países en tales circunstancias.

Francia tomó la delantera en los estudios referidos a la *htp* en relación al régimen de Vichy. A mediados de los '70, comienza a manifestarse la preocupación no por la parte heroica de la historia (la Resistencia, que se descubre como un movimiento mucho más reducido de lo que se había querido creer al fin del conflicto) sino por su costado vergonzoso: el colaboracionismo, el antisemitismo y la traición de las élites. Pero además, por el estudio de cómo el recuerdo de ese pasado (y su olvido) funcionan en la sociedad a través del tiempo. «La historia de la memoria es», dice Henry Rousso, «...un análisis de la evolución de las formas y los usos del pasado sobre un período dado, tal como es llevado por grupos significativos (familias, partidos políticos, grupos socio – profesionales, naciones, etc.)» Esto, concluye el autor, tiene una implicancia disciplinar importante al otorgarle al acontecimiento una dimensión de larga duración pero, también y sobre todo, una implicación política de primer nivel: «...el pasado como motor de la acción para el presente y el futuro» (Feld, 2000, p. 32).

Cuando hablamos de la Argentina, la ruptura está aún más cerca en el tiempo: la marcan los agitados años '70 y, en especial, la sangrienta dictadura que entre 1976 y 1983 se llamó a sí misma «Proceso de Reorganización Nacional». Este trauma tiene una particularidad más. Si bien sus proyecciones fuera de nuestro país son innegables, es un acontecimiento esencialmente interno de la sociedad argentina en comparación al nazismo y su expansión en la Segunda Guerra.

3. ¿Es posible enseñar historia del presente en la escuela argentina?

De lo anterior se desprende que incorporar la *htp* en el ámbito escolar no es sencillo y que lograrlo va más allá de que exista una disposición ministerial.

Si, como dice Aróstegui, la *htp* es un proyecto sin resultados historiográficos abundantes, este debiera considerarse como el primer obstáculo. No es que no exista bibliografía sobre los años '70 en la Argentina sino que ésta se caracteriza por su heterogeneidad, ya que las obras que tratan el período provienen de distintas ciencias sociales y del periodismo pero muy pocas veces de lo que usualmente se entiende estrictamente por Historia.

Puede señalarse adicionalmente otro fenómeno: la reiteración de algunos interrogantes, según el momento en que esas obras fueron escritas. En otras palabras, como decía Rousso, «...el pasado como motor del presente y el futuro».

El clásico estudio de Guillermo O'Donnell (1982) sobre las formas de dominación autoritaria durante el gobierno militar de la «Revolución Argentina» (que se desarrolló entre 1966 a 1973) apareció en 1982. Una de las inquietudes centrales de esta obra es la explicación de los mecanismos que llevaron al retorno de Perón y a un gobierno débil jaqueado por la guerrilla. Un interés manifiesto de O'Donnell a principios de los '80 es que la inminente restauración democrática subsistiera y no resultara una repetición del fallido ensayo de 1973. Algo similar podría decirse sobre el libro de Rubén Perina (1983) sobre el mismo período y de otros aparecidos en esos años que tratan los acontecimientos de la primera mitad de la década del '70.

Una segunda tanda la compondrían los libros publicados a mediados de los '80, en el contexto de los juicios que el gobierno del Dr. Alfonsín promovió a las Juntas militares, donde uno de los problemas centrales era condenar el terrorismo de Estado y explicarse el fenómeno guerrillero, con un tácito o explícito rechazo. Dentro de esta preocupación podríamos ubicar

a *Montoneros. La soberbia armada* de Pablo Giusani y el interés por la versión castellana de *Soldados de Perón* de Gillespie.

Simultáneamente con el recrudescimiento del problema militar y de las rebeliones de los oficiales «carapintadas» aparecieron en el mercado editorial dos importantes obras sobre el problema castrense: las de Ernesto López –*Seguridad nacional y sedición militar*, publicada en 1987 por Legasa– y Rosendo Fraga –*Ejército: del escarnio al poder (1973-1976)*, editada por Sudamericana en 1988–.

Por último, a fines de los '90 el interés sobre la década del '70 explotó. Tal vez, la clave de esta especie de nostalgia por una época donde todo parecía posible esté ligada en parte a la rutina y las frustraciones de la vida cotidiana en un régimen democrático cuya recuperación ya no estaba en discusión y que permitía, entonces, que sus defectos ocuparan el primer plano. En estos últimos años, además de la reedición de varios libros (como los de O'Donnell, Cavarozzi (1983), Giusani y Gillespie), se sucedieron nuevos trabajos que van de temas puntuales como la fascinante biografía de José Gelbard (Seoane, 1998) o el campeonato mundial de fútbol de 1978 (Gibert & Vitagliano, 1998) a volúmenes colectivos que desde la perspectiva de más de una disciplina analizan diversos aspectos del período previo a la dictadura del Proceso (Puciarelli, 1999). Otro fenómeno de la época lo constituye la aparición de testimonios ficcionalizados que tuvieron un extraordinario éxito de ventas como *El presidente que no fue* de Miguel Bonasso y los tres tomos de *La voluntad* de Anguita y Caparrós.

