

**Jornadas: La Sociología frente a los nuevos paradigmas en la construcción social y política. Mendoza, Argentina y América Latina en el despunte del siglo XXI.
Interrogantes y Desafíos**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – U.N.Cuyo - 9 y 10 de mayo de 2013

Mesa 17:” Políticas de la Historia y Memorias del dolor en América Latina”

Ponencia

Título: Historia y memoria: ¿cómo enseñar la(s) memoria(s) del dolor?

Claudia Fava

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Nacional de Cuyo

Correo electrónico: claudipfv@yahoo.com.ar

Esta ponencia pretende relacionar las ideas de historia investigada e historia enseñada desde algunas preguntas sobre cómo enseñar el pasado traumático de nuestra historia reciente.

El ejercicio de pensar cómo se “enseña” cualquier área del conocimiento debería ser el punto inicial de un ciclo lectivo. Es igual y tal vez diferente hablar de cómo “transmitir” los hechos de la historia argentina reciente. Porque explicar nuestro pasado cercano no es fácil si se quiere ir más allá de reseñar fechas, protagonistas, vencedores y vencidos. El devenir histórico es tan complejo que significa, en última instancia, responder por lo que somos y por qué somos como somos, es decir, es responder por la configuración de nuestra identidad.

La complejidad de esta realidad requiere de una visión interdisciplinaria para poder dar cuenta de la historia como registro del pasado y de los otros elementos que entretengan lo histórico con lo social, cultural, político, económico, lo colectivo, lo subjetivo. Ahora bien, si abordar la realidad histórica argentina reciente se torna complejo, enseñarla lo es más aún. Entonces, el profesor de historia, en la escuela secundaria o en la universidad: ¿“enseña/transmite” historia o memoria? ¿cómo se “enseña/transmite” un pasado trágico y cargado de dolor?

Muchas son las investigaciones que, en los últimos años, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, han tomado la memoria como objeto para hacer de ella un centro de gravedad en el estudio del pasado reciente.

La última dictadura entró oficialmente en los programas de estudio del país con la ley federal de educación, en 1993, aunque ya estaba presente antes por iniciativas personales de algunos profesores. En 2006, con la ley nacional de educación hoy vigente, adquirió una centralidad especial, a tono con la política de derechos humanos de los gobiernos kirchneristas. Desde las políticas de memoria actuales y desde el Estado se elaboran materiales escolares acordes, en las aulas se ponen en escena, como en pocos

ámbitos, las luchas por la memoria que la sociedad no termina de saldar y las dificultades de transmitir a las generaciones que no la vivieron una tragedia colectiva aún abierta.

En el marco de esta perspectiva analítica, el propósito de este artículo es esbozar algunas reflexiones sobre el problema que se le plantea al profesor a la hora de enseñar el pasado reciente ¿qué herramientas conceptuales, éticas, metodológicas ofrece la investigación actual en la historia reciente? ¿Cómo enseñar esas *memorias del dolor* a los jóvenes? y una pregunta que nos hacemos desde siempre: ¿para qué enseñar la historia reciente?

Nuestra preocupación fundamental gira en torno a qué herramientas de la investigación en historia reciente permiten la transmisión de estas *memorias del dolor* (Dobles Oropeza, I., 2009) En ese sentido, en las páginas que siguen nos proponemos presentar algunos elementos que permitan pensar los avances en la investigación y sus posibilidades de enseñanza en el aula.

Comencemos por indagar un poco en torno a qué llamamos *historia reciente*. Debemos tener en claro que siempre es necesario atender el peso de los problemas del presente que influyen en el momento en que el historiador selecciona sus hipótesis de trabajo; la historia se escribe desde los problemas de hoy, la forma en que los historiadores visualizan el pasado forma parte de su presente.

Con respecto a la historia reciente en Argentina fueron, en general, sociólogos, científicos políticos, economistas, etc. quienes asumieron más rápidamente que los historiadores el estudio de las décadas del '60 y '70, en el caso de la historiografía, solo en la segunda mitad de los años '90 comenzó un proceso de ampliación de los historiadores dedicados a estos períodos.

Se puede argumentar para esta situación que existen en el mundo de los historiadores ciertos recelos frente al estudio de períodos temporalmente recientes ya que aún persiste la herencia de la metodología positivista afirmada a fines del siglo XIX.

