

Presente y memoria en la Historia. Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza¹.

María Celeste Cerdá

I. Introducción

No por que no se hable de él o no se lo aborde el pasado deja de operar sobre nosotros. De sus innumerables huellas, de las madres y de los hijos que ha parido, tenemos muestras sobradas en la Argentina, reflexiona Inés Dussel (2001: 70). Aún cuando somos conscientes de ello, para quienes enseñamos la historia de nuestro país de los últimos años, el tratamiento de los temas polémicos – como es nuestro pasado reciente – y su abordaje en las instituciones educativas no resulta una cuestión fácil de tratar.

Por un lado, numerosas investigaciones dan cuenta de la continuidad de relatos que tienen su origen en la escuela de la modernidad; uno de ellos, la narrativa de neutralidad, marca a la institución educativa desde su contrato fundacional.

Por otro, la dificultad también tiene que ver con que *en nuestro país el pasado reciente está lejos de poder ser archivado* (De Amézola, 1999:17); todavía, como intelectuales y como sociedad, no hemos podido responder a las preguntas que, por más que repetidas hasta el cansancio en todo trabajo que aborde la problemática, continúan siendo esclarecedoras: ¿Qué ha sucedido? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo ha podido suceder?.

-
1. El presente artículo forma parte de una investigación interdisciplinaria de la cátedra "Práctica Docente y Residencia" en cuyo marco, el área Historia recorta el tema *La relación forma/contenido. La historia del presente y su enseñanza*¹. Así mismo, se inscribe en un Trabajo Final de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, titulado "La dialéctica entre memoria e historia: el contenido de la forma". U.N.C.

Reconocido el mandato de neutralidad y la conflictividad y falta de consenso social sobre esta problemática estamos convencidos que la escuela no puede callar su tratamiento en las aulas. Frente a algunas voces nada neutrales - que sostienen que esto daría lugar al relativismo absoluto otros creemos que esta situación nos interpela, nos obliga a tomar "opciones responsables". Ahora bien, reconocida la politicidad de la transmisión - de toda transmisión - y el carácter no neutral de nuestra intervención, las preguntas no dejan de surgir: ¿Cómo hablarles a las jóvenes generaciones sobre el pasado reciente? ¿Cómo transmitir una política de la memoria pero sin que se convierta en un mandato autoritario?

Estos interrogantes se relacionan con los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos en el aula pero, especialmente cuando se trata de problemáticas tan complejas, creemos que es necesario dar un paso más y problematizar los procesos de transmisión intergeneracional sobre el pasado como mecanismo social.

En un primer nivel, la transmisión puede entenderse como mecanismo básico de reproducción social y cultural; en este sentido, podría ser pensada como un "eterno retorno", pero - sostiene Hassoun (1996) - la tendencia a fabricar no le es intrínseca. En su lugar, nos propone pensar en la posibilidad de una transmisión lograda que ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo (Hassoun 1996: 17)

Tratándose de nuestra historia reciente, la distinción analítica entre ambas formas de transmisión es fundamental. Como sociedad somos portadores de ese pasado, sus depositarios y transmisores, podemos ser rebeldes o escépticos, pero eso no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso. El problema no es reconocernos parte de esta genealogía sino pensar qué ofrecerles a las generaciones que nos suceden de ese pasado, cuáles "hechos de la cultura" son significantes de transmitir y, más aún, para qué hacerlo.

Sin duda nuestra postura ante dicha problemática tiene, para las prácticas de enseñanza, derivaciones fundamentales en cuestiones de orden epistemológico, psicológico, cultural y social. ¿Qué ofrecerles del pasado a las jóvenes generaciones? ¿Cómo hacerlo? Desde nuestro lugar nos proponemos la socialización de sujetos reflexivos, con capacidad crítica y activa en los procesos históricos; ello supone que "las nuevas generaciones puedan acercarse a sujetos y experiencias del pasado como "otros", diferentes, dispuestos a dialogar más que a re-presentar a través de la identificación" (Jelin 2002:126)

Partiendo de estas consideraciones iniciales, nos proponemos avanzar sobre algunas reflexiones teóricas que alimenten nuestras respuestas a problemáticas fundamentales de la enseñanza: el qué y para qué de la historia en el nivel medio. Cuestionamiento de carácter epistemológico e ideológico que tiene como punto de partida una primera aproximación a los conceptos de historia del presente y memoria, para luego indagar sobre algunas de las especificidades y/o potencialidades de su articulación en una propuesta de enseñanza.