Una conclusión general acerca de la cuestión de la bibliografía es que en un lapso relativamente corto (unos veinte años) ha aparecido una abundante y desapareja 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.

Una cuestión adicional desde el punto de vista didáctico es que la incorporación de esta temática al currículum inadvertidamente introduce una variante al tópico de qué papel debe jugar lo cercano en tiempo y espacio en la enseñanza de la historia. El lugar común promovido por la psicología educativa es que partir de lo próximo en el tiempo (un lapso que no excede la vida de sus abuelos) y en el espacio (su ciudad, su provincia) permite a los estudiantes más jóvenes comprender estas dimensiones en su estado más simple y armonioso para pasar luego a lugares y tiempos lejanos, necesariamente más complejos y conflictivos⁴. Aunque esa perspectiva ha perdido últimamente prestigio en la comunidad académica, se ha arraigado notablemente entre los docentes y la presencia de la *htp* en el currículum la cuestiona al comprobar que lo cercano no está siempre exento de conflicto sino que puede ocurrir todo lo contrario.

Por otra parte, no se debe ser ingenuo con el interés espontáneo que esta temática pueda despertar en los alumnos. 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» (Hobsbawm, 1995, p. 13). Más adelante, Hobsbawm introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, «el pasado es indestructible... porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida...» «Para el autor del presente libro», dice, «el 30 de enero de 1933 no es una fecha arbitraria en la que Hitler accedió al cargo de canciller en Alemania, sino una tarde de invierno en Berlín en que un joven de quince años, acompañado de su hermana pequeña, recorría el camino que le conducía desde su escuela en Wilmersdorf, hacia su casa en Halensee, y que en un punto cualquiera del trayecto leyó el titular de la noticia. Todavía lo veo como en un sueño» (Hobsbawm, 1995, p. 14).

Esta doble cuestión del «presente permanente» de los jóvenes y el «pasado indestructible» de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querrela de las Investiduras. En una conferencia de 1993, el mismo

⁴ Una obra representativa de esta visión se encuentra en Luc (1981). Para una visión polémica ver: Amézola (1999).

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 acabara de decirles que estaba presente en el *Ford's Theatre* cuando Lincoln fue asesinado en 1865. Para ellos ambos acontecimientos son igualmente prehistóricos.» (Hobsbawm, 1998, p. 232). Algo muy similar comenta Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas de italianas para hablar acerca de los campos de concentración, de los que había sido una de sus víctimas. Refiriéndose a la primera de las obras que dedicó al tema, dice: «*Si esto es un hombre* es muy leído en Italia porque existe una edición escolar anotada. Es un libro de texto... Debo decir que cada año se venden entre diez y quince mil ejemplares en las clases, y a menudo me invitan a comentar este libro. Y advierto con frecuencia también en las cartas que recibo –y recibo muchas– conmoción, incluso participación, pero como si se tratase de un suceso que ya no nos concierne, que no pertenece a Europa, a nuestro siglo, como los hechos, qué se yo, de la Guerra de Independencia americana» (Levi, 1998, 190).

Esta cuestión ha sido descripta 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» (Prats, 2000, p. 91).

El abismo invisible entre profesores y alumnos es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la historia reciente. La brecha generacional y las distintas formas en las que estos acontecimientos nos involucran hacen necesario un trabajo que será muchas veces duro.

4. ¿Es necesario enseñar Historia del Presente?

De las batallas que se dieron en torno a los cambios de la enseñanza de la historia en la Argentina, una de las más enconadas estuvo relacionada con la gran importancia que se otorgó en el nuevo curriculum a la historia contemporánea y a la historia reciente. Esta controversia ha adquirido un sesgo particularmente conservador en los últimos tiempos. Un ejemplo de

ello es el informe que la Academia Nacional de la Historia enviara al Ministerio de Educación de la Nación a principios de 2001. En este documento se hace una fuerte crítica a los principios de la reforma a partir de lo que la Academia entiende que es la disciplina histórica y, entre otras cosas, se pronuncia duramente contra el «...desequilibrio que provoca privilegiar demasiado los procesos históricos contemporáneos...»⁵.

Ante esta declaración, no es en vano recordar que la Historia está en todos los currícula del mundo porque con su enseñanza se asegura la transmisión de la herencia social de una generación a otra y es en ellos donde ese legado se define. Por esta razón el curriculum no es una simple decisión de cuestiones técnicas, sino que permite distinguir luchas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el curriculum escolar –desde los planes y programas a los textos y las guías de estudio– se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos. Lo que hay entonces en este caso es una elección fuerte, la de tomar el presente como horizonte para plantearse comprender el mundo que nos toca vivir y para elaborar nuestras visiones del pasado, lo que no significa que haya que estudiar exclusivamente historia contemporánea. El cuestionamiento a esta postura de ninguna manera se justifica exclusivamente desde un punto de vista técnico (la historia escolar anterior tampoco podría ser defendida a partir de esa perspectiva) sino con un fuerte contenido político como el que trasunta el «Informe...» de la Academia Nacional de la Historia.

