

Historia y Educación



Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente

Gonzalo de Amézola*

Introducción

Dentro de las polémicas que se han abierto a causa de los cambios establecidos por la *transformación educativa*, una de las más interesantes es la referida a la incorporación a la curricula de la historia argentina reciente. Si bien estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que sobrevolar rápidamente algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, se limitaba el *racconto* a una enumeración aséptica de presidentes. Por otra parte, el hecho de que estos temas estuvieran ubicados al final del año facilitaba las maniobras elusivas y permitía que las más de las veces ni siquiera esos modestos propósitos se cumplieran. Usualmente, noviembre tocaba el gong del último round del ciclo lectivo sin que la historia reciente hubiera cruzado guantes con los alumnos. El pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo.

Sin embargo, entre las novedades aportadas por la reforma se encuentra el propósito de que la historia contemporánea tenga una fuerte presencia en el 9º año de la EGB y en el Polimodal, con la finalidad de que una mayor do-

sis de historia cercana permita a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. Por otra parte, desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, se supone que una temática vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiría un mayor interés de su parte en el estudio de una materia en la que lograr al menos su atención resulta cada vez más difícil. Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano.

Como en otros aspectos, también en éste las innovaciones abrieron una discusión apasionada. Para los contradictores de la posición oficial, la importancia de la historia lejana no debe subestimarse por el fuerte condicionamiento que ese pasado remoto¹ ha dejado en nuestras sociedades (por ejemplo, ¿puede entenderse el presente de América Latina sin conocer su pasado colonial?) y, por otra parte, porque lo muy cercano en el tiempo impide que una distancia *conveniente* del presente permita una perspectiva lo suficientemente amplia como para evitar que la historia enseñada se convierta en la mera transmisión de una burda ideología. Por último, dicen los disconformes, si lo que se quiere explicar es el presente, sería preferible recurrir a otras ciencias sociales mejor preparadas para hacer diagnósticos sobre lo

* UNLP.

actual, como la sociología, la ciencia política o la economía.

Planteada la disputa de esta manera, los dos bandos tienen –a mi juicio– parte de razón. La vieja tradición argentina de estar a favor o en contra de las propuestas sin admitir matices, puede hacernos perder la oportunidad de reflexionar sobre algunos cambios que probablemente resulten convenientes y que –más aún– fueron reclamados por los docentes durante largo tiempo. El propósito de este trabajo consiste en tratar de profundizar la discusión acerca de algunos de estos argumentos, presentando la diversidad de problemas implícitos, con la finalidad de promover el debate, teniendo en cuenta que los contenidos en cuestión ya comenzaron a implementarse en algunas jurisdicciones y se está a punto de hacerlo en otras.

Una aclaración necesaria es que a lo largo de las siguientes páginas cuando hablemos de "historia reciente" nos estaremos refiriendo casi exclusivamente (años más, años menos) a la década del 70 en nuestro país, o sea, al período más controvertido de nuestro pasado. Los acontecimientos que se precipitan a partir del derrocamiento del gobierno del Dr. Illia dan a luz una Argentina en apariencia inesperada para lo que había sido la primera mitad de los sesenta. De la misma forma, recordar hoy aquel período buscando continuidad con el presente es un ejercicio difícil. Por otra parte, la conflictividad de esta época hace necesario reflexionar junto a los jóvenes sobre aquellas secuelas de la violencia aún presentes en nuestra sociedad.

¿Existe bibliografía satisfactoria sobre los últimos treinta años de nuestra Historia?

Una de las virtudes de la reforma es

que ha reavivado el interés en los medios de comunicación por la enseñanza de la historia. Entre los temas que han sido considerados en los últimos tiempos no faltó el problema del pasado cercano y su presencia en la escuela. El domingo 8 de junio de 1997 apareció en *Clarín* un largo informe sobre las posibilidades y limitaciones de escribir y enseñar la historia de los últimos veinte años, que presenta varias cuestiones de interés para nosotros. Un dato adicional en este debate es que Miguel Bonasso, uno de los interrogados por el diario, intercede nuevamente en la polémica desde la contratapa de *Página/12* del 17 de junio de ese año, al sentirse tergiversado por el recorte de sus opiniones en la discusión original.

"Todavía no se escribió la historia de los años '70", dice L. A. Romero. "La perspectiva se logra en virtud del olvido de los detalles", dice José Carlos Chiaramonte. "Hay un agujero monstruoso sobre los años '70", dice Bonasso. *Clarín* agrega que las obras que existen están escritas por periodistas, son obras de divulgación o de ficción histórica.

Estas opiniones merecen algunos matices. Lo que podríamos decir es que esos trabajos periodísticos son cuantitativamente predominantes, no todos tienen igual valor y que no hay pocas obras que tratan el tema desde un ángulo académico. Ensayemos una bibliografía precaria, con libros que nos parecen recomendables desde distintos puntos de vista:

Maceyra, Horacio (1983). *Cámpora/Perón/Isabel*. Bs. As., CEAL; Di Tella, Guido (1983). *Perón-Perón*. Bs. As., Sudamericana; Amaral, S. y Plotkin, M. B. (comp.) (1993). *Perón del exilio al poder*. Bs. As., Cántaro; Perina, Rubén (1983); *Onganía, Levingston, Lanusse*. Bs. As., Editorial de Belgrano; Horowicz, Alejandro (1985). *Los cuatro pero-*

nismos. Bs. As., Legasa; Rouquié, Alain (1994). *Autoritarismos y democracia*. Bs. As., Edicial; Potash, Robert A. (1994). *El ejército y la política en la Argentina. 1962-1973*. Bs. As., Sudamericana. Portantiero, Juan Carlos. "Economía y política en la crisis argentina" en *Revista Mexicana de Sociología*, N°2, 1977; De Riz, Liliana. (1981). *Retorno y derrumbe: la tercera presidencia de Perón*. Bs. As., Folio; Cavarozzi, Marcelo (1983) *Aut autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Bs. As., CEAL; O'Donnell, Guillermo. (1982). *El Estado burocrático-autoritario*. Bs. As., Editorial de Belgrano. Buena parte de la Biblioteca Política del CEAL está dedicada a estos temas. Aunque sus títulos son desaparejos, abundan las obras interesantes (además de las ya citadas de Cavarozzi y Maceyra) como *El fenómeno insurreccional y la cultura política (1969-1973)* de María M. Ollier.

La primera observación que salta a simple vista es la heterogeneidad de estos trabajos. Podría señalarse adicionalmente otro fenómeno: la reiteración de algunos interrogantes, según el momento en que esas obras fueron escritas. En otras palabras que, como advertía Benedetto Croce acerca de cualquier libro de historia, las preocupaciones predominantes del presente condicionan la mirada del autor sobre



el pasado y, podríamos agregar nosotros, ese condicionamiento se acentúa más aún cuando se trata de lo que ocurrió apenas ayer.

El clásico estudio de Guillermo O'Donnell sobre las formas de dominación autoritaria durante la Revolución Argentina 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 y de otros aparecidos en los tiempos de retirada de la dictadura.

Una segunda tanda la compondrían los libros publicados a mediados de los '80, en el contexto de los juicios a las Juntas, donde uno de los problemas centrales era condenar el terrorismo de Estado o 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 recrudecimiento del problema militar y de los alzamientos de los 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–.