La *historia reciente* es un área nueva que ha ido conquistando espacios institucionales y, en el mismo proceso, legitimidad en los ámbitos académicos y profesionales, De todos modos, la diversidad manifiesta de temas y márgenes temporales no impide reconocer en todos estos trabajos un propósito común: re-significar el pasado reciente.

Señala Florencia Levin que la historia reciente argentina está surcada por la violencia, la muerte y la desaparición de miles de personas, de proyectos de cambio y transformación social en el marco del accionar de un aparato de estado terrorista. (Levin, 2012). Se trata, entonces, de una historia traumática, como en el resto de los países del Cono Sur, cuyas fechas de periodización se ubican entre 1969 y 1983: "... nos estamos refiriendo a un período cuyo inicio podemos ubicar tentativamente a partir de los hechos conocidos como "el Cordobazo" y que se extiende durante toda la década del setenta atravesando los años de la última dictadura militar hasta el momento de la asunción de Raúl Alfonsín que, como veremos más adelante, se vivió como el fin de un ciclo y la inauguración de una nueva etapa en la historia nacional". (Levin, 2012)

En la explicación de una de las características de este período, la *violencia política*, señala Levin que: "... el gran protagonismo que adquirió la violencia en el escenario político. Los fenómenos englobados bajo el ubicuo y polisémico término de violencia política son muy variados e involucran a un conjunto heterogéneo de actores. La gran mayoría de las veces suele emplearse el término para referir a las acciones de fuerzas que se vuelcan en contra del orden establecido (particularmente a la acción de organizaciones político militares tales como ERP y Montoneros) mientras que se reserva el término "represión" para referir a la empleada por agentes para estatales y estatales. Sin embargo, unas y otras, al desbordar los canales institucionalizados y derramarse expansiva y descontroladamente sobre la sociedad, son comprendidas en tanto fenómenos relativos a la noción de violencia. (Levin, 2012)

Por otra parte, Marina Franco sostiene que: "El término historia reciente refiere a un pasado cercano que, de alguna manera, no ha terminado de pasar y que por tanto interpela e involucra a los individuos en la construcción de sus identidades individuales y colectivas. Asimismo, historia reciente designa un campo de investigación de características difusas que si bien en los últimos tiempos ha experimentado un importante desarrollo, aún no está consolidado como tal y que involucra un importante conjunto de problemas éticos, políticos, metodológicos y epistemológicos que reclaman una profunda reflexión y un permanente diálogo entre especialistas de diversas disciplinas abocados a su estudio" (Franco; 2010)

Vinculada a la historia reciente se recupera la memoria como objeto de la historia, no está en discusión que la memoria es la matriz de la historia, pero, también es cierto que la historia no tiene como único objetivo preservar la memoria. Como señala Ricoeur, la función principal de la historia sería la de problematizar la memoria. (Ricoeur, 2004)

Para Franco y Levin, se concibe la relación epistemológica entre historia y memoria de forma maniquea: "... De una parte están quienes plantean que existe entre ambas una oposición binaria: de otra, quienes suponen que, en definitiva, historia y memoria son la misma cosa. En el primer caso, se opone un saber historiográfico capturado por los procesos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica. En el segundo, se entiende que la memoria es la esencia de la historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada" (Franco, Levin; 2007)

En palabras de Krieger: "Cuando decimos "pasado reciente" y -más aún- "historia reciente" estamos usando términos que designan categorías en sí mismas recientes del pensamiento social y de la historiografía. No vienen a nombrar cualquier pasado próximo, sino que surgen para referirse a aquellos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades integralmente en las que transcurrieron. Son pasados vívidos que se resisten a convertirse en pasados vividos, y a ser objetos de la memoria o de la historia. Pasados que no terminan de pasar, y que no sólo activan las luchas del presente sino que ciernen su amenaza sobre la totalidad del proyecto común. Su carácter liminal se puede asociar a lo traumático, manifestado en la dificultad para ponerle palabras a lo acontecido, para

trasponer lo *real* al registro simbólico, para revertir lo ominoso (Freud, 1919) mediante la conversión de la experiencia de lo ajeno en relato/narración de lo propio.” (Krieger 2012)

La historia reciente supone una relación estrecha y problemática con la memoria, plantea el análisis de la memoria y las relaciones entre memoria e historia, entre silencio y recuerdo, entre poder y marginación. (Cuesta, 1993) Da cuenta, entonces, de las diferentes narraciones sobre el pasado que conviven en conflicto para la explicación del pasado reciente.