Si ampliamos la visión de esta manera, ¿es importante ocuparnos de la *htp* en la escuela? Tal vez, alguna respuesta pueda encontrarse en sucesos producidos en los últimos tiempos.

Francia, el país precursor de la *htp*, dio hace poco una sorpresa al mundo. En las elecciones presidenciales del 20 de abril de 2002, el ultraderechista Jacques Le Penn obtuvo el segundo lugar y concurrió al *ballotage* tras haber logrado mucho más de cinco millones de votos. Este personaje, a quien pocos tomaron en serio en el momento de su aparición en el escenario político en la década del '70, logró ese lugar proclamando su antisemitismo y su xenofobia. En 1987 se había destacado cuando afirmó que las cámaras de gas habían sido sólo un detalle en la Segunda Guerra Mundial. Aunque luego fue apabullado en la segunda vuelta, es indudable el crecimiento de

⁵ Academia Nacional de la Historia. *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*, enero de 2001.

la ultraderecha en la mayor parte de Europa occidental, con todo lo que esto significa. Entre otras cosas, en el caso francés, el aparente olvido del oprobioso régimen de Vichy que tuvo vigencia entre 1940 y 1944 bajo la ocupación nazi y la vía libre a una política abiertamente hostil hacia los extranjeros.

Hace algunos años, Umberto Eco advertía de un olvido similar acerca del fascismo en Italia y subrayaba las nociones imprecisas que muchos jóvenes y personas de mediana edad tenían acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945 y el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia. Decía al respecto:

La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producida en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás pudo haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica... (Eco, 1995, p. 39).

La escuela, en su visión, había perdido una oportunidad educativa única.

Pero la situación podría ser más dramática. Si algo semejante ocurriera en nuestros países, ¿soportarían las incipientes democracias de América Latina, donde el sistema político está jaqueado por la insatisfacción que producen las necesidades sociales no resueltas y la corrupción imperante en la mayoría de ellas, una situación similar? ¿Los puntos de ruptura consensuados en las últimas décadas serían los mismos o empezarían a diluirse como parece que está ocurriendo en el autosatisfecho Primer Mundo?

5. ¿Memoria o memorias?

Algo está fallando en las «políticas de la memoria» que, como afirma Andreas Huyssen, son el modo en que las sociedades se responsabilizan por su historia⁶. Para Huyssen un debate en el que participaron activamente

⁶ 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» (Costa, 2002).

diversos sectores de la sociedad sobre lo que llama los «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 entre pasado y presente son básicamente dos: la *reconciliación* y la *ruptura*. El caso paradigmático de esta segunda 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. Es cierto que esta visión del pasado fue una construcción trabajosa. El régimen cayó como resultado de las acciones de las tropas aliadas y no hubo – como en el caso de Italia – una simultánea rebelión popular. El nazismo había contado con el apoyo de buena parte de la población durante los doce años que detentó el poder, pero al fin de la guerra el juicio de Nüremberg permitió identificar nazismo con hitlerismo y adjudicar todas las responsabilidades a la camarilla de bandidos que rodeaba al fñhrer o a la transitoria pérdida del sentido común del pueblo alemán ante la fascinación que Hitler producía en las masas. Si esto ocurría en Alemania Federal, la explicación en la República Democrática no era en esencia diferente: la instauración del régimen nazi había respondido al impulso de los intereses del gran capital e impuesto por una banda de criminales, mientras el pueblo resistió liderado por el partido comunista. De una manera u otra se evadían las responsabilidades personales pero, fuera como fuera, el resultado era que el pasado nazi había perdido toda legitimidad y no podía presentarse como un modelo para el futuro.

Una característica de esta construcción del pasado es que para los alemanes había dos catástrofes superpuestas. La primera era la división del país y la pérdida de territorios como resultado de la derrota en la guerra. La segunda, los campos de exterminio y la destrucción de los judíos. Lo que ocupa primordialmente la atención en los años posteriores al fin de la guerra es la tragedia nacional, y es de ella que se ocupa la historiografía alemana. La inusitada experiencia de que por primera vez un estado moderno volcara todo su aparato burocrático, judicial y político al objetivo de exterminar un grupo humano no fue un tema predominante hasta la década del '60.