II. Historia del presente y memoria: un contexto de emergencia en común.

La disciplina histórica es objeto de importantes debates en las últimas décadas del siglo XX. Sus problemas, modelos explicativos y metodología, son discutidos y resignificados en un debate que alcanza incluso a la propia naturaleza del discurso histórico.

Tiempos de incertidumbre (Chartier, 1995: 47) en que conviven el retorno de la narrativa y de la nueva historia política, la recuperación de personajes antes relegados, la relectura y ampliación de fuentes, la fragmentación de la historia en múltiples objetos y el renunciamiento a la apuesta de la historia total.

¿Continuidad, nuevo paradigma o multiplicidad de estrategias de investigación? Tal vez porque aún nos encontramos inmersos en el proceso o por la incapacidad de las Ciencias Sociales de “impensar” sus categorías, luego de algunas décadas de acaloradas confrontaciones, no existe una respuesta unívoca. La preocupación por la historia del presente y la memoria se inscriben en este proceso de cambio, de redefinición del conocimiento histórico.

Producto de esto ha cobrado centralidad el análisis de las transformaciones de la subjetividad, la preocupación por el sentido de la acción y por la perspectiva de los agentes sociales, por el papel activo y productor de los agentes individuales y colectivos. También la consideración y reflexión sobre el propio proceso de construcción de sentido que la investigación implica. Entre un positivismo extremo – que buscaba establecer “lo fáctico” desechando la subjetividad de los actores y un constructivismo y subjetivismo extremo – que privilegia las narrativas subjetivas – la búsqueda es por un punto de equilibrio.

La crisis actual por la que atraviesa la disciplina histórica tiene numerosas aristas, entre las que la relación entre historia /literatura, pasado/presente y objetividad/subjetividad sean probablemente las más importantes.

Por otra parte, el retroceso de modelos explicativos tradicionales ha obligado a los historiadores a renunciar a las definiciones clásicas de los objetos históricos y categorías analíticas y en el que la unidad se encuentra fragmentada en perspectivas diversas que multiplican los objetos de investigación, los métodos, las historias. Los debates epistemológicos sobre la posibilidad del presente y la memoria como objeto de nuestra disciplina se inscriben en la problemática anteriormente descrita y son discusiones fundamentales de las “nuevas formas de hacer historia.”

2. En términos de Wallerstein, I (1998)

II.1. Cómo cambia de ropajes: el presente como historia

El quiebre de la idea de progreso – común a las diferentes escuelas historiográficas del siglo XIX – y la consecuente puesta en tensión de la concepción de temporalidad – nueva perspectiva de pasado/ presente/futuro – le otorgan ahora al presente un lugar definitorio como objeto de estudio.

Desde nuestra postura, sin desconocer las dificultades con las que se enfrentan quienes investigan los procesos recientes y los recaudos epistemológicos y metodológicos que se plantean, sostenemos la posibilidad de convertir el presente en objeto de conocimiento histórico ya que, como afirma Thompson (1981: 69) “Suponer que un *presente*, por el hecho de moverse hacia un *pasado*, cambia por esto de estatuto ontológico, equivale a no comprender ni el pasado ni el presente. La realidad palpable de nuestro propio presente (ya pasando) no puede en modo alguno cambiar por el mero hecho de estar, ya ahora, convirtiéndose en el pasado de la posteridad.” Esta “presencialización” desplaza al pasado y al futuro como horizonte; pero el presente presupone, por la densidad de las relaciones temporales, el pasado como perspectiva y el futuro como prospectiva.

Los alcances que se siguen de estos presupuestos son numerosos, pero interesa rescatar al menos dos: 1- la emergencia del presente como horizonte epistemológico rescata la categoría de *coetaneidad* pues cuenta entre sus características la simultaneidad entre historia vivida e historia contada. 2- Resultado de la propia coetaneidad, la historia del presente no se entiende como una época determinada, con una delimitación temporal estática y fija, sino como una *categoría dinámica y móvil* que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores.

Al debate epistemológico que, sobre la historia del presente, se está produciendo en el campo historiográfico, se suman otros interrogantes:

¿En esta “parcela historiográfica” en gestación un nuevo enfoque o un nuevo objeto? La existencia de conceptualizaciones diferentes (Historia del presente, reciente, inmediata, del mundo actual, entre otras) dan cuenta de las dificultades propias de un campo todavía en construcción.