Finalmente, 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 limitaciones de la vida cotidiana en un régimen democrático cuya recuperación ya no está en discusión. En estos últimos tiempos, además de la reedición de varios libros ya publicados (como los de O'Donnell, Cavaozzi, Giusani y Gillespie), se suceden trabajos que van de temas puntuales como la fascinante biografía de José Gelbard² o el campeonato mundial de fútbol de 1978³ a volúmenes colectivos que desde la perspectiva de más de una disciplina analizan diversos aspectos de esos años⁴.

Otra cuestión interesante es lo que podríamos llamar el fenómeno de la

simultaneidad. Veamos un caso. A finales de 1994 y en los primeros meses de 1995, el tema de la corporación militar –que parecía haber perdido interés– resurge vigorosamente con tres obras de aparición casi simultánea de tres autores extranjeros.

El menos notorio y más inesperado de ellos es Prudencio García, un coronel del Ejército español, premiado por sus trabajos de sociología militar y preocupado por los derechos humanos (es jefe de la Unidad de Cooperación con las Fuerzas Armadas del Salvador, en la División de Derechos Humanos de la ONU-SAL). En *El drama de la autonomía militar* (Alianza, 1995), el Cnel. García estudia el período que abarca el llamado Proceso de Reorganización Nacional por el interés que le propone averiguar cómo un Ejército cercano por raíces, ideas y tradiciones al de España como es el argentino, puede apropiarse del gobierno, convertirse en un elemento alienado del conjunto de la sociedad y ejercer sobre ella un poder tan discrecional como despiadado.

Otro elemento que agrega interés a su trabajo es que García ha sido propulsor en su país del "derecho de desobediencia" ante las órdenes delictivas y –por lo tanto– su análisis del caso de la "obediencia debida" en el nuestro, del problema moral que ella implica, de su anacronismo con la doctrina jurídica predominante en el mundo occidental y de las vías por las que ésta se le impone al Gobierno democrático, se articula con su propuesta central de la "autonomía militar" como problema básico de la relación de los militares con la sociedad civil, cuyos antecedentes remonta a 1930. Es, por lo tanto, el punto de vista del autor lo que hace a esta obra particularmente atractiva.

Unos pocos meses antes se había editado la tercera parte de la obra que

Robert Potash iniciara hace más de un cuarto de siglo sobre los militares argentinos y su influencia en la política, que tuvo como punto de arranque los prolegómenos de la "Revolución" del '30. En los dos últimos tomos de *El Ejército y la política en la Argentina 1962-1973* (Sudamericana, 1994), Potash continúa con su minuciosa narración de los avatares de la interna militar, con sus tradicionales virtudes (un acopio notable de información y un manejo exhaustivo de fuentes inéditas) y también con sus debilidades acostumbradas (una cierta superficialidad en las interpretaciones y la identificación con los individuos que son objeto de su estudio), objeciones éstas que no alcanzan para empalidecer el aporte que significa su trabajo.

A diferencia de las obras precedentes, *Autoritarismos y democracia* de A. Rouquié no está concebida de manera integral, sino que se trata de una compilación de artículos –la mayoría redactados entre 1971 y 1984– en forma casi simultánea a los hechos que analiza. Es así como en buena medida, estos escritos tienen también el carácter de testimonio de la época en la que este observador preocupado (y muchas veces perplejo) por la realidad argentina reflexiona sobre ella.

En la introducción, el autor reúne

sus textos en tres grupos. El primero está dedicado a aspectos ideológicos. Su propósito es determinar la influencia de los elementos que van conformando la mentalidad nacionalista autoritaria que considera activa sobre todo en las Fuerzas Armadas, en un continuo que va de Uriburu a los "carapintadas" y el convencimiento de los hombres de armas de ser los depositarios de una misión extramilitar, que no es otra cosa que la defensa del "ser nacional". Dos apuntes de interés presenta en esta sección. En primer lugar, su extrañeza por la singularidad de la discusión política a fines de los años sesenta y principios de los setenta (de la que Rouquié fue testigo en su primer viaje a nuestro país), que no pasaba principalmente por la discrepancia en temas vinculados con las acciones futuras (como la modernización económica o el tránsito a la democracia) sino por la controversia acerca de la actuación de figuras del pasado (Rosas, Perón) y por la interpretación de problemas históricos. En segundo término, el asombro por la particularidad argentina de la vitalidad de la extrema derecha fascista, considerada como una tendencia legítima, natural e incluso aceptable, mientras que el término "izquierda" era tenido por pecaminoso y hasta delictivo. "Que yo sepa,"



—dice el autor— "esta es una situación única en el mundo occidental de este fin del siglo XX".

El siguiente apartado se dedica al "segundo peronismo" e incluye dos artículos: "El año de Perón. los malentendidos de la tercera presidencia" y "El voto peronista en 1973". En ambos casos, el autor promueve la lectura de sus artículos desde la perspectiva de la búsqueda de explicaciones para diversos aspectos del presente. El '73 es considerado como el momento de un cambio decisivo para el futuro institucional del país por la reincorporación del peronismo a la vida política luego de dieciocho años de proscripciones, a pesar de que sus consecuencias inmediatas iban a ser la instalación de "... una de las dictaduras más atroces y nefastas..." de la historia argentina. El estudio de la composición del electorado peronista en ese mismo año es planteado por el autor como una clave del triunfo del Partido Justicialista en 1989.

La última parte del libro está dedicada a cuatro trabajos sobre el Proceso. En ellos, Rouquié retoma su tesis general sobre la "militarización" de la política y el ejercicio por parte de las FF. AA. de una "hegemonía burocrática sustitutiva", desarrolladas en su obra mayor (*Poder militar y sociedad política en la Argentina*), terminada de redactar en 1975 y prolongada en estos artículos, observando su paroxismo durante el Proceso y su decadencia con la instalación del Gobierno democrático. "¿La Argentina entró realmente en la era post-militar?", se pregunta. "Los amotinamientos y sublevaciones militares" (de fines de la presidencia de Alfonsín y principios de la de Menem) "parecen haber sido más reacciones corporativas ante la pérdida de privilegios del pasado... que las primeras tentativas para una dictadura futura", responde.

Una conclusión general acerca de la cuestión de la bibliografía es que en un lapso relativamente corto (unos quince años) ha aparecido una abundante y despareja producción sobre los '70, desde la que se han formulado distintas preguntas al pasado.

El problema que he querido subrayar con este extenso —a la vez que superficial y fragmentario— recorrido es que un docente "promedio" no conoce más que parcialmente este 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 cuestiones más.

No basta, entonces, con la intención de incorporar estos nuevos contenidos sino que se trata también de brindar posibilidades para que los profesores puedan abordarlos con propiedad. Como dice María Ernestina Alonso "... sin una profunda actualización disciplinar y didáctica, los docentes que actualmente están a cargo de la asignatura —por muy diversas razones— en su gran mayoría, tendrían serias dificultades para hacer realidad en sus clases la enseñanza de la historia argentina contemporánea"⁵.