A mediados de la década del '80 la visión sobre el pasado nazi entra en discusión a partir de un artículo periodístico de Ernst Nolte que luego expondrá ordenadamente sus tesis especialmente en *La guerra civil*

europaea. Nolte plantea que el nazismo no es un fenómeno aislado sino una simple consecuencia del comunismo. Afirma, por ejemplo, que «... la relación entre Hitler con el comunismo, caracterizada por el miedo y el odio, de hecho rigió los criterios y la ideología de aquel, que sólo expresaba con términos particularmente intensos los sentimientos de un gran número de contemporáneos suyos, alemanes y extranjeros, y que estas opiniones y temores no sólo resultaban claros, sino que en gran medida eran comprensibles y, hasta cierto punto, justificados» (Nolte, 1994, p. 22). De esta forma, el nazismo se transforma en un mal menor y Alemania, de alguna forma, en víctima.

Inmediatamente se inició una encendida polémica conocida como *Historikerstreit* que comenzó en 1986. Las críticas de los historiadores a Nolte se centraron en que sus afirmaciones no tenían ninguna base de demostración, especialmente en lo referido al pánico al bolchevismo no pueden sostenerse. Pero además, se le plantean objeciones diversas como que el tema de justificar la persecución como resultado que en la Revolución Rusa habían participado muchos judíos (un argumento clásico de la propaganda de la ultraderecha) históricamente no tenía sustento ya que el antisemitismo de Hitler se había formado con anterioridad en Austria y Alemania.

Jürgen Habermas interviene en la controversia desde un ángulo distinto. Para él es importante que el tema de la política criminal de los nazis quede siempre presente en la memoria alemana para que una experiencia similar no pueda repetirse. Reflexionar sobre esto, pensaba Habermas, permitiría a Alemania filiarse definitivamente a la tradición europea moderna democrática y no a la idea de un desarrollo autónomo que la había empujado en el pasado al autoritarismo. En otras palabras, la visión del pasado como determinante del futuro.

Cuando cayó el muro de Berlín y Alemania se unificó, la «catástrofe nacional» se desvaneció y la catástrofe de los campos de exterminio se hizo cada vez más visible.

Poco tiempo después de la reunificación, la opinión pública recibió un nuevo cimbronazo cuando se publicó *Los verdugos voluntarios de Hitler*, un libro que proponía la tesis de que el holocausto no había sido producto exclusivo de las SS y de los miembros del partido nazi sino también una acción compartida por ciudadanos alemanes de la más diversa condición. Su autor, D. J. Goldhagen, dice: «...ciertas creencias sobre los judíos llegaron a tener una gran difusión entre los alemanes y se integraron en la cultura

oficial de Alemania mucho antes que los nazis llegaran al poder, y que luego tales creencias sustentaron lo que los alemanes corrientes, tanto individual como colectivamente, estaban dispuestos a tolerar y llevar a cabo durante el período nazi» (Goldhagen, 1997, p. 12).

Un ejemplo significativo para ese debate es el problema de la conciencia histórica y su relación con la investigación y con la historia escolar, tal como lo plantea el profesor Frank Stern. Los alemanes han sido precursores en esta preocupación y Stern presenta un buen caso: «A fin de representar en forma plástica el carácter problemático de la conciencia histórica alemana, me serviré de una imagen ...que aparece... en los textos de historia usados en los colegios secundarios. He revisado los textos, que se publicaron en los años 50, 60, 70 y 80; y hallé en la mayor parte de ellos el mismo cuadro: judíos que, portando valijas y pequeños envoltorios, marchan por la calzada, vigilados por agentes del orden: esa foto se tomó durante La Noche de los Cristales Rotos... En la mitad de la calle aparecen solamente algunos policías. En los volúmenes que salieron a la luz varios años después, ya se ven civiles alemanes de pie en las aceras, contemplando desde un costado a los judíos y a sus guardias. Una década después se repite la escena, pero ahora completa: una masa de gente en la calle, observa a los judíos y a los policías. En esa muchedumbre, un papá con su pequeño a la espalda, y el padre señalándole a su chico lo que allí sucede. Como si se tratara de algo rayano en lo 'popular', un evento en el que participan muchas personas y no sólo de lejos sino desde bien cerca».

«Sostengo», concluye Stern, «que un ejemplo tan simple puede enseñarnos algo sobre la evolución de una conciencia histórica: ¿qué pasaba por la cabeza de los autores de esos libros cuando al revisar las fotografías decidían: 'No tomemos sólo un fragmento'? Resulta muy interesante seguir este punto a lo largo de 30 años. Máxime si en su transcurso el saber histórico se amplió y la investigación sacó a la luz nuevos trabajos, ya que en resumidas cuentas las masas habían sido copartícipes de lo que sucedió en Alemania» (Birmajer, s/f).

Como el mismo Goldhagen afirma en su libro, las culturas políticas no son inmutables y, por el contrario, evolucionan tal como había ocurrido en el caso alemán a pesar de los brotes de neonazismo acerca de los cuales la sociedad debía estar alerta. Ni bien concluida la guerra, la educación se consideró como un elemento fundamental para promover esa evolución, procurando expurgar los contenidos escolares de las visiones estereotipadas del «otro» y las perspectivas xenófobas.