Aporta Levin que : “... al igual que los discursos asociados con la memoria, los de los historiadores son también relatos inacabados, provisorios. Sin embargo, se trata de relatos y representaciones de naturaleza muy diversa a los de la memoria. Porque la historia, al menos, pretende construirse como un discurso crítico siempre atento a sus propias condiciones de producción” (Levin, 2012)

Ahora bien, entre los rasgos característicos de la historia reciente se pueden observar cambios en el rol del historiador, en tanto el pasado reciente es abordado desde distintas disciplinas, lo obliga a dialogar con ellas a la vez que se espera que sea objetivo en su tarea y deje una enseñanza ejemplar (Levin, 2012 1b); por otra parte para el tratamiento de las fuentes para el pasado reciente la historia oral tiene un papel protagónico. El historiador tiene la posibilidad de entrevistar a los testigos directos encontrándose con la experiencia vivida que, en cierta forma, legitima el relato y el compromiso del portador de memoria. Lo importante, además, es que la tarea del historiador sobre los testimonios sostenga un tratamiento de contextualización, crítico e interpretativo, conciliado, como señala Levin con consideraciones éticas y políticas ante los testimonios, ya que se trata del dolor de los sujetos que narraran su historia.

Por otra parte, y entre los rasgos fundamentales de la historia reciente, debemos consignar la naturaleza radicalmente política de los conflictos del pasado reciente que provoca dificultades en el terreno de la interpretación y reconstrucción al punto que es difícil asentar un piso de acuerdo sobre los sentidos del pasado. (Levin 2012) esto conlleva una fuerte dimensión ética en la labor del investigador investida por el *deber de memoria*, por lo que la historia reciente se construye en diálogo con los discursos de las memorias.

Ese deber de memoria también se ha impuesto a la escuela, sin embargo, no ha sido producto de una reflexión desde la escuela, sino que ese deber se ha impuesto “desde afuera hacia adentro” (Raggio, 2012) .

Señala Borrelli que “A inicios del siglo XXI continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social; los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas. Una de las formas disciplinares en que se encarna esta función es la de la enseñanza de contenidos vinculados a la historia reciente, espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad. (Borrelli 2012,)

Siguiendo este pensamiento podríamos preguntarnos ¿cómo abordar la enseñanza de memorias del dolor? ¿cómo trabajar su complejidad? ¿qué relatos privilegiamos? ¿enseñamos historia o memoria?

Como indica De Amézola, la enseñanza de la historia reciente se ha ido configurando como una lucha de significación y apropiación de los sentidos del pasado cercano, él utiliza el término “esquizohistoria” para explicar la disociación entre historia investigada e historia enseñada, entre historiografía e institución escolar, ente historiografía, institución escolar y la memoria colectiva.(De Amézola, 2012 1b)

Así la escuela ha receptado distintas narraciones del pasado reciente que conviven en lucha por imponerse sin lograr desplazarse unas a otras, y, en muchos casos, ni siquiera coincidiendo con las narrativas sociales hegemónicas demostrando la capacidad de resistencia de la cultura escolar incluso a las políticas educativas que “bajan” del Estado (Krieger, Clase 6)

Una mirada histórica sobre las luchas en el campo historiográfico y sobre las problemáticas que la disciplina adquiere en las escuelas nos acercarán a la recuperación que hoy se hacen desde la historia reciente de temas y problemas que fueron objeto de encarnizados debates.

En este sentido es importante recordar que la “historia escolarizada” aparece como espacio neutral ante lo político/el presente/la memoria, de este modo, la historia en la escuela queda reducida a gobiernos del pasado que se aprenden memorizando.

La frase de Cuesta Fernández, *la historia enseñada es otra historia*, nos plantea la diferencia que se presenta entre el campo de la producción historiográfica y la transmisión en el ámbito educativo.

Quizás un breve repaso por las diferentes narraciones de memoria nos ayude a responder parcialmente algunos de los interrogantes que tenemos, entonces: ¿cuáles son esas diversas narrativas del pasado cercano que conviven y luchan en el ámbito escolar?