En este sentido, el debate está protagonizado por quienes se autodenominan “presentistas” o “actualistas” diferenciándose de aquellos a los que nombran como “contemporaneístas”. No es sólo una cuestión de denominaciones, la discusión es epistemológica y metodológica en el más amplio sentido. Es el abordaje que realizan del “presente” lo que diferencia a ambas posturas. Mientras que para unos este sería una prolongación de la época contemporánea, más precisamente el último período ella, para los “presentistas”, el presente se constituye en objeto mismo de la historia. Sin desconocer que existen diferencias entre quienes trabajan desde esta perspectiva – las más notables se refieren a la forma de nombrar su objeto y varían según que el énfasis este puesto en la relación sujeto-objeto, en lo inacabado de los procesos a los que hace referencia o al tiempo como variable fundamental⁴- todas ellas recuperan la dimensión de “coetaneidad” como categoría fundamental.

¿Qué significado tiene que el presente se vuelva objeto de la historia?
 ¿Cuál es entonces la diferencia fundamental con aquellos que trabajan desde una perspectiva contemporánea? Otorgarle al presente estatuto epistemológico – del cual había sido despojado por el positivismo- implica romper con la visión lineal del tiempo, en la que el presente aparecía como un espacio comprendido entre dos momentos, un lapso ahistórico por definición, para recuperar su “espesor” y “extensión” que incluye a los tres constructos temporales pasado, presente y futuro, en tanto recuerdo, necesidad y expectativa.

3. Tal la denominación adoptada por Josefina Cuesta Bustillo.

4. Así, las denominaciones pueden variar entre Historia del presente, Historia reciente, Historia Actual, entre otras.

El historiador Julio Aróstegui – representante de los presentistas - sostiene que se trata de una nueva forma de conciencia histórica como hace doscientos años lo fue la contemporaneidad, reafirmando las profundas diferencias que existen entre quienes optan por abordar estos últimos años como pasado reciente de procesos históricos anteriores y los que realizan el camino inverso, tratando de dotar de inteligibilidad el presente mediante el análisis de ese pasado. Unos y otros podrán coincidir en el período cronológico a estudiar pero no es lo mismo preguntarse “desde el hoy” – situación común a todos los historiadores señalada ya por Annales desde los años treinta – que preguntarse por el hoy “describiendo de un modo histórico los procesos en los que nosotros mismos, y no nuestros antepasados, nos hallamos inmersos” (Aróstegui, en Soto Gamboa, 2004)

Los debates tienen un espacio importante en diferentes publicaciones específicas de la temática (Historia a Debate, Asociación de Historia Actual) y si bien es difícil realizar un balance podríamos visualizar algunas tendencias con relación a las características con que se va construyendo el campo. Las más visibles – a nuestro entender - tienen que ver con temáticas y espacios. Existe una fuerte presencia de problemáticas muy actuales (Atentados en el país vasco, 11 de setiembre, la crisis del 2001 en Argentina, la situación en Venezuela) que no en todos los casos son tratados con perspectiva histórica y adquieren carácter más ideológico. Como sostiene C. Barros (2003), “Nos falta hábito para analizar como historiadores el presente”.

En cuanto al lugar de procedencia, según el mismo autor, se observa un desplazamiento geográfico de los centros generadores de iniciativa y polémica historiográficas, menos sujetos que nunca a la jerarquía centro periferia (Barros, 1999) debido a la globalización en las comunicaciones que rompe, en parte, con el viejo modelo de países dominantes /culturalmente dependientes y permite múltiples iniciativas. En el caso específico de las relaciones historia/sociedad y pasado/presente existe un foco de producción muy importante en España, América Latina en general y en nuestro país en particular.

No es mera casualidad que sea en estos países donde el debate sobre el compromiso social del historiador (relación historia/sociedad) y la problemática de la relación pasado/presente haya echado fuertes raíces. Es en estas sociedades en transición, en las que los hechos traumáticos de “un pasado que no termina de pasar” retornan contantemente, donde estos interrogantes plantean la necesidad de respuestas más urgentes.

II.1.1. *La enseñanza del presente...un desafío hacia el futuro.*

Rescatamos anteriormente la pregunta por el hoy como la distinción fundamental en el campo disciplinar entre quienes se ocupan de investigar períodos recientes; señalamos también la pluralidad nominativa que caracteriza a este nuevo objeto y sus características distintivas. Interesa a partir de ahora reflexionar acerca de las especificidades que éste adquiere al transponerse en objeto de enseñanza.