Los problemas de la escritura

En su nota de *Página/12* mencionada más arriba, Bonasso reacciona contra lo que entiende es un cuestionamiento academicista contra *El presidente que no fue* y agrupa a su trabajo en una misma categoría con *La voluntad*, la obra de Anguita y Caparrós. En su argumentación hace especial refe-



rencia a un reportaje a Potash que aparece en el informe de *Clarín*, donde el historiador norteamericano afirma que "es pronto para revisar el '76", que por ello termina su último libro en el '73 y que deja para historiadores más jóvenes (y con estómago más fuerte) ocuparse de los años negros de la última dictadura. Bonasso dice que esta imposibilidad puede descartarse por el interés del público en la temática, reflejado en el éxito de ventas que han tenido su libro y *La voluntad*. Es casi innecesario subrayar que este argumento es falaz en relación al planteo de Potash, quien manifiesta los obstáculos para conseguir testimonios sobre la época y poder considerarlos ponderadamente. Si pensáramos que la tirada valida la preocupación científica, deberíamos terminar con todo aquello que se vendiera poco e incluir a lo que fuera un éxito. Por ejemplo, en este tema, la cínica visión de la generación de los '70 que ofrece Jorge Asís en *Flores robadas en los jardines de Quilmes*. La comparación no es improcedente, porque tanto *La voluntad* (que está basada en entrevistas y cita numerosas fuentes periodísticas) como *El presidente...* optan por una escritura ficcionalizada para desarrollar sus temas, lo que nos habla –sobre todo– de las dificultades para abordarlos pero también de las

necesidades del mercado editorial.

Estos dos libros, tan extraordinariamente exitosos en sus ventas, han despertado críticas y adhesiones apasionadas. Al respecto, es interesante para nuestros propósitos lo que opina Beatriz Sarlo, que ubica a ambos trabajos dentro de la *literatura testimonial*. Acerca de *La voluntad* dice que: "En la presentación... el libro trabaja obsesivamente el detalle concreto, a la manera de Cortázar, con los nombres de los restaurantes, los platos que se comen en ellos, las bebidas, las calles, los cines, las librerías, las revistas y los discos. Confía en la *capacidad reconstructiva* de la nominación. Las repeticiones de los nombres de los boliches, bares y restaurantes son el tributo que la verosimilitud rinde a la verdad: si los boliches existieron, existieron los hechos que se recuerdan teniéndolos como escena". Acerca de *El presidente que no fue* opina: "Todos los defectos del libro de Bonasso y las cualidades que su autor reivindica y muchos le reconocen, reposan en la idea de que es un testigo el que está contando. El libro debe ser creído no tanto por las pruebas documentales que cita (y que son poco reveladoras de novedades) como por la primera persona del relato que garantiza, porque estuvo allí donde ocurrieron muchos de los hechos contados, la verdad". La conclusión, en



ambos casos, resulta inquietante para los propósitos de la historia: "¿Qué entrega el testimonio a sus lectores? *Historias verdaderas*. ¿Cómo las construye? *Con detalles verdaderos*. Todo puede ser falso en un testimonio menos los detalles"⁶.

Esta inclusión de ambos textos en una misma categoría es cuestionada por Miguel Dalmaroni, quien subraya las diversidades entre ambos: por una parte, *La voluntad* reúne unos veinte testimonios de muy variada jerarquía histórica, política e ideológica, *El presidente que no fue*, por otra, recoge la voz de un testigo jerarquizado. En el caso de *La voluntad*, el resultado es una estructura compleja de apariencia simple, especialmente desde el punto de vista de la narración: "los autores transfirieron los relatos de los entrevistados a un narrador en tercera persona, cuya voz, así, se hace cargo de diversas subjetividades enunciativas de los protagonistas"⁷. De esta manera, "... la negativa o la imposibilidad para leer la complejidad estética o narratológica de textos en apariencia

tan simples como *La voluntad* conduce al error de impugnarlos como reivindicaciones, a tratarlos sólo como reivindicaciones"⁸. Por otra parte, dice Dalmaroni, impugnar a la narración como forma en el rescate de la época presenta otras aristas: "Esa experiencia que llamamos *los setenta* tuvo... una dimensión estética, narrativizada o mítica que la constituía y sin la cual hubiera sido muy otra cosa. En eso, la experiencia argentina se enlaza en una tradición que conocemos bien: las revoluciones –las francesas, la rusa, la República española, la cubana– fueron poderosísimas tramas de narración y figuración, y de afebradas políticas culturales, literarias y artísticas". Además, el autor cuestiona la renuncia a la utopía moderna de intercambio entre arte y praxis política o moral, que tanto defendió la revista *Punto de vista* durante los años de la dictadura. Pero ¿cuál es la estética del horror capaz de significarlo desde la posición de la víctima? ¿Cuál la forma de restituir una significación *verdadera*? En esto es inevitable el debate. Para Primo Levi, se trataba de alejarse del punto de vista de la víctima (que él mismo había sido) y de adoptar la mirada más distante de un testigo. Para Sarlo, en el plano cinematográfico la solución es similar. Se trata, afirma, de adoptar la visión de Claude Lanzmann en *Shoa* y no la de Spielberg en *La lista de Schindler*.

Además de estas particularidades, subyace en esta cuestión un problema de actualidad en la concepción de la historia. Hayden White lo expresa de la siguiente manera: "... el uso continuado por parte de los historiadores de un tipo de representación narrativa constituye un fracaso tanto a nivel metodológico como teórico. Una disciplina que produce relatos narrativos de su objeto como un fin en sí parece teóricamente poco sólida; una disci-

plina que investiga sus datos a fin de contar una historia sobre ellos parece metodológicamente deficiente¹⁰.

Desde su invención por Heródoto –dice White– la historiografía tradicional ha demandado mayormente la convicción de que la propia historia consiste en un agregado de relatos vividos, individuales y colectivos y la principal tarea del historiador consiste en develar estos relatos y reescribirlos en una narración, cuya verdad consistiría en la correspondencia de la narración contada con el relato vivido por personas reales del pasado. Así concebido, se suponía que el aspecto literario de la narración histórica modificaba sólo ciertos retoques estilísticos que hacían que el relato resultase expresivo e interesante al lector, en vez de incidir en el tipo de inventiva poética que se presupone característica del autor de relatos de ficción.

Sin embargo, las teorías actuales del discurso disuelven la distinción entre discursos realistas y ficcionales sobre la base de la presunción de una diferencia ontológica entre sus respectivos referentes reales e imaginarios. En estas teorías semiológicas, la narración es un sistema particularmente efectivo de producción de significados discursivos, mediante el cual puede enseñarse a las personas una "relación característicamente imaginaria" con sus condiciones de vida reales, es decir, una relación irreal pero válida con las formaciones sociales en las que despliegan su vida y cumplen su destino como sujetos sociales.

Todo esto puede considerarse prueba del reconocimiento de que la narración –lejos de no ser más que una forma de discurso que puede llenarse de diversos contenidos, por reales o imaginarios que puedan ser– posee ya un contenido previo a cualquier materialización en el habla o en la escritura. Por lo tanto, éste sería un argumento



adicional para justificar el reclamo de Bonasso de que *El presidente que no fue* sea ubicado junto a lo que tradicionalmente podía tenerse en cuenta como historiografía académica con la que, en definitiva, no tendría diferencias de fondo.

Así las cosas, la moda historiográfica podría desembocar en confusión. En una obra que deliberadamente mezcla lo real con lo imaginario, Tomás Eloy Martínez hace la siguiente reflexión, muy sugerente tanto porque muestra el éxito del *pantextualismo* fuera del circuito de los historiadores profesionales como por las implicancias que tiene la generalización (y aún la vulgarización) de este concepto de la historia: "¿Por qué la historia tiene que ser un relato hecho por personajes sensatos y no un desvarío de perdedores? Si la historia es –como parece– otro de los géneros literarios, ¿por qué privarla de la imaginación, el desatino, la indelicadeza, la exageración y la derrota que son la materia prima sin la cual no se concibe la literatura?¹¹".