El fin de la dictadura significó pasar de los relatos de la guerra (de Malvinas) a la guerra de los relatos. No existe una sola narración; cada nueva narración no reemplaza, como decíamos, cronológicamente a la anterior, sino que los diferentes relatos subsisten y dan origen a las memorias en conflicto. Durante la dictadura se impuso el relato de la “guerra” con la cual se construyó ideológica y mentalmente un enemigo *subversivo*, de este modo creó una figura exclusivamente política: el subversivo, uniéndolo en forma ambigua a una práctica política, luego trasladó ese discurso al ámbito penal, sobreponiendo la definición de delincuente.

Es decir, se construyó el “delincuente subversivo” marcando ciertas prácticas como delito, así la construcción de un “otro” para la muerte aparece asociada a su militancia, a sus prácticas solidarias. El punto máximo de esta construcción del “otro” por parte de la dictadura fue la negación del “otro”, su desaparición material (cuerpo) y simbólica (la memoria de su existencia). Al interior de la sociedad, este discurso significó la fractura de los lazos sociales, la confianza en el “otro” que se tradujo en el lenguaje cotidiano para explicar lo que estaba pasando y no se quería enfrentar: “algo habrán hecho”. La idea y la práctica de la solidaridad quedan así, totalmente quebradas.

Sostiene Raggio que: “En la Argentina, durante la última dictadura militar, el Estado ejerció una violencia planificada, masiva y sistemática de forma clandestina, cuyo

objetivo consistía en exterminar a un grupo particular a través del asesinato y la desaparición del cuerpo. La borradura del crimen fue parte del plan de exterminio procurando así el control sobre el relato de lo sucedido a través de la producción del olvido. Así, el primer acto de resistencia consistió precisamente en la denuncia desesperada, es decir, en reponer la huella borrada.” (Raggio, S, 2012)

Para 1984 las denuncias de los organismos de Derechos Humanos y la CONADEP probaron el plan sistemático de secuestro, tortura y asesinato puesto en marcha por la dictadura. Esta situación dio lugar, ante la demanda de respuestas de la sociedad, a dar forma a un nuevo régimen de memoria asociado a los valores democráticos. La narrativa que aparece en el primer prólogo del Nunca Más fue la de la “teoría de los dos demonios”, basada en establecer una equivalencia entre las acciones de la guerrilla y la represión estatal. Esta equivalencia estaba interesada en condenar tanto a unos como a otros, en nombre del rechazo universal y abstracto de la violencia política. Así, también supuso una tranquilizadora exculpación de la sociedad. El Juicio a las Juntas (1985) inaugura una nueva narración, exponiendo claramente que en Argentina no hubo una “guerra” sino crímenes, víctimas y victimarios, instala la idea de que los crímenes realizados desde el Estado fueron crímenes contra la humanidad, para la memoria tuvo una significación moral en torno a la tragedia de los desaparecidos y, como escribe Vezzetti, ofrece una escena de la memoria que la condensa: los militares desfilando en calidad de reos ante la Cámara Federal de la Capital, como un símbolo del poder de la ley en el preciso momento en que es acatada por los que, hasta hacia poco, tenían poder absoluto. (Vezzetti, 2003)

Al año siguiente Alfonsín da la Ley de Punto Final, y al siguiente la de Obediencia Debida. En 1989 y 1990 se decretan los indultos que terminan de liberar a los genocidas, durante la presidencia de Carlos Menem con una política de *memoria de reconciliación*.

Sin embargo, a mediados de la década del '90, las temáticas vinculadas al movimiento de derechos humanos y a los años '70 cobraron un nuevo impulso en el debate público. Esto estuvo vinculado con algunos acontecimientos de los años 1995 y 1996. El primero de ellos fue la confesión televisada de un ex marino de la ESMA, Adolfo Scilingo, quien relató su participación en los “vuelos de la muerte”, si bien esta no era una información novedosa, escucharlo de la propia boca de un represor causó un fuerte impacto en la opinión pública.

Por otra parte, en 1995, se formó la agrupación Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS) que nucleó a hijos de detenidos-desaparecidos, asesinados, exiliados y presos políticos durante la dictadura. Desde su surgimiento HIJOS se refirió explícitamente a las militancias políticas y las filiaciones ideológicas de sus padres. Más aún, se propuso “reivindicar su espíritu de lucha”, Este organismo marcó el ingreso de una nueva generación a la lucha por los derechos humanos y la invención de una original modalidad de intervención en el campo de la verdad y la justicia: los escraches.