Definido el presente como objeto de estudio, la primera dificultad que encontramos quienes pensamos los procesos históricos recientes desde esta perspectiva “presentista” es de qué forma nombrarlo; la situación del campo disciplinar no ayuda mucho en tal intento. En este sentido son significativas las palabras de Carlos Barros, uno de los historiadores más identificados con la división entre “presentistas” y contemporaneístas” quien sostiene: “¿Es lo mismo la Historia Inmediata de Historia a Debate que la Historia de Tiempo Presente de Historia Contemporánea? Creo que sí y que no. Nos identificamos más con los intereses de la Asociación de Historia Actual que nos ha reunido aquí y que dirige el profesor Julio Pérez Serrano. No tenemos problemas de nombre. Se puede llamar Historia Inmediata, Historia actual o historia del tiempo presente. Pero sí tenemos los contenidos.” (Barros, 2003)

Esta situación en el propio campo disciplinar nos permite sostener la denominación por la que optamos – historia del presente- a partir de los

contenidos que en ella incluimos más allá de que, según la tradición en la que se incluya, esta podría adoptar diferentes significados⁵.

Seleccionado el presente como nuestro objeto y resuelta la problemática de su denominación resta ahora precisar – retomando las palabras de Barros - su contenido.

La Historia del Presente fue clausurada del quehacer historiográfico por la hegemonía positivista hasta los años treinta; historia y presente eran términos antinómicos. Annales y el marxismo le otorgan nuevamente una dimensión en nuestra disciplina, pero no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial que el presente se convierte en objeto de investigaciones y la Historia puede afirmarse como *el estudio de las sociedades en el tiempo*, en todo el tiempo, pasado-presente y también, afirman algunos, futuro.

El intento de reflexión que nos propusimos en un primer momento no deja de complejizarse. Nuestra definición de la disciplina nos permite incluir al presente como objeto de estudio – que como señalábamos anteriormente incluye por definición al pasado y futuro – y así asomarnos a los interrogantes de nuestro tiempo. Pero preguntarse por el *hoy* no tiene una única respuesta:

“¿Cuál sería esta historia del presente? ¿La historia de la sociedad en red, de las paradojas de la mundialización, y el estallido de la identidad? ¿Se trata aquí del fin de la cultura del trabajo, de la masa creciente de pobres estructurales? ¿Del fin de la política?”⁶

Todos éstos y muchos más podrían ser los interrogantes a los que la historia del presente intentaría dotar de inteligibilidad. Desde nuestra

-
5. Algunos contemporaneístas utilizan la denominación Historia del Tiempo Presente – especialmente en Alemania – para designar el período posterior a la segunda Guerra Mundial. Otros autores – más identificados con la perspectiva actualista – le confieren un significado similar al otorgado en el presente trabajo.
 6. Saab, Jorge Conferencia en Congreso de Historia a Debate

perspectiva, entendemos que una propuesta de enseñanza debe ser construida casuísticamente, por lo que las problemáticas a trabajar se modificarán de acuerdo a los intereses, vivencias, preguntas de nuestros alumnos y el contexto en el cual se lleva a cabo la experiencia. Así, nuestra construcción metodológica

“deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre una lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein y Coria 1995:68)

Asumiendo que la construcción adquirirá características específicas en su concreción, creemos que como ciudadanos de un país que transita un proceso post-dictatorial, existe una problemática común a la que toda enseñanza de la historia del presente debería intentar abordar y es la que se refiere a las posibilidades de la democracia como régimen político querible y exigible.

Esto es así ya que la apariencia de consolidación democrática no debe ocultar la precariedad con que ésta se está construyendo. Como sostiene Ansaldi (2003) estas democracias políticas son relativamente estables, no consolidadas, ni mucho menos irreversibles. Están más cerca de la precariedad que de la democracia.

Retrotraemos al inicio de la última dictadura militar – temporalidad otorgada a la historia del presente en nuestro país – para intentar dar respuesta a nuestro interrogante no implica desconocer que

“la lucha por la democracia no cuenta, históricamente, con actores democráticos genuinos” (Ansaldi, 2003: 17)

que habría que remontarse probablemente al período colonial y emancipatorio para poder encontrar razones explicativas de la dificultad para definir regímenes políticos democráticos en América Latina. Pero, de-

más está decir, muchas de las debilidades de nuestra democracia actual, se inician o profundizan durante la última dictadura.

No es éste un intento por volver a periodizaciones fijas y cerradas, o a una delimitación cronológica estática (si bien esta historia no abandona las fechas o determinados hitos) sino de poner en juego la característica que le otorga su especificidad: la coetaneidad.

En este sentido, retomando a Cuesta Bustillo (1993), el inicio puede coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en algunas generaciones que conviven en la misma época o remontarse al inicio de procesos históricos vigentes, inacabados, perspectiva esta que se sitúa más bien en el ámbito de las relaciones pasado-presente.