Más allá del debate teórico, las derivaciones didácticas de esta postura no resultan aconsejables. Al respecto, es necesario que, como dice Hobsbawm, "... los historiadores defiendan el fundamento de su disciplina: la supremacía de los datos. Si sus textos son ficticios, y lo son en cierto sentido, pues son composiciones literarias, la materia prima de estas ficciones son hechos verificables. La existencia o inexistencia de los hornos de gas de los nazis puede determinarse atendiendo a los datos. Porque se ha determinado que existieron, quienes niegan su existencia no escriben historia, con independencia de las técnicas narrativas que empleen"¹². En lo referido estrictamente al papel educativo de la historia en la escuela, ese relativismo pantextualista carecería de sentido. Por el contrario, como lo hacen los historiadores, docentes y alumnos deberían formularse preguntas sobre el pasado cuyo origen se encuentre fuertemente anclado en una inquietud que exista en el presente y ensayar hipótesis que sean coherentes y procuren acercarse a una respuesta. Esas explicaciones tienen que ser verificables para que la explicación resulte probada con datos pertinentes y bien construida desde el punto de vista lógico. Finalmente, cuando se llega a esos resultados, es necesario que los alumnos comprendan la importancia de aceptar la confrontación con otras explicaciones y estar dispuestos al debate de ideas.

• La utilidad pública de la historia

El auge de las obras sobre la década del '70 y la necesidad de hallar explicaciones sobre *los años de plomo* nos remite también al problema del "uso público de la Historia".

Acerca de esta cuestión, resulta inevitable hacer referencia a la polémica

desarrollada en Alemania entre 1986 y 1989: la llamada *Historikerstreit*, desatada en torno a una revisión del significado del nazismo. En el caso alemán, el mismo marco de la democracia posbélica descansaba sobre cierto consenso mínimo acerca del pasado: precisamente, que el nacionalismo y antiliberalismo alemanes fueron responsables no menores de 1933. Se pone en juego en ese caso la problemática relación entre *conciencia histórica y autocomprensión actual*.

Pero hacia 1986, dos posiciones complementarias promovieron una nueva valoración en torno a la Alemania nazi. Ernst Nolte propuso que el genocidio no era un crimen excepcional en la historia, sino que había sido precedido por las matanzas de Stalin en la Unión Soviética en la década del '30, que no sólo habían antecedido al Holocausto sino que también lo habían causado. La proposición fundamental de Nolte es que, cuando se observa la época del fascismo, no debe considerarse al Tercer Reich como un fenómeno aislado, sino que debe ser relacionado con la Revolución Rusa como su pre-condición más importante: "... 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, incluso justificados"¹³. Más adelante dice: "La intensidad de la resistencia provocada por la tesis de que el archipiélago de Gulag fue anterior a Auschwitz y de que entre ambos existía un nexo causal sólo puede explicarse por motivos políticos..."¹⁴.

Los vaivenes de la controversia es-

tuvieron relacionados con la situación política. Si bien la impugnación de los argumentos revisionistas promovida por Jürgen Habermas y por un grupo numeroso de importantes historiadores parecía haber terminado con el triunfo de estos últimos en 1988, la caída del Muro de Berlín y el nuevo florecimiento del espíritu conservador volvió a poner a los revisionistas sobre el tapete.

Esta polémica tiene interés para nosotros desde dos puntos de vista.

Primero, porque la *Historikerstreit* subraya la importancia de nuestra disciplina, independientemente de las explicaciones provenientes de las otras ciencias sociales, en las formas de comprensión del mundo en que vivimos. Por otra parte, por la similitud del caso alemán con la Argentina del Proceso: "también se sostiene sobre el nazismo como sucede con nuestra historia reciente que 'nadie sabía

nada', 'no se podía hacer otra cosa', 'algo habrán hecho', 'todos tuvimos responsabilidad', o 'fue culpa del demonio'..."¹⁵.

Pero, más allá de este parecido general, ¿podemos encontrar en la historiografía reciente alguna posición concreta que directa o indirectamente justifique a la última dictadura militar de manera similar a la propuesta por Nolte?

A mediados de 1997 apareció un libro sobre las relaciones entre el partido radical y los militares en el período 1955-1983 que plantea algunos puntos de vista que resultan interesantes en relación a esta problemática¹⁶. Su autor, Hugh Simon es un diplomático

norteamericano que estuvo destinado en nuestro país entre 1991 y 1994 y que aprovechó este lapso para realizar su tesis doctoral sobre ese tema en la Universidad de Belgrano.

La hipótesis de Simon es que, habiendo surgido el radicalismo en estrecha vinculación con los hombres de armas y mantenido por buena parte de su historia relaciones armoniosas con ellos, el distanciamiento en tiempos de Alfonsín es resultado de un malentendido pasajero que se solucionará con el mero transcurso del tiempo. Dice al final del libro: "A medida que pasen los años, es probable que los militares argentinos se sientan aún más cómodos en su rol de

fuerza profesional al servicio de los intereses políticos nacionales... Por su parte, los radicales tal vez se acostumbren a ver a los militares en el papel que les corresponde y se preparen mejor para responder a las necesidades militares y de

defensa... La Unión Cívica Radical y las Fuerzas Armadas argentinas están compuestas de hombres y mujeres que tienen ideas claras sobre cómo su país debe ser gobernado y protegido. Confío que puedan trabajar juntos para lograr ese objetivo"¹⁷. En conclusión, una armonía perdida por un equívoco que será finalmente restaurada. Este tipo de razonamiento evoca involuntariamente a H. White, cuando dice en *Metahistoria*¹⁸ que el relato histórico se atiene a cuatro tipos de trama básicos (comedia, tragedia, sátira y novela). En esta explicación de Simon estaríamos en la búsqueda de la *comedia*: un movimiento ternario desde una posición de paz



aparente, pasando por una situación de conflicto hasta llegar a su resolución mediante el restablecimiento del orden.

Pero el verdadero problema para la utilización de este libro en la escuela está en otra parte.

Simon explica la caída en desgracia de los militares por la "guerra sucia" y la derrota en Malvinas. Acerca de lo primero dice: "Aunque la tortura no había sido ordenada explícitamente por los militares, su uso fue tolerado y hasta alentado dentro de algunos grupos operacionales pequeños"¹⁹. En realidad, es la derrota en la guerra la que precipita el desbande: "En la Argentina, la situación se presentaba distinta que en otros países de Latinoamérica, donde los gobiernos militares hicieron la transición a la democracia con un arreglo que contemplaba alguna protección sobre los actos que se habían realizado con anterioridad"²⁰. Estos actos, por otro lado, han sido exagerados: "Las organizaciones de derechos humanos reclamaban que casi 30.000 personas habían muerto como resultado de la represión..." La CONADEP "... estimó el número de muertos en 9.000. Algunos oficiales militares tienden a considerar el total en 6.000, subrayando la dificultad de separar la superposición de un doble o hasta un triple conteo, Según algunos expertos, de estas 6.000 personas, tal vez entre el 10 y el 15 por ciento fueron inocentes o personas con nombres falsos"²¹.