Pero la *ruptura*, como dijimos, no es la única alternativa posible. También puede apelarse a la *reconciliación* y tal vez el caso más notable de esta segunda alternativa sea el papel que jugó la Guerra Civil en la transición democrática española. Por cierto, la elección por conciliar opuestos no es simplemente voluntaria sino que resultaba posible por las condiciones totalmente diferentes con relación al caso alemán. En España, simplemente murió Franco pero su régimen dejaba un legado económico exitoso y los franquistas controlaban el poder político. Por otra parte, la Guerra había concluido hacía más de treinta y cinco años, muchos de los protagonistas de la transición no habían nacido para ese entonces y, aún para quienes sí la habían vivido, sus ecos se escuchaban asordados por el paso del tiempo. Todo 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 impedir la reconciliación y promover la vuelta a la violencia. Una sociedad satisfecha por el bienestar logrado y la existencia de sectores neofranquistas partidarios de una reforma política dieron el triunfo a la perspectiva conciliatoria⁷.

Tan completa fue esa victoria que en 1986, al cumplirse cincuenta años del comienzo de la Guerra Civil, el gobierno socialista de Felipe González emitió un comunicado que reprodujo toda la prensa. Allí se decía: «Una guerra civil no es un acontecimiento conmemorable, por más que para quienes la vivieron y sufrieron sea un episodio determinante de su propia trayectoria biográfica. (La guerra) es definitivamente historia, parte de la memoria de los españoles y de su experiencia colectiva. Pero no tiene ya presencia viva en la realidad de un país cuya conciencia moral última se basa en los principios de la libertad y la tolerancia». Continuaba afirmando que «...el gobierno quiere honrar y enaltecer la memoria de todos los que en todo tiempo contribuyeron con su esfuerzo y muchos de ellos con su vida, a la defensa de la libertad y la democracia en España...y recuerda también con respeto a quienes, desde posiciones distintas a las de la España democrática, lucharon por una sociedad diferente, a la que también muchos sacrificaron su propia existencia.» Finalmente, el gobierno hacía votos por la reconciliación definitiva de todos los españoles y que nunca una guerra civil pudiera repetirse (Aróstegui, 1996, p. 38).

Casi quince años después Pilar del Castillo, la Ministra de Educación del Partido Popular, se refería a lo que debía ser la enseñanza escolar de

⁷ Para una visión del caso de la transición española: Bernecker (1996).

la Historia en términos totalmente funcionales a este esfuerzo por eliminar el conflicto: «...el estudio de la historia debe dar contestaciones al *qué*, al *quién*, al *cuándo* y al *cómo*, y el *por qué* no debe abordarse porque es controvertible» (Redacción, 2000).

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 un monumental ejercicio de manipulación del pasado –la repatriación de los restos de Rosas⁸– y terminó con el indulto a los integrantes de las cúpulas militares.

El retroceso y la incoherencia diluyeron la importancia del tema de los derechos humanos en la enseñanza en los primeros '90, en concordancia con la exacerbación del individualismo en esos años. Lo que se dio en llamar la «ciudadanía de baja intensidad» ocultó por un tiempo el problema. *Ruptura* y *reconciliación* se superpusieron, anulándose y obturando el tratamiento escolar del problema. En la segunda mitad de los '90 una presión social creciente y un mayor compromiso ciudadano instalaron definitivamente el tema en la sociedad y facilitaron su tratamiento en la escuela.

6. Historia, memoria y enseñanza

Estas alternativas entre *ruptura* y *reconciliación* nos llevan también a las complejas relaciones entre *historia* y *memoria*. Yosef Yerushalmi se plantea el tema con algunas preguntas muy sugerentes: «¿En qué *medida* tenemos necesidad de la historia? ¿Y de qué *clase* de historia? ¿De qué deberíamos acordarnos, qué podemos autorizarnos a olvidar?» (Yerushalmi, 1998, p. 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» (Yerushalmi, 1998, pp. 17-18).

⁸ Para una visión de los sentidos cambiantes de la repatriación de los restos de Rosas, ver: Amézola & Barletta (1992).

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 (Dussel, 2001).

Por otra parte, el vínculo entre *memoria* e *historia* es conflictivo. ¿Qué relación existe entre historia y memoria? ¿Y entre memoria y enseñanza de la Historia? Yerushalmi critica la «hipertrofia» de la historiografía, pero reserva a la historia un papel importante: «... la dignidad esencial de la vocación histórica subsiste, e incluso me parece que su imperativo moral tiene en la actualidad más urgencia que nunca. En el mundo que hoy habitamos, ya no se trata de una cuestión de decadencia de la memoria colectiva y de declinación de la conciencia del pasado, sino de la violación brutal de lo que la memoria puede todavía conservar, de la mentira deliberada por la deformación de fuentes y archivos, de la invención de pasados recompuestos y míticos al servicio de los poderes de las tinieblas... Si me es dado a elegir, me podré del lado del 'exceso' de historia, tanto más poderoso es mi terror al olvido que el temor a tener que recordar demasiado» ((Yerushalmi, 1998, p. 25).