A partir de ese año los organismos de derechos humanos junto a diversos sectores sociales e instituciones, multiplicaron la movilización y el debate a través de homenajes, artículos periodísticos, estudios académicos y manifestaciones artísticas que conmemoraron

la experiencia de los años setenta. Los ejes centrales fueron la reivindicación de la movilización política y social y el homenaje a las víctimas. El 24 de marzo de 1996 más de cien mil personas marcharon a la Plaza de Mayo para condenar el golpe militar del 76. Este hecho implicó el reconocimiento social de los hechos del pasado y la vigencia del tema de los derechos humanos, mostrando un pasado que no cerraba frente a la memoria de reconciliación del menemismo.

Luego, tras la crisis económica y política más profunda de la historia, el estallido del 2001 y el colapso subsiguiente, el gobierno de Néstor Kirchner recupera el tema y revierte el rumbo seguido por el Estado poniendo en un primer plano la *memoria militante* del pasado reciente, cediéndoles un espacio protagónico a los organismos y asociaciones de derechos humanos y logrando en el 2005 la derogación de las llamadas “leyes del perdón”, cuya inconstitucionalidad quedó decretada en virtud de no prescripción de los crímenes de lesa humanidad. (Krieger, 2012)

Entonces, y siguiendo las narrativas de la historia dictatorial señaladas por De Amézola (De Amézola, 2012) la primera es “la teoría de los dos demonios”, la segunda narrativa es la de la “reconciliación nacional” generada durante el gobierno menemista, la tercera de la “contramemoria” o *memoria militante*, en el gobierno de Kirchner que abre el mandato de “deber de memoria”.

Ahora bien, en el ámbito escolar, no necesariamente estas memorias se reflejaron del mismo modo, señala De Amézola, por ejemplo, que en los '90 frente a la memoria de reconciliación se activaron en los programas de estudio las temáticas de la historia reciente, sobre todo del pasado dictatorial. Así como se encuentran resistencias a las innovaciones y dificultades para implementar en las prácticas didácticas los cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas en la actualidad a las políticas de “contramemoria” inaugurada en el gobierno kirchnerista. (Krieger, 2012)

La institución escolar se ha conformado históricamente como un espacio clave para la transmisión de conocimientos. Pero además su mandato es formar a las nuevas generaciones transmitiendo valores y reglas sociales, es decir, formar ciudadanos con un sentido de pertenencia nacional. En esto la enseñanza de la historia ha cobrado un papel preponderante.

El problema se presenta en la enseñanza de la historia reciente, puesto que es un periodo que “marca” nuestro presente, no solo por las huellas que ha dejado en nuestra sociedad sino también porque los debates que se plantean en torno a éste siguen vigentes, y no existe una visión acabada respecto al mismo. Esto es así ya que en Argentina, como en otros países del Cono Sur, esta historia que recupera los tiempos recientes y la memoria se relacionan con la experiencia traumática del terrorismo de Estado y los gobiernos dictatoriales.

Es cierto que en los últimos años se han producido estudios sobre el pasado reciente desde la historiografía, sin embargo, no ha dejado de ser un lugar de debates. Así también han aparecido trabajos que relacionan la enseñanza y la historia reciente. Por ejemplo, sobre la memoria y la escuela los trabajos de Elizabeth Jelin y Federico Lorenz son

iluminadores sobre estos procesos, por otra parte el concepto de Emilio Crenzel de “régimen de la memoria” aparece como una buena categoría de análisis para reconocer las representaciones que tienen los docentes de la historia reciente argentina y cómo las portan en la transmisión en el aula.

¿Cómo se traducen en el aula los objetivos planteados desde las políticas educativas respecto a la memoria? puesto que si bien desde el Estado se sostiene formalmente desde una postura con respecto al pasado, el qué y cómo se transmite muchas veces queda librado al arbitrio del docente, lo cual daría resultados fragmentarios, incompletos y hasta opuestos a los propósitos enunciados.

Si bien las dificultades y silencios presentes no se resuelvan exclusivamente en este nivel, lo cierto es que las directivas de la autoridad educativa máxima brindan matrices que modelan la acción pedagógica o por lo menos permiten leer algunas “tradiciones” de la cultura escolar de producir “memoria escolar”.