Construir una propuesta de enseñanza a partir de estos supuestos no sólo define una postura epistemológica sobre la disciplina, sino también un posicionamiento teórico – político frente a la relación realidad-ciencia-educación. Ante numerosas muestras de debilitamiento del vínculo que las une, entre otros, la presencia de contenidos fuertemente desactualizados; la enseñanza de la historia del presente supone un gran poder explicativo del mundo actual, nos permite llevar al aula los problemas del hoy y dar respuesta a los interrogantes de nuestros alumnos, rescatando la temporalidad de los acontecimientos. La identificación temporal entre sujeto y objeto y el análisis de la propia realidad facilita un acercamiento entre la disciplina y la realidad social de la que es parte y de la que se ocupa, coincidencia que puede generar el interés del estudiante y un acercamiento a los conocimientos históricos menos pasivo y más crítico.

A partir de la llamada Transformación Educativa, en Córdoba, se introduce en la enseñanza del nivel medio la historia argentina del presente. Si, tal como sostienen los documentos oficiales y programas, el objetivo principal es ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les toca vivir, su enseñanza no puede limitarse a un racconto de acontecimientos producidos en los últimos años. Es en este punto que recuperamos la

memoria como herramienta teórico-metodológica que nos permitirá abordar nuestra problemática desde una construcción alternativa.

II.2. Clío y Mnemosina: Una relación conflictiva

Como sucede con otras categorías sociales, no existe una delimitación clara del concepto memoria. No intentaremos aquí arribar a una definición del mismo, tampoco abarcar la inmensidad de abordajes de la que puede ser objeto en las ciencias sociales y otros campos de conocimiento; nos limitaremos, en cambio, a abordar la problemática desde dos ejes fundamentales al momento de pensar su incorporación en la enseñanza. 1º- La relación entre memoria e historia y 2º- los alcances de su incorporación como objeto de nuestra disciplina.

En cuanto al primer eje, la separación entre nuestra disciplina y la memoria es histórica. Señala Yerushalmi (1989: 23) que en un principio “el historiador no soltó amarras con el grupo y su memoria (...) era entonces un moldeador, un afinador, un restaurador de la memoria” Encuentra la génesis de esta separación en el siglo XIX, momento en el que se realiza un doble movimiento: por un lado el pasado total se convierte en objeto de conocimiento, por otro, la aspiración a la objetividad científica le exige al historiador un desprendimiento del grupo y del tema que trataba. A partir de aquí la historia que practican los historiadores no será ni una memoria colectiva ni su recuerdo, sino “una aventura radicalmente nueva” (Yerushalmi, 1989: 23)

La novedad se convirtió en paradigma y el positivismo histórico sentó las bases del conocimiento y la producción historiográfica por más de cien años. Los “combates” que contra él se llevaron adelante – específicamente Annales, pero también desde el marxismo – lograron cuestionar muchos de sus supuestos y desnudar al historiador de su manto de objetividad. Pero no fue hasta bien entrado el siglo XX que la relación entre historia y memoria se volvió una preocupación central en el campo académico.

Hasta aquí se pensaba acceder a la memoria colectiva del pasado a través de la elaboración historiográfica. El proceso se desarrollaba desde la historia a la memoria al punto de confundir ambos conceptos. Hoy, en la perspectiva de la historia del presente, el proceso es inverso.

Pero la discusión recién comienza. Algunos continúan señalando la existencia de claras oposiciones entre Historia y memoria. Para ellos, la primera se caracterizaría por la intención de exactitud de la representación, preocupación por el orden y vocación de universalidad; mientras que la memoria sería el ámbito de la verosimilitud, de las pasiones, emociones y desorden, nutrida de recuerdos vagos, fluctuantes, abierta a la dialéctica entre recuerdo y amnesia, múltiple y multiplicada. Otros se contentan con subordinarla debido al carácter cambiante, deformado y fragmentario de la memoria ante la historia, concebida como una construcción con pretensiones de “integrar las impresiones subjetivas, los recuerdos, los testimonios en una representación que tiende a la objetividad en la medida que integra a su relato el mayor número posible de documentos” (Touraine, 2002: 20)

Desde nuestra postura, ambas representaciones del pasado comparten ciertos rasgos en común,⁷ e incluso son complementarias. La memoria da cuenta de una verdad semántica reveladora del sentido de los acontecimientos que, con frecuencia, se sitúa más allá de la verdad de los hechos, razón por la que el testimonio se aparta de ella. Evidentemente, esta verdad factual debe ser establecida previamente.