La conclusión es de imaginar: "Es muy fácil descalificar a los 'militares' como una banda de marionetas ansiosas por el poder, moviéndose al ritmo de los sables y concentrados noche y día en la idea de desestabilizar la democracia. Existe un peligro mayor para el caso del último gobierno militar: el de etiquetar a los militares como una institución plagada de torturadores y sádicos, cuyo objetivo fue el de

aterrorizar a los civiles. Esta fue la falsa imagen que se le dio a los militares argentinos durante los años 80 en la Argentina y, por cierto, en la mayor parte del mundo occidental"²².

Amparándose en los defectos de la "exageración" –sostenida por la difícil verificación empírica de las dimensiones del genocidio– la finalidad del autor (que en todo el libro hace propio el punto de vista militar de manera ingenua) es exculpatoria. Pero, ¿debemos indultar nuevamente a los militares del Proceso, ahora borrando sus crímenes de la memoria colectiva? Esto puede relacionarse sin esfuerzo con la *Historikerstreit*, que es en realidad más política que historiográfica y concierne principalmente al modo en que la comprensión de la historia da forma al discurso popular contemporáneo. Y este es un tema esencial de la enseñanza de la historia escolar y lo que se pone en juego (tal vez en forma poco evidente) en *Radicales y militares...* Sin embargo, las argumentaciones aparentemente asépticas de Simon son más eficaces para justificar a la dictadura que cualquier panfleto en su favor.

La historia reciente y la escuela

Más allá de las reflexiones que podamos realizar sobre la historia erudita, es necesario ensayar una respuesta sobre lo que ocurre con la historia escolar. Para ello sería conveniente una relectura (aunque sea panorámica) de los manuales.

Como dijimos más arriba, a pesar de que el pasado cercano no estaba ausente de los programas, sus contenidos resultaban un apéndice pocas veces frecuentado por profesores y alumnos. En general, esta presencia resultaba la simple adecuación a la visión que promovía (más o menos amablemente

te) el gobierno de turno.

Un ejemplo interesante de la coincidencia con la perspectiva gubernamental la presenta un difundido texto de la Editorial A-Z, *La edad contemporánea. La Argentina desde 1831 hasta 1982*. En este manual, que tiene su primera edición en 1983, con el gobierno militar en retirada, aparece sin embargo la óptica que sobre la década del '70 había instalado la dictadura. Hablando del régimen militar y sus prolegómenos se juxtaponen explicaciones convencionales: "la nueva presidente (M. Estela Martínez de Perón) resultó incapaz de resolver el cúmulo de problemas que asolaban el país..."; los propósitos del "nuevo gobierno militar" son extraídos textualmente del documento oficial,

los "Objetivos Básicos y Estatuto del Proceso de Reorganización Nacional" sin realizar comentario alguno; el desplazamiento del Gral. Viola en diciembre de 1981 y su reemplazo por Galtieri es explicada "por enfermedad del Presidente", tal como lo hicieron los conspiradores en su momento. La forma particularmente elusiva en que es sofocada la guerrilla merece una transcripción: "A partir de 1976, el movimiento guerrillero entró en una rápida declinación; el retroceso del terrorismo hizo que algunos de sus dirigentes huyeran al exterior. Posteriormente la subversión quedó duramente de-



rrotada"²³. Con este párrafo se pone punto final al tema y al libro.

Lo curioso es que la falta de *timing* en la incorporación de estas opiniones no fuera de ninguna manera obstáculo para el éxito del libro, que se siguió imprimiendo y vendiendo al ritmo de una tirada anual hasta entrada la década del '90. Por otra parte, aún en la euforia de la reinstalación de la democracia nadie reparó en estas observaciones (o al menos nadie creyó que eran objetables), lo que abona la idea de que estos temas sólo estaban en los programas por compromiso.

En 1991 aparece la *Serie de Plata*,

con la que A-Z apunta a modernizar su propuesta. Sin embargo, el patrimonio editorial del otro texto es atesorado, aunque con pequeñas variantes. Desaparece, por ejemplo, el *flash* presentista que en el libro anterior había llevado a insertar en medio de la toma de las Malvinas en 1833 por los ingleses que "El 2 de abril de 1982, la República Argentina a través de un operativo militar, intentó restituir las islas a la soberanía nacional cumpliendo así, con un unánime anhelo del pueblo argentino". El exterminio de la guerrilla también merece otra explicación: "La subversión armada fue eliminada. Los métodos empleados para ello y la injusticia de un accionar indiscriminado merecieron duras críticas de la opinión pública y motivaron posteriores acciones judiciales"²⁴. No hay ninguna otra mención a los derechos humanos, el juicio a las Juntas, las leyes de Obediencia Debida y de Punto Final, el Indulto, ni a ninguna otra cuestión relacionada con el tema. La vuelta a la democracia (media página que abarca las presidencias de Alfonsín y Menem) se limita a resaltar la vuelta a las instituciones constitucionales.

Igualmente sintética es la *Historia 3* de la Editorial Santillana. Sin embargo, pese a su brevedad las explicaciones no son elusivas. "La renuncia de Cámpora provocó nuevas elecciones el 23 de septiembre, y la consagración de la fórmula integrada por Perón y su esposa, Estela Martínez. Los enfrentamientos internos adquirieron mayor violencia y, a partir de la muerte del presidente, la situación se deterioró en forma acelerada. Surgió una organización armada ultraderechista y un foco guerrillero en Tucumán, En estas condiciones las Fuerzas Armadas cobraron peso en la marcha política"²⁵.

"El gobierno militar instaurado el 24 de marzo de 1976 tenía como objetivo producir una profunda reestruc-

turación de la Argentina. Si bien las organizaciones guerrilleras ya estaban prácticamente derrotadas, el gobierno de la junta militar, presidido por el Gral. Videla (1976-80), desarrolló una acentuada política represiva que implicó una generalizada violación de los derechos humanos...

"El gobierno de la transición democrática debió enfrentar dos grandes desafíos: ante todo afrontar la tarea de establecer el funcionamiento del sistema institucional democrático, y para ello realizó, entre otras cosas, la investigación y el enjuiciamiento de las responsabilidades por las violaciones a los derechos humanos y por la guerra de las Malvinas"²⁶. A diferencia del manual de A-Z, en este libro existen además de documentos y fotografías, epígrafes que enriquecen el tratamiento del tema.

Estas obras comparten, sin embargo, la característica fundamental de ser anteriores a la Ley Federal de Educación y, por lo tanto, no interesadas más que marginalmente en nuestro pasado cercano. A partir de 1993, la industria editorial comienza a vislumbrar un cambio en los contenidos que se concretará con la aprobación de los CBC para la Educación General Básica. A partir de ese momento, los manuales apuntan con mayor énfasis a la historia reciente y se incorporan nuevos autores –en su mayoría jóvenes– provenientes del campo académico. Otros dos fenómenos acompañan a los anteriores. Si antes los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada (sólo basta con recordar a Astolfi y a Ibáñez) ahora su vida útil en el mercado es de un promedio de tres años y los autores individuales son usualmente reemplazados por equipos. Una última cuestión podría agregarse: en los primeros tiempos, la escasa determinación de los temas a tenerse en cuenta en cada año escolar

impulsó a las editoriales a realizar apuestas que, en otro momento hubieran desechado por arriesgadas.