A pesar de las transformaciones curriculares que sucedieron a mediados de los noventa, en la escuela perviven aún modalidades, ritos, ceremonias que tienden a gestionar la memoria histórica como hace un siglo. Parece ser como afirma Saab que “las nuevas propuestas no lograron -al menos hasta ahora- generar una memoria escolar de nuevo tipo. Las viejas narrativas cayeron pero los intentos de reemplazarlas por otras más creíbles y más actualizadas, de acuerdo al desarrollo de la ciencia histórica, no parecen haber sido más eficaces que aquellas.” (Saab, 2009)

Cuando un docente de historia o ciencias sociales intenta abordar el tema en el aula se enfrenta a una complejidad nueva, que para otros períodos o unidades del programa no tiene o por lo menos su incidencia le resulta menos conflictiva. Lo que es difícil asumir en la escuela cuando se trabaja el pasado de la dictadura es el conflicto que está implícito en el proceso de construcción de su memoria y la constatación, aún más problemática para la institución educativa, de la naturaleza política del conflicto. Presente sin dudas en cada período de la historia, lo cierto es que enseñar el pasado reciente se revela como una tarea más compleja que cualquier otra.

Entendemos que la memoria de la dictadura tiene presencia en las escuelas y en las aulas. Además de la iniciativa de los docentes, hay una serie de normativas que prescriben su tratamiento. Tanto en el calendario escolar como en los documentos curriculares el pasado reciente tiene un espacio ganado.

Es probable que la formación de ciudadanos sea el tópico más mencionado por los documentos oficiales y los textos pedagógicos con relación a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Esta insistencia se refuerza, sobre todo, en la prescripción de enseñar historia argentina reciente.

Recordar no garantiza no repetir, no obstante constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente. “El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas”.

Por esto intentamos obtener herramientas para reflexionar sobre la enseñanza del pasado reciente. Es en este punto que el conocimiento de la historia investigada por parte del docente se convierte en fundamental; nos preguntábamos al comienzo si el profesor de historia, reflexionando sobre sus prácticas, debía ser un estudioso de la historiografía. Entendemos que sí, que reconociendo los enfoques, teorías, debates, el docente puede ser autónomo en la selección, recorte, enfoque, métodos y formas de abordar estos temas en el aula.

La historia reciente permite la interrogación de la propia realidad social en la que se encuentran insertos los alumnos y, a partir de herramientas conceptuales realizar una aproximación histórica a tales procesos.

Como señalan Aguiar y Cerdá "... el acercamiento a ese pasado/presente desde una visión activa, que rompa el relato único y supuestamente verdadero y permita la circulación de otras voces, democratizando recuerdos, es otra de las virtudes que ofrece esta perspectiva" (Aguiar, Cerdá, 2008). En este sentido, reconocer el conflicto y la pluralidad de relatos no legitimaría un relativismo absoluto donde todos ellos son posibles y, por lo tanto, verdaderos; los crímenes de lesa humanidad no son construcciones retóricas.

De esto se desprenden algunas respuestas a nuestro interrogante sobre cómo transmitir las memorias del dolor, entendemos que, como dice en una entrevista Miriam Krieger: "La enseñanza de la historia reciente interfiere con el deber de la memoria que se le ha puesto a la escuela. Hay un imperativo ético de recordar en la escuela pero hay que diferenciarlo de la disciplina histórica. En la clase de Historia no se recuerda, se reconstruye" (La Nación, 2011).

Es importante señalar aquí qué entendemos por transmisión, más allá de la brecha en la experiencia intergeneracional de docentes y alumnos o al "abismo invisible entre profesores y alumnos", si no entender que esa transmisión, como dice Kæes no es unidireccional, ni lineal, cuando señala que: "el tiempo de la transmisión no siempre es lineal, puede ser circular, perforado, intermitente. Hoy sabemos mejor que, en los sistemas complejos, tiempos diferentes interfieren, coexisten o se excluyen. De este modo, en las situaciones de pánico o multitud, el tiempo del sujeto singular desaparece en una fusión de las duraciones, al punto que el tiempo ya no puede manifestarse en sus escansiones y ser pensado como sucesión. En este tipo de transmisión, el tiempo puede ser recorrido en diferentes sentidos." (Kæes, 1996) Dice Hassoun, "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo" (Hassoun, 1996)