Como intenta demostrar esta breve reseña, recuperar la discusión sobre la memoria no es una cuestión menor ya que implica reafirmar – tal vez con más fuerza que nunca – que “el papel de los/as historiadores/as no es simple y solamente la “reconstrucción” de lo que “realmente ocu-

7. Es innegable que la historia también puede ser arbitraria, selectiva, plural, olvidada, falible, caprichosa. Como la memoria puede recomponer el pasado a partir de “pedazos elegidos”, volverse una apuesta, ser objeto de luchas y servir a estrategias de determinados partidarios.

rió”; obliga también a una reflexión sobre la disciplina que marca un fuerte quiebre con las anteriores formas de producción del conocimiento histórico. La magnitud de esta “herejía” puede percibirse con sólo mencionar que es el tradicional “hecho” –tan caro a los historiadores – el que sufre la mayor metamorfosis: el retorno de la memoria supone su objetivación como hecho histórico.

Pero – en tiempos extremistas– dicha constatación levanta voces - también extremistas – sobre las implicancias que esto tiene para la disciplina. Quienes no se oponen totalmente a la incorporación de la memoria al quehacer historiográfico le reconocen el status de recurso para obtener datos, incluso asumen que pueda tener un papel importante al complementar, en palabras de Jelin (2002:66), “datos duros” (los documentos y otras fuentes debidamente criticadas) y los “datos blandos” (de percepciones y creencias subjetivas de actores y testigos).

La memoria supone todo lo anterior pero, tomarla como objeto de estudio, nos obliga a dar un paso más. Frente a posturas idealistas, subjetivistas y constructivistas extremas - que diluyen la historia en la memoria – o posturas objetivistas – que descartan a esta última por su volatilidad – se rescata, en palabras de la misma autora, la tensión entre una y otra como el cruce donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión.

Reconociendo el carácter simplificador que implica toda tipología, intentaremos enunciar las formas en que el nuevo objeto puede ser incorporado al campo disciplinar: 1-La memoria es objeto de historia en primer lugar como fuente. Vertida, a través de la fuente oral, bajo diversos métodos, se ha abierto camino en el ámbito de la historiografía de la coetaneidad, 2-Además se constituye como objeto de historia en el análisis de las relaciones entre memoria e historia, entre historia vivida e historia contada, y al permitir interrogarse por el comportamiento de la memoria ante los diferentes acontecimientos. 3-Es también objeto de estudio del presente, en su impacto sobre el propio trabajo del historiador.

No desarrollaremos aquí las “nuevas formas de hacer historia” que la incorporación de este objeto supone. Tampoco indagaremos sobre la memoria de catástrofes sociales, en las que incluimos nuestro pasado reciente, que confieren ciertas especificidades –epistemológicas y metodológicas- al trabajo en torno a la memoria.

II.2.2 Historia, memoria y enseñanza.

Incluir a la memoria como objeto de la historia complejiza la tarea docente en torno al conocimiento. Implica un importante desafío epistemológico y metodológico⁸ que requiere de un esfuerzo de reflexión teórica sobre un objeto que, por sus propias características, se vuelve por momentos inasible. La apuesta política – en el sentido más amplio del término – que guía nuestra búsqueda aporta un desafío aún mayor. Aún ante estas dificultades - o a partir de ellas - creemos que vale la pena el esfuerzo.

¿Qué derivaciones tiene para la enseñanza incluir a la memoria como objeto de la historia? Creemos que son numerosas las formas en que su incorporación podría enriquecer nuestra mirada sobre el pasado y, claro está, sobre el presente. Interesa rescatar al menor tres:

1- *La ampliación del objeto de estudio* con la historia de su propia memoria supone una modificación del mismo, de su definición y límites cronológicos. Propone, además, un acercamiento a diferentes ámbitos de la realidad social y espacial, al trabajar los distintos géneros de memoria, recuperando los actores sociales, sus acciones y significaciones, desde una relación dialéctica entre sujeto – estructura. Rompe, por último, con el concepto tradicional de fuente, incorporando fuentes orales, icónicas, documentos de la vida cotidiana y otros vehículos de la memoria 2- Permite, además, una *aproximación dinámica al tiempo en la historia*, el hecho

8. Temática que será objeto de análisis en la siguiente etapa. Categorías como “experiencia”, “testimonio” y “verdad” se constituirán en vías de análisis fundamentales.

pierde su carácter positivista - "lo que realmente sucedió"- y se inscribe en una nueva relación pasado- presente que capta la diversidad de tiempos, sus continuidades y rupturas. 3 - Se constituye como un *excelente ejercicio de análisis crítico*. Al evidenciar la pluralidad y jerarquización de memorias, los recuerdos y olvidos, ocultación y silencios, promueve una aproximación al discurso histórico como operación historiográfica⁹, sujeta a luchas simbólicas por la imposición de sentidos.