En esta nueva etapa, se publican compendios dedicados íntegramente a la historia argentina de características difíciles de imaginar poco tiempo antes. Santillana edita una *Historia Argentina* que se ocupa de las últimas décadas de nuestra historia con mayor extensión que su predecesora, la *Historia 3*, y que presenta abundancia de testimonios gráficos, fuentes escritas y trabajos prácticos Siguiendo con el ejemplo tomado para los casos anteriores, los autores de este libro dicen: "La represión ilegal –que tuvo su apogeo entre 1976 y 1978– fue uno de los rasgos básicos del gobierno militar. La ilegalidad no fue tal solo por haber sido llevada a cabo por un gobierno de facto sino porque incluso violó la legalidad establecida por ese gobierno. La represión, cuidadosamente planeada, organizada y dirigida por los más altos niveles de decisión política y militar, fue, al mismo tiempo, clandestina. Sus destinatarios no fueron exclusivamente los integrantes de las organizaciones guerrilleras comprometidos con la lucha armada, sino que se extendió a un conjunto de actores sociales y políticos sin vinculación directa con las organizaciones guerrilleras.

"Las modalidades clandestinas de la represión incluyeron el secuestro y la detención en centros clandestinos –se verificó la existencia de más de trescientos– la tortura y, en la mayoría de los casos, la ejecución. La Junta Militar implantó la pena de muerte. Sin embargo no la aplicó legalmente sino fuera de la ley. Como consecuencia de ello surgió la figura jurídica de la desaparición forzada de personas –alrededor de diez mil casos comprobados, aunque algunas estimaciones triplican esa cifra– incluyendo a personas detenidas y ejecutadas por las fuerzas



de seguridad. Las consecuencias de la represión incluyeron también a la gran mayoría de la población, que vivió en un clima de miedo y de censura"²⁷.

Kapelusz editó una obra de características parecidas. Este manual brinda también una información amplia sobre el tema: "La violación de los derechos humanos fue uno de los graves problemas del período... El estado de sitio –estado de excepción– se volvió habitual. La escalada de violencia hizo suponer que la vida humana no valía nada y justificó en la óptica de muchos argentinos el hacer justicia por su propia mano; la ley fue descalificada, la justicia inutilizada. El límite entre lo lícito y lo ilícito se volvió imperceptible. El *habeas corpus*, que protege a la persona frente al abuso de poder de las autoridades, llegó a carecer de valor.

"Los organismos internacionales de defensa de los derechos humanos se movieron activamente frente a las irregularidades cometidas en la guerra contra la subversión o *guerra sucia*. La Comisión de Derechos Humanos de la OEA, Amnesty International y gobiernos europeos como los de Suecia y Francia presionaron reiteradamente para obtener información sobre los desaparecidos y mejorar las condiciones de detención de los prisioneros. En igual sentido se orientó la acción de Adolfo Pérez Esquivel en el Servicio de Paz y Justicia, por lo cual recibió el Premio Nobel de la Paz. "

Un enfoque similar del problema puede encontrarse en *La Argentina del siglo XX* de M. E. Alonso, R. Elisalde y E. Vázquez. En su análisis de los métodos clandestinos de represión durante la segunda mitad de los '70, los autores dicen: "La metodología que le permitió a la dictadura realizar este genocidio fue planeada y aplicada del mismo modo en todo el país. Se trató de un esquema que respondía a una cadena de mandos vertical cuyo vértice era la Junta de Comandantes. Sin embargo, por su carácter ilegal y clandestino, los grupos operativos que realizaron la represión actuaron con una relativa autonomía. A estas bandas de represores se los llamó grupos de tareas. La modalidad de acción clandestina de estos grupos –extremadamente violenta y sin ningún límite– tenía el efecto de provocar en la población un terror aún mayor que un operativo legal y, consecuentemente, neutralizaba cualquier tipo de reacción defensiva"²⁹.

La descripción no ahorra detalles concretos que muestran un notable contraste con los primeros ejemplos transcritos más arriba:

"La función de los grupos de tareas era capturar a los ciudadanos a quienes los servicios de inteligencia (la SIDE y otros) identificaban como 'guerrilleros', 'izquierdistas', 'activistas sindicales' o, más genéricamente, 'zurdos'. El grupo de tareas los secuestraba y los recluía en un *centro de reclusión clandestina* o 'chupadero', por lo general una comisaría, un establecimiento militar o un edificio acondicionada a tal efecto, en donde se los torturaba para que proporcionaran información que permitiera realizar nuevas detenciones"³⁰. El tema se complementa con diversas columnas marginales, varias de ellas extraídas de testimonios presentados a la CONADEP, y el capítulo se cierra con una entrevista realizada por uno de

los autores a Nora Cortiñas, de las Madres de Plaza de Mayo.

A pesar de estas innovaciones, los nuevos enfoques no se han impuesto en la escuela y deberíamos preguntarnos porqué. Una hipótesis que vale la pena arriesgar es que la rápida obsolescencia de los manuales que impone la nueva lógica de la industria editorial impide que esas perspectivas innovadoras se instalen. Por otra parte, este apego a las "novedades" es un fenómeno más del consumismo y los libros son recomendados por los docentes y comprados por los alumnos, pero (como pasa con tantos *best sellers*) poco leídos. Por último, este uso errático no incluye usualmente las páginas referentes a los años '70, acerca de cuyo tratamiento se mantiene latente el temor impuesto por las políticas de la última dictadura.

Pero el tratamiento del tema no se agota en los manuales. Las selecciones documentales (como *La dictadura, 1976-1983*³¹) brindan múltiples posibilidades didácticas para trabajar en el aula, como así también la recopilación de fuentes periodísticas sobre los tiempos del Proceso que integran *Decíamos ayer*³². En este sentido, el excelente libro de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman para utilizar en la escuela el *Nunca más* es una idea inmejorable aunque difícil. Como dice Beatriz Sarlo, "La Argentina de la transición democrática tuvo su gran libro: los documentos sobre la represión que la CONADEP publicó con el título de *Nunca más*. Este es sin duda el libro de la memoria. Pero precisamente por eso es un libro extremadamente difícil y muy duro"³³. Dussel, Finocchio y Gojman son conscientes de estas dificultades. Un peligro implícito es la banalización del pasado a la que puede contribuir la retórica bien pensante. Como advierten las autoras, una consecuencia no que-

rida de un tratamiento superficial del tema es que se transforme en una simple "película de terror". Por el contrario, es necesario que la palabra justa reemplace a los adjetivos. En el prólogo de su obra explican el porqué de las cuatro secciones en las que se divide, a las que piensan como "puertas de entrada" al informe de la CONADEP: "Los capítulos comprenden una revisión de la historia de nuestro país en nuestro siglo, y especialmente del período dictatorial 1976-1983 (cap. 1); una discusión sobre los jóvenes, en tanto objeto principal de la represión y de la juventud actual (cap. 2); una reflexión sobre la violencia y la tolerancia en el mundo y en nuestro país (cap. 3); y una relación entre la memoria y el olvido que apunta a revisar las formas en que se ha recuperado el pasado reciente desde 1983 (cap. 4)"³⁴.