A la relación *memoria* – *historia* se refiere también Jacques Le Goff, cuando 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...» (Redacción, 1997).

En el mismo sentido apunta la opinión de Alain Prost. Este historiador 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» (Prost, 1999, Prefacio). Existe, 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 que no tendría sentido. Es necesario inscribir todos esos acontecimientos dolorosos en la historia, en el tiempo largo. La historia de los campos de concentración, por ejemplo, comienza antes que el período estricto de la Segunda Guerra Mundial y merece un análisis que exceda la escala nacional alemana y abarque, por lo menos, la dimensión europea. En caso contrario, el horror resultaría inexplicable (Husson, 2000).

Por otra parte, en Argentina, la construcción de la memoria estuvo relacionada con las virtudes de la vida en democracia en contraposición al horror a los años de la dictadura de 1976-1983 (Romero, 2002). Pero en esta época de vertiginoso desprestigio del régimen democrático, ¿se mantendrá esa visión condenatoria por mucho tiempo? ¿Aparecerá nuestro propio Le Penn, ya no de un país desarrollado sino de una sociedad exhausta? No hay respuestas ciertas pero sí algunos indicios inquietantes. En una encuesta publicada por el diario *La Nación*, en lo que va del año 2002, las Fuerzas Armadas han incrementado su imagen positiva del 27 por ciento en mayo, al 39 en julio y al 42 en septiembre. Mientras tanto, la Cámara de Diputados y la de Senadores de la Nación empatan con sólo un 6 por ciento de valoración positiva en la sociedad. La justicia en general y la Corte Suprema en particular estaban aún por debajo de ese magro índice con sólo un 4 por ciento de la consideración pública (Redacción, 2002).

Si la historia de los campos de concentración excede el período 1939-1945, de la misma manera el conocimiento histórico debería buscar las raíces de la dictadura de 1976-1983 y la supervivencia de sus efectos en la actualidad.

7. Entre lo necesario y lo posible

Está claro que la enseñanza de la *htp* es necesaria si coincidimos en su relación estrecha con las actitudes que atraviesan el saber disciplinar y su importancia en la formación de una concepción democrática de ciudadanía. La necesidad de acceder a esta temática es pareja con las dificultades para abordarla y esto plantea la necesidad de ponderar cómo ocuparse del pasado inmediato en el aula. El primer paso es comprender que estos temas no están en la escuela y que es imprescindible que se discutan en ese ámbito.

Pero la discusión acerca de cuáles deberían ser los contenidos escolares sigue agitando las aguas. Como ya dijimos, la Academia Nacional de la Historia presentó un lapidario informe sobre la reforma de la enseñanza de la Historia

en general y al énfasis en lo contemporáneo en particular. Estas afirmaciones van acompañadas por otros argumentos acerca de lo que la institución considera una descabellada apelación al «saber hacer», como cuando se refiere al «...ilusorio énfasis puesto en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos que procura poco menos que improvisarlos abruptamente en la tarea larga, paciente y esforzada del historiador, (que) resulta un descabellado despropósito que debería sustituirse por un más amplio suministro de información sobre la temática histórica en estudio»⁹.

En esta, como en otras oportunidades, la discusión se centra aparentemente en consideraciones disciplinares pero, en realidad, los argumentos implican también a los aspectos psicológicos y pedagógicos del curriculum.

Una buena síntesis de la complejidad de cuestiones a tener en cuenta en la enseñanza es realizada por François Audigier: «...la disciplina escolar es considerada una mediación entre los objetivos que la sociedad confía a la escuela y los saberes particulares». Estos objetivos son diversos, a veces contradictorios y corresponden a tres familias:

- objetivos culturales, patrimoniales, transmitir un conjunto de conocimientos y de puntos de referencia destinados a unificar a la sociedad, a favorecer a la comunicación, a permitir la vida social;

- objetivos científicos y críticos; los saberes enseñados por la Escuela, por más que sean una simplificación exacta de saberes científicos no deben ser erróneos, los saberes científicos del docente están ahí como una garantía del no error. Sin embargo, hay que enseñar tanto los resultados del conocimiento como los procedimientos, los métodos, hay que favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de la autonomía del pensamiento.

- objetivos prácticos; se supone que los saberes escolares sirven a la vida cotidiana y más tarde. Por supuesto, nuestras disciplinas son disciplinas de enseñanza general y no formamos historiadores o geógrafos; pero los saberes adquiridos por los alumnos se supone que van a ayudarlos a comprender el mundo, a descifrar informaciones, a situarse en el espacio, a ejercer activamente su ciudadanía...