III. Memoria e Historia del presente: Una construcción alternativa

Para quienes indagamos acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las preguntas principales se refieren a la medida en que los nuevos problemas y metodologías que promueven la historia del presente y la memoria como objeto de la historia, están expuestos en la transposición del saber erudito o si esta transmisión se realiza con formas y contenidos que responden de manera muy indirecta a la producción del campo disciplinar. Sin lugar a dudas, en la actualidad, las remanencias "positivistas"¹⁰ coexisten con las formas renovadas (Le Goff, 1992) de producción histórica; saberes afirmados en certezas inamovibles, conocimientos avejentados, a veces irrelevantes, si bien en algunos casos aggiornados, gozan de muy buena salud sobre todo en el campo de la historia escolar.

La historia del presente no está exenta - incluso pareciera estar más expuesta - a dicha situación. Tal vez por las dificultades propias, aunque no únicamente, de ser todavía un campo en construcción, existe cierta tendencia a construir relatos acontecimentales, con cronologías estáticas

9. Tal la denominación acuñada por Michel de Certeau para hacer referencia a la Historia como la relación entre un lugar, varios procedimientos de análisis y la construcción de un texto.

10. En la historia escolar se relaciona enfoque tradicional que recupera características similares en cuanto al objeto de la Historia, las fuentes, metodología y temática.

y cerradas, en las cuales los hechos políticos y económicos per se tienen primacía.

Consideramos que abordar la problemática de la enseñanza de la historia del presente a partir de la memoria, como herramienta teórico-metodológica y categoría social, implica poner en tensión supuestos epistemológicos que "desarman" al objeto desde adentro y lo reconstruyen en una postura que recupera la producción actual del campo historiográfico. Frente a una historia dominada por paradigmas que privilegiaron a grandes hombres o macroestructuras, retorna el "hombre de a pie", se restituye el papel de los actores en la historia, rescatando sus recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Permite, por último, moverse desde este suelo epistémico que es la narrativa a conceptualizaciones de gran nivel de abstracción como son las categorías sociales, en una ida y vuelta que facilita las condiciones de apropiación significativa de los contenidos por parte de nuestros alumnos.

IV. Entre combates y desafíos: el presente como recuerdo, necesidad y expectativa.

Numerosos desafíos recorren nuestra propuesta. En ella objetos, sujetos e instituciones se mueven en las fronteras, ponen en suspenso "certezas situadas" acerca de saberes disciplinares, representaciones y mandatos en una búsqueda que se renueva constantemente y nos interpela de mil maneras diferentes. Se trata de un camino de ida y vuelta. La pregunta inicial por los sujetos ¿Cómo enseñarles a las jóvenes generaciones sobre el pasado reciente? nos llevó a interrogarnos sobre el objeto y así surgieron en nuestro horizonte la historia del presente y la memoria como una construcción posible. Pero, en la pregunta por el contenido encontramos también la forma y esta nos orientó nuevamente hacia los sujetos. Este recorrido no es casual, las clásicas preguntas sobre el qué y cómo de la enseñanza sólo tienen sentido si nos interrogamos para qué.

De todos los desafíos, quizás sea éste el mayor. Lo repetimos una vez más: volvemos al pasado por el presente; retornamos no para abusar de

sus memorias desde un mandato moral sino para rescatar sus voces ya que entendemos que la democracia no se construye sobre silencios sino que conlleva, necesariamente, el reconocimiento de los conflictos y la pluralidad. Aprender a recordar – que siempre implica una parte de olvidado- tampoco es una tarea fácil. Aún así es un camino que debemos transitar en la búsqueda de esta transmisión lograda sobre nuestro pasado reciente a la que hacíamos referencia en un primer momento.

No descubrimos nada al señalar que la enseñanza de la historia ha estado y continua estando fuertemente vinculada a fines políticos e ideológicos. De hecho, su relación con la formación de futuros ciudadanos es uno de los argumentos más fuertes que sostienen la presencia de nuestra disciplina en la curricula.