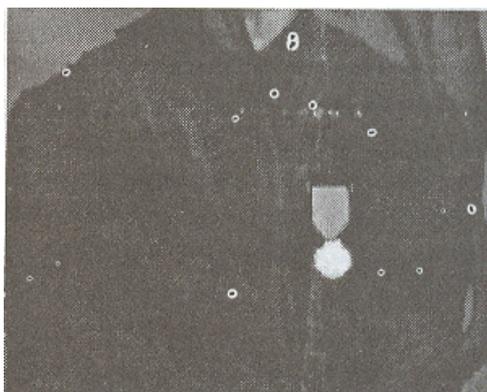
Es curioso que este libro haya sido "descubierto" varios años después de su publicación por Hugo Vezzetti, a quien le merece una dura crítica en *Punto de vista*³⁵. Una idea aproximada de sus opiniones al respecto puede extraerse del último párrafo de su artículo: "En tanto se piensan las relaciones entre la dictadura y la sociedad (encarnada, por la narración comentada, en la figura de los jóvenes) en términos de exterioridad y ajenidad, se hará difícil abrir y mantener un espacio de interrogación que vuelva sobre las condiciones, las acciones y las omisiones de la propia sociedad"³⁶. El autor llega a esta conclusión tan terminante, a pesar de manifestar al comienzo de su trabajo que emitiría su opinión "más allá del juicio que pueda merecer desde una

evaluación estrictamente didáctica..."³⁷ que, confiesa, no le corresponde analizar. Esta prescindencia, sin embargo, deja de lado el propósito central de la obra, cuya finalidad, habían explicitado sus autoras, era ocuparse de la historia reciente para construir otra relación con el pasado reciente, para hacer memoria *en y desde* la escuela.

Mucho podría argumentarse sobre las apresuradas opiniones de Vezzetti (no tener en cuenta el tiempo transcurrido entre la primera edición del libro y su crítica, remitir sus opiniones a una visión parcial de los capítulos y no a una perspectiva completa de la obra), pero lo más importante es

que no favorece la instalación razonada de la temática en la escuela sino que –por el contrario– su actitud es simétrica a la de aquellos profesores que cierran sus manuales cuando ven en ellos referencias a las Madres de Plaza de Mayo.

En un artículo publicado en *La Nación* en febrero de 1995, Umberto Eco al preguntarse por las nociones imprecisas de muchos jóvenes y personas de mediana edad acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945 y el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia dice: "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..."³⁸.

El interés de los alumnos

En el artículo mencionado de *Clarín*, se dedican algunas líneas para que algunos profesores secundarios den a conocer su opinión sobre este problema en la escuela. En términos generales, se da a entender que existe un natural interés de los alumnos por la Historia, que inconscientemente la considerarían importante para entender el presente pero que, paradójicamente, la historia escolar no se ha hecho responsable de esa inquietud. Uno de estos docentes dice: "... lo que los alumnos preguntan tiene que ver con lo que no se quiere que se les responda: del Proceso y de los militares, pero también de la miseria en la que vivimos y otras realidades que atraviesan el conjunto de la historia humana: la esclavitud, la explotación feudal. Es decir, de lo que podemos cambiar. Los jóvenes intuyen lo que todos intuimos: tras la apacible página del 'manual' se esconde el secreto más terrible, el que explicaría lo que, a falta de poder entender, el profesor obliga a memorizar".

Ya se ha comentado que los cambios producidos en la propuesta editorial merecerían un tratamiento menos prejuicioso y más atento. A pesar de ello, es imposible no coincidir en la necesidad de promover la reflexión en vez de la simple memorización, una práctica que pervive en la escuela argentina. Uno de los propósitos de la enseñanza de la historia es lograr el de-

sarrollo de una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente o, como la llaman los pedagogos alemanes, la formación de la *conciencia histórica*³⁹, refiriéndose a la influencia de la configuración que cada persona tiene del pasado en sus actitudes y acciones presentes.

Sin embargo, que esta relación alcance sus manifestaciones más complejas está dificultada –los docentes lo sabemos– por una brecha invisible. 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"⁴⁰. 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"⁴¹.

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 Inestiduras. En una conferencia de 1993, el mismo autor había dicho: "Cuando les digo a mis alumnos norteamericanos que recuerdo el día en Berlín en que Hitler se convirtió en canciller de Alemania me miran como si acabara de decirles que estaba presente en el Ford's Theatre cuando Lincoln fue asesinado en 1865. Para ellos ambos acontecimientos son igualmente prehistóricos"⁴². Algo muy similar comenta Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas 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"⁴³.

Este abismo invisible entre profesores y alumnos es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la historia argentina reciente. El 25 de mayo de 1973, el 24 de marzo del '76, el 2 de abril del '82 son fechas muy presentes para los unos y de escasa o ninguna significación para la mayoría de los otros. Perón, Lanusse y Videla son figuras que se pierden en la noche de los tiempos y la perspectiva desde la que queremos transmitir esos fragmentos del pasado que nos involucra muchas ve-

ces es intransferible. Enfatizar no parece una vía aconsejable. Volvemos al problema de la "película de terror" a la que hacen referencia Dussel, Finocchio y Gojman en su libro y a fenómenos tales como la provocativa adopción de los símbolos nazis mediante la cual grupos como el de los *punks* querían demostrar su rechazo hacia la sociedad de consumo.

Cuando el pasado reaparece

Pero, en nuestro país, el pasado reciente está lejos de poder ser archivado. Eventualmente, los años del Proceso irrumpen en forma grosera en nuestra realidad cotidiana: la vuelta a los tribunales de los responsables mayores de la dictadura por el secuestro de los hijos de los desaparecidos o los nuevos detalles del Plan Cóndor que salieron a la luz con la detención de Pinochet nos hacen ver que están abiertas heridas que querríamos dar por cerradas.

Una ocasión donde esta intromisión se produjo espectacularmente fue en enero de 1998. En esos días, los argentinos asistimos a una serie de acontecimientos que volvieron a poner sobre el tapete los más sombríos recuerdos de los *años de plomo*: el proyecto de los diputados Bravo y Cafiero de rever las leyes de Obediencia Debida y Punto Final; la declaración del presidente Menem disponiendo el traslado de la



ESMA y la demolición de su antiguo edificio para levantar allí un monumento a la "conciliación"; las declaraciones de Astiz que terminaron costándole la pérdida de su grado militar y las distintas manifestaciones públicas producidas por estos sucesos.

La repercusión de todo ello en los medios de comunicación fue notable. Tal vez para sorpresa de muchos, el diario *La Nación* fue uno de los que con más énfasis se dedicó a reflexionar sobre los derechos humanos, la memoria y el papel de la historia. El 22 de ese mes, con el título de "La manipulación del pasado", dedicó al tema el principal editorial de la fecha. "Es inevitable, y de alguna manera condenable, que los más tristes capítulos de nuestra historia se instalen una y otra vez en la opinión pública. Para quienes han perdido en aquellos tiempos a sus seres más queridos, no hay remedio contra tanto dolor. De igual manera, no hay dudas de que la peor medicina para que aquellas páginas no se repitan es el olvido". Luego de hacer una alusión a Firmenich y refiriéndose a las declaraciones de Astiz, concluía: "Para que estos hechos no se repitan es imprescindible seguir alimentando la memoria colectiva, desterrando las pretensiones de manipular políticamente el pasado o de buscar venganza mediante las mismas actitudes que la inmensa mayoría de los argentinos ya ha condenado". En la página siguiente aparecía una columna con el título de "La historia no se entierra", de José Ignacio García Hamilton. Allí, el exitoso autor de *Cuyano alborotador* afirmaba entre otras cosas: "Así como la historia no puede falsificarse impunemente, también es inútil tratar de sepultarla. El drama de los desaparecidos ha sido una de las aberraciones de este siglo y ha quedado doblemente inconcluso: no conocemos exactamen-

te lo sucedido y los responsables no han sido debidamente castigados...