Así, la «disciplina escolar» «... plantea los saberes desde el punto de vista de la Escuela e invita a interrogar sobre lo que es útil, legítimo, pertinente de ser enseñado» (Audigier, 2001, pp. 127-131). Este es el problema central

⁹ Academia Nacional de la Historia (ANH). *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*, enero de 2001.

acerca de la validez de la enseñanza escolar de la *htp* y que muy pocas veces aparece planteado con claridad.

Una consideración necesaria es que se presentaría una contradicción aparente entre el nuevo énfasis en el estudio escolar de procesos históricos y esta perspectiva que, en principio, no puede desprenderse de lo acontecimental. ¿Es válido este retorno al acontecimiento? Jean Louis Flandrin, por ejemplo, opina que: «En la actualidad la historia política y del acontecer no está muerta. Se encuentra incluso muy bien, porque responde a la demanda de una gran parte del público: los interesados en las ciencias políticas y los lectores de *Historia*. Por otra parte, ¿no estamos nosotros mismos interesados en los acontecimientos de la actualidad y en los estudios consagrados a aquellos ocurridos en un pasado cercano? No veo ninguna razón para lanzar anatemas contra este tipo de historia si es de buena calidad. Su razón de ser se justifica mientras tengamos una vida política y los acontecimientos sucedan en nuestra sociedad» (Flandrin, 1997, pp. 210-211). En esta opinión, además, aparece indirectamente la necesidad de una Historia útil para la educación del gran público de la que hablaba Eco, más allá de las discusiones de los grupos especializados.

Además, la historia escolar que viene a cambiar la reforma sólo puede ser considerada «política» en una visión superficial. En realidad se trataba nada más que de la exaltación épica del glorioso pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentados.

Por otra parte, la consideración del acontecimiento en la *htp* adquiere características novedosas. Como plantea Henry Rousso, esta particularidad lleva a la paradoja aparente de considerar un sugerente «acontecimiento de larga duración» que el autor ejemplifica de la siguiente forma: «... observada desde el punto de vista de las secuelas en la memoria, la Segunda Guerra Mundial todavía no ha terminado en Europa. En Francia se acaba de entregar un informe sobre la expoliación de judíos y este año el gobierno va a empezar a pagarles a las víctimas judías expoliadas por Vichy que no fueron indemnizadas después de la guerra. Se puede considerar que el acontecimiento '*Vichy*' comienza en 1940 —e incluso antes—, pero que el punto final todavía no se ha fijado ya que la historia de la memoria, la de las representaciones ulteriores del acontecimiento, es parte integrante de esa historia» (Feld, 2000, p. 32).

Una cuestión significativa es el choque entre algunos tópicos de la moda pedagógica y las necesidades que presenta la *htp* para su enseñanza. Como

dijimos, si los psicólogos educacionales propugnaron que para comprender la historia había que ocuparse de lo cercano en el tiempo y en el espacio como la escala aprensible para los jóvenes por su simplicidad, en este caso la ilusión de la falta de conflictos en esas dimensiones se rompe en mil pedazos. A la vez, el mito de la «enseñanza por descubrimiento» como única propuesta válida choca con la necesidad de una transmisión lúcida de los acontecimientos traumáticos del pasado reciente. En otras palabras, Piaget es puesto en la picota.

¿Pero cómo deben ser las explicaciones? Una dificultad para la transposición didáctica es la heterogeneidad de la bibliografía. Por otra parte, plantear que la historia no es simplemente la «ciencia del pasado» es un hueso duro de roer para docentes que terminaron su formación de grado hace veinte, quince o diez años. En este sentido sería necesario que una enérgica actualización de los docentes en servicio acompañara a las reformas, lo que no ha ocurrido y ha sido el «talón de Aquiles» de toda la transformación educativa.

Es cierto que los manuales escolares se modificaron desde 1993 y el tratamiento de la temática relativa al pasado inmediato ha cambiado y mejorado notablemente. También es verdad que han aparecido libros para uso escolar que se ocupan de estos problemas de una manera inteligente¹⁰, pero lo que falta es la preparación de maestros y profesores para que puedan utilizar el nuevo material en el aula con provecho y criterio independiente.

Un peligro implícito de la falta de una eficaz actualización es la banalización del pasado a la que puede contribuir la mera retórica bien pensante. La consecuencia no querida de una mirada superficial es que el tema se transforme en una simple «película de terror». Por el contrario, es necesario que la palabra justa y los matices reemplacen a los adjetivos. Como decía Primo Levi, «Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio» (Abós, 1997, p. 17).