Entonces, el profesor debería ubicarse desde la historia, es decir trabajar con contenidos traumáticos, controversiales y con pasados que no pasan y con la idea de una transmisión que habilite las preguntas de los jóvenes, que no se trate de una mera repetición de memoria(s). Dando cuenta, explicitando las distintas narrativas de la memoria retomando la idea que presenta Borrelli de la posibilidad de enseñar a los alumnos a *pensar históricamente*. (Borrelli, 2012)

Este tipo de abordaje plantearía la reposición del contexto histórico, el trabajo con fuentes diversas, en las que la historia oral y su metodología es importante, suplantando explicaciones morales y éticas por explicaciones históricas que incluyen esas preguntas sobre el pasado reciente, y sobre todo, abriendo el debate entre los alumnos en el marco de una enseñanza centrada en el sujeto. (Borrelli, 2012)

Volviendo a la idea de la transmisión como la entendemos, de ese pasado traumático a las jóvenes generaciones, se dé en la forma de conciencia cívica y política centrada en el respeto a los derechos humanos, reflexionando desde la escuela sobre una aproximación crítica de los alumnos a ese pasado. (Carnovale, Larramendy, 2012)

Es fundamental, entonces, que frente a esta historia reciente, controversial, cargada de memorias en conflicto, el profesor habilite el pensamiento del “otro”, del alumno en tanto éste pueda plantear nuevas preguntas a ese pasado.

El mandato de educar ciudadanos críticos no se logrará haciendo de la historia un monumento sino formando nuevos ciudadanos que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre las implicancias de sus conductas y sus opciones. Ese debería ser el mandato de una necesaria y renovada memoria escolar, apoyada en una historia más pensada, más comprometida. Una historia *deseada* en la que el profesor de historia recupere su carácter central de intelectual que pone en juego sus criterios en el momento de decidir para qué enseñar historia.

BIBLIOGRAFIA

- **DOBLES OROPEZA, I.: (2009) Las memorias del dolor.** San José, Arlekin. Dobles hace un abordaje desde el psicoanálisis de la memoria, y recupera una posición analítica que parte en gran medida de la tradición de historia oral promovida por el historiador italiano Alessandro Portelli, y que vislumbra la relación de la historia y la memoria en términos más complejos, lo cual le ha permitido a algunos historiadores vislumbrar el papel y el peso de la memoria en la construcción del pasado tanto en forma individual como colectiva.
- **LEVIN, F.: (2012) Clase 1a: El pasado reciente: entre la historia y la memoria.** En *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje (perspectivas historiográfica, sociopolítica y cultural)*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- **LEVIN, F.: (2012) Clase 1b: Pasado reciente e historiografía.** En *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje (perspectivas historiográfica, sociopolítica y cultural)*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina
- **FRANCO, M: (2010) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.** Buenos Aires: Paidós,
- **RICOUER, P.: (2003) La memoria, la historia, el olvido,** Madrid, Trotta
- **KRIEGER, M.: (2012) Clase 6. La enseñanza de la Historia Reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos.** En *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- **CUESTA, J.: (1993): Historia del Presente.** Eudema, Madrid
- **RAGGIO, S.: Clase 2: La transmisión de la(s) memoria(s) del Terrorismo de Estado: los jóvenes en (la) disputa.** En *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- **BORRELLI, M.: Introducción: Pasados en conflicto y enseñanza escolar.** En *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- **DE AMÉZOLA, G.: Clase 1b: Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo presente.** En *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- **VEZZETTI, H.: (2003) Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina.** Bs.As., Siglo XXI
- **JELIN, E. Y LORENZ, F.: (2004) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.** Bs.As., Siglo XXI
- **AGUIAR, L. Y CERDÁ, C (2008) ¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza** en Jara Miguel (comp) *Enseñanza de la historia. debates y propuestas.* Educo. Argentina.
- **KÄES (1996) Transmisión de la vida psíquica entre generaciones,** Bs.As., Amorortu
- **HASSOUN, J.: (1996) Los contrabandistas de la memoria.** Bs.As., Ed. De la Flor
- **CARNOVALE, V Y LARRAMENDY, A.: Artículo Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje.** En *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.