En una sociedad que se encuentra transitando un proceso postdictatorial la formación de una ciudadanía democrática además de ser una tarea compleja, es urgente. Creemos que esto exige un fuerte replanteo sobre los contenidos históricos que deben estar presentes en las aulas pero también sobre la forma en que estos son presentados a nuestros alumnos. En este sentido, la indagación sobre la naturaleza de los contenidos debería ser acompañada por una preocupación por el método ya que, como sabemos, la forma en que el conocimiento es presentado por el docente tiene importantes derivaciones en la relación que nuestros alumnos establecen con él.

Creemos que una propuesta de enseñanza de la historia del presente que recupera a la memoria como objeto de la historia puede contribuir al objetivo de generar un cambio en las prácticas y, por lo tanto a la emergencia de nuevas subjetividades¹¹, que permitan establecer vínculos políticos más propicios al sistema democrático. Por ello, trabajando en

11. Estas reflexiones se enmarcan en la perspectiva analítica de la relación entre orden y cultura (M. Foucault, H. Arendt, entre otros). Para el caso argentino AMUCHASTEGUI, Martha, "El orden escolar y sus rituales", en Silvia Gvirtz (Comp.) (2000)

torno a la memoria¹², el aula se vuelve un espacio en el que circulan múltiples voces. La asimetría inicial, característica de toda relación pedagógica, se reduce entre quienes comparten desde una "experiencia" que es vivida subjetivamente, culturalmente compartida y compartible.

Bibliografía

Ansaldi, Waldo, *"El faro del Fin del Mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad"*. Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en "La crisis que no acaba: Argentina desde la historia i desde l'economía", curso ofrecido en la XX Edición de la Universitat d' Estiu de Gandia, julio 2003. Puede verse en <http://www.catedras.fsoc.uba.ra/udishal>

Arostegui, Julio y otros (1998), *Dossier: Historia y Tiempo presente*, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Universidad Complutense, N° 20, Madrid.

Arostegui, Julio, *El Fin de la Contemporaneidad o el Presente como Historia*, *Historia 16*, Año XXII, N° 255.

Barret, Françoise (Dir.) (2002), *¿Por qué recordar?*, Madrid, Garnica.

Barros, Carlos: *¿Es posible una historia inmediata?* en *Boletín de la Asociación Historia Actual*, número 7, otoño 2003.

Barros, Carlos: *Nuevo Paradigma. El retorno de la Historia*. Transcripción revisada y ampliada por el autor de la cuarta conferencia plenaria del II Congreso Internacional de Historia a Debate, dictada el sábado 17 de julio de 1999 en Santiago de Compostela, España.

Candau, Joel (2002), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.

12. A partir de experiencias de Historia Oral o trabajos en torno a los "lugares de la memoria" (Monumentos, graffittis, calles, consignas, canciones)

- Chartier, Roger, (1998), Al borde del acantilado, en *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México.
- Cuesta Bustillo, Josefina (1998), *Memoria e Historia*, Madrid, Marcial Pons.
- ___(1993), *Historia del presente*, Madrid. EUDEMA.
- Da Silva Catela, Ludmila, (2001), *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- De Amezola, Gonzalo (1999), Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente Revista *Entrepasados*. Año IX. Número 17.
- De Certeau, Michel (1998), La operación historiográfica, en *La escritura de la Historia*, UIA, México.
- Dussel Inés, (2001), La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria, en *Memorias en presente*. Sergio Guelerman (comp.) Editorial Norma, Buenos Aires.
- Edelstein Gloria, Coria Adela, (1995), *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz editora S.A., Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia, (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel, Buenos Aires.
- Gvirtz, Silvia (Comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Santillana, Buenos Aires.
- Hassoun, Jacques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Hobsbawm, Eric (1998), *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI de España editores – Siglo XXI de Argentina editores, Madrid.
- Le Goff, Jacques (1992), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós, Barcelona.

- Soto Gamboa, Ángel, Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización, Revista Electrónica *Historia actual on-line*, Año II, N°3, invierno 2004.
- Thompson, Edward P. (1978) La lógica de la Historia, en *Miseria de la teoría*. Crítica, Barcelona, 1981.
- Touraine, Alain (2002), Memoria, Historia, Futuro, en *¿Por qué recordar?* Academia Universal de las Culturas. Ed. Garnica.
- Virno, Paolo (2003), *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós.
- Wallerstein, Immanuel (1998), *Impensar las Ciencias Sociales*. México, Editorial Siglo XXI.
- Yerushalmi, Yosef (1989), Reflexiones sobre el olvido en Yerushalmi y otros. *Usos del olvido*. Nueva Visión, Buenos Aires.