Una diferencia entre lo que es la *htp* en la Argentina y en los ejemplos europeos que hemos tomado a lo largo de estas páginas es que el pasado del que se ocupa está todavía más cercano en el tiempo y sus víctimas y testigos mantienen viva la llama de ese trauma. Pero es muy sugerente una observación de Hobsbawm: «No hay ningún país donde al desaparecer la generación política que tuvo experiencia directa de la segunda guerra

¹⁰ Especialmente interesante es: Dussel, Finocchio & Gojman (1997).

mundial no se haya producido un cambio importante, aunque a menudo silencioso, en su política, así como en su perspectiva histórica de la guerra y –como es evidente en Francia como en Italia– de la Resistencia. Esto es aplicable de modo más general, al recuerdo de cualquiera de los grandes cataclismos y traumas de la vida nacional» (Hobsbawm, 1995, 235). ¿Qué pasará, entonces, dentro de treinta años en la Argentina con la consideración de la despiadada dictadura de 1976 a 1983?

8. Referencias bibliográficas

- Abós, Á. (1997, 18 de julio). La ardiente paciencia. *La Nación*, p. 17.
- Aróstegui, J. (1996). *La memoria de la Guerra Civil en la sociedad española de la Transición*. In W. L. Bernecker, *De la Guerra Civil a la Transición. Memoria histórica, cambio de valores y conciencia colectiva*. Augsburg: Institut für Spanien und Lateinamerika studien, Universität Augsburg.
- Aróstegui, J. (2002). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica*, (9-10).
- Audigier, F. (2001). *Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de los docentes*. In AA. VV., *La formación docente en el Profesorado en Historia* (pp. 127-131). Rosario: Homo Sapiens.
- Bernecker, W. L. (Comp.). (1996). *De la Guerra Civil a la Transición. Memoria histórica, cambio de valores y conciencia colectiva*. Augsburg: Institut für Spanien und Lateinamerika studien, Universität Augsburg.
- Birmajer, M. De la efemérides a lo efímero. *Página/30*, (85), p. 36.
- Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: CEAL.
- Costa, F. (2002, 27 de abril). Obsesionados por recordar. Entrevista con Andreas Huyssen. *Clarín*.
- De Amézola, G. de, & Barletta, A. M. (1992). Repatriación: modelo para armar. In *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*. La Plata: Estudios e Investigaciones n. 12. FaHCE, UNLP.
- Dussel, I. (2001). *La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria*. In S. J. Guelerman (Ed.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina del posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.

- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Eco, U. (1995). La historia reciente como espectáculo. *La Nación*.
- Feld, C. (2000). Entrevista con Henry Rousso. 'El duelo es imposible y necesario'. *Puentes*, (2).
- Finocchio, S. (1991). Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media? *Entrepasados*, (1).
- Flandrin, J. L. (1997). *De la historia. Problema a la aproximación histórica de los problemas. Certidumbres e incertidumbres de la historia*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Universidad Nacional/ Norma.
- Gilbert, A., & Vitagliano, M. (1998). *El terror y la gloria*. Buenos Aires: Norma.
- Goldhagen, D. J. (1997). *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el holocausto*. Madrid: Taurus.
- Haddad, G. (1993). *Los biblioclastas. El mesías y el auto de fe*. Buenos Aires: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona. Crítica.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Husson, J. P. (2000). Dossier: Historia y memoria de las dos guerras mundiales. ¿Educar en la memoria? *Clío. History and History Teaching*, (14).
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós. ICE/UAB.
- Levi, P. (1998). *Entrevistas y conversaciones*. Barcelona: Península.
- Luc, J. N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Moisan, H. (1999). *Les sentinelles de Pierre*. Paris: Editions Bleu.
- Nolte, E. (1994). *La guerra civil europea, 1917-1945*. México: FCE.
- O'Donnell, G. (1982). *El Estado burocrático autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Perina, R. M. (1983). *Onganía, Levingston, Lanusse. Los militares en la política argentina*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 71-98.

- Prost, A. (1999). Prefacio. In H. Moisan, *Les sentinelles de Pierre*. Paris: Editions Bleu.
- Pucciarelli, A. (1999). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Redacción (1997, 30 de noviembre). Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa. *Radar*, p. 8.
- Redacción (2000, 14 de noviembre). *ABC*.
- Redacción (2002, 20 de octubre). Encuesta de la consultora Research International – Analogías. *La Nación*.
- Romero, L. A. (2002, 18-20 de abril). *Recuerdos del Proceso, imágenes de la democracia: luces y sombras en las políticas de la memoria*. Presentada en el Primer Coloquio Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- Seoane, M. (1998). *El burgués maldito*. Buenos Aires: Planeta
- Tussell, J. (2000). *La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español. Actas del Segundo Simposio de Historia Actual*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Yerushalmi, Y. H. (1998). Reflexiones sobre el olvido. In AA. VV., *Usos del olvido. Comunicaciones al Coloquio de Royaumont* (pp. 16-18). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fuentes Documentales

- Academia Nacional de la Historia (ANH). *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*, enero de 2001.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 1995, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, 1997, Buenos Aires.