"Hacer un museo en la sede de la ESMA debe ser parte de la respuesta. Aca-so algún gobierno pueda destruir ese edificio, pero nadie logrará borrar de la memoria colectiva el horror del terrorismo de Estado y el desprecio por las normas de la civilización. "

El sábado 24, se publicaba una nota titulada "Crímenes paralelos" firmada por Tomás Eloy Martínez. En ella, el autor de *Santa Evita* realizaba una comparación entre Astiz y Pol Pot a la manera de Plutarco, y concluía diciendo: "En 1929, Ortega y Gasset escribió que 'el argentino vive absorto en la atención de su propia imagen. Se mira sin descanso'. Ojalá fuera cierto. Si nos miráramos de veras, tal vez descubriríamos por qué nos ha pasado todo lo que nos ha pasado.

"En Camboya, Pol Pot es un prisionero perpetuo de los mismos soldados a los que convirtió a la religión de la guerra. En la Argentina, Astiz afronta un módico arresto de sesenta días –que tal vez se agrave– no por sus crímenes sino por hablar de sus crímenes. La historia es circular y tiende a las repeticiones. En la Argentina, las repeticiones son tal vez lo único que nos hace diferentes".

El viernes 30, *La Nación* vuelve a dedicar su primer editorial al tema. En "El búnker de Hitler y la ESMA", el diario vincula la decisión de las autoridades bávaras de permitir el acceso del público al llamado Nido del Águila con la propuesta de Menem de demoler el edificio de la Escuela de Mecánica de la Armada:

"El espíritu de la decisión de las autoridades de Baviera se vincula con la idea de que, mostrando el horror del Tercer Reich, de Hitler y de su entorno, se mantendrá la viva la conciencia colectiva sobre lo que no se debe volver y se luchará más efectivamente

te contra la proliferación del neonazismo.

"La propuesta del presidente Menem de demoler el edificio de la ESMA parece tener relación... con el mecanismo de defensa tendiente a borrar de nuestra memoria aquello que más nos duele.

"Lo que se necesita, en cambio, es alimentar la memoria activa para no tropezar una vez más con la misma piedra. La reconciliación es imprescindible, pero no se logrará por medio del olvido, del mismo modo que no se cicatrizan profundas heridas por un simple decreto presidencial".

El 5 de febrero (día en el que se reseñan las turbulentas alternativas de la fallida sesión en el Congreso para revisar el Punto Final y la Obediencia Debida), dos notas ocupan la página dedicada a las colaboraciones especiales. En "El crimen del silencio", Mario del Carril retoma el problema de haber castigado a Astiz no por lo que hizo sino por lo que dijo, agrega que por el mismo motivo fue aislado Scilingo en la Armada y concluye: "¿Por qué se cree necesario guardar silencio acerca de los problemas y la historia de violencia ilegal en las organizaciones de seguridad del país y no estudiarlos y analizarlos? El silencio no sólo niega la posibilidad de justicia y arrepentimiento, también niega la oportunidad del aprendizaje y la educación. Además, niega la posibilidad del cabal esclarecimiento histórico, que es un sustento del espíritu de una nación".

La segunda es una traducción de *Die Welt* sobre el tema del juicio de Maurice Papon por la deportación de judíos durante la ocupación nazi. En "La tardía lección de Vichy" de Jochen Hahn se rescata el valeroso reconocimiento de Jacques Chirac de la culpabilidad parcial del Estado francés por colaborar con los invasores alemanes. Esta lección, dice Hahn, "... no debe li-

mitarse al período de Vichy, sino que ha de extenderse a otros temas prohibidos como el levantamiento realista en la Vendée, durante la Revolución Francesa, o el papel desempeñado por Francia en el conflicto de Vietnam y la guerra de liberación de Argelia, dos episodios más recientes cuyas consecuencias están aún a la vista.

"Por sobre todo, los hechos deben abrirse camino lo antes posible hasta los manuales escolares y los libros de historia. Sólo entonces –concluye– la próxima generación podrá comprender cuánto coraje se necesita para obrar correctamente en tiempos de confusión"

Tal vez lo más interesante de esta sucesión de notas (que no son todas las que *La Nación* dedica al tema con el mismo tono) es el medio donde aparecen. Si bien el diario fundado por Mitre es posiblemente el que más se ha modernizado en los últimos tiempos, sus opiniones siguen manteniéndose en un tono de moderación deliberadamente alejado de matices exaltados. Por otra parte, su posición durante la dictadura había sido complaciente⁴⁴. ¿Qué significa, entonces, esta enérgica y reiterada condena de ese tipo de abusos y el pedido de que la historia y la escuela se ocupen de estos funestos episodios de nuestro pasado?

Algunas de las claves son señaladas por Luis Alberto Romero en un reportaje realizado en esos días: "... hay un punto ideológico y político cada vez más fuerte en la sociedad argentina que es la cuestión de los derechos humanos. Mucha gente siente que el tema de los derechos humanos es una clave para interpretar el pasado y está haciendo un esfuerzo por reconstruir esa memoria. En 1984 lo único que tuvimos fue un esfuerzo notable por parte del Estado. La CONADEP y el enjuiciamiento a las Juntas fueron esfuerzos del Estado, no de la gente. Hoy el

Estado no actúa, pero la sociedad sí, a través de una parte quizás minoritaria pero muy activa... Reconstruir la historia, aún cuando no se pueda condenar a nadie judicialmente es muy importante. El Estado va a actuar en ese sentido si registra que la sociedad tiene un interés especial en eso"⁴⁵.

El problema de la necesidad de que la historia brinde una interpretación del pasado cercano es una demanda creciente de la sociedad y presenta un cierto consenso a fines de los '90. Los actuales programas de estudios de los países europeos e iberoamericanos muestran una fuerte tendencia en este sentido, tanto por el mayor interés que esa temática se supone despierta en los alumnos como por el fuerte papel explicativo del mundo presente que se le adjudica⁴⁶. En esta construcción, la educación debe jugar un papel de gran importancia. Jacques Le Goff, propone para ella un camino en la tradición de los iluministas del siglo XVIII, pero con una diferencia: "... si bien los iluministas situaban en el centro neurálgico de su sistema a la filosofía, las ciencias naturales y la técnica, nosotros (los historiadores de *Annales*) preferimos instalar allí a la historia. Pensábamos que la reflexión sobre el desarrollo de las sociedades humanas debía ocupar el lugar central de eso que ha dado en llamarse 'humanismo'..."⁴⁷.

Conclusiones

El balance de todo este recorrido no es fácil. 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 ambi-

to. Cómo hacerlo es un problema que debe tratarse razonadamente y sin soberbia. Una afirmación general postulada en las páginas anteriores merece repetirse: no basta con disponer que se enseñe la historia reciente para que ello pueda efectivamente ser llevado a la práctica.

En primer lugar, es necesario discernir entre una bibliografía heterogénea proveniente mayoritariamente de aportes periodísticos o de disciplinas sociales como la ciencia política o la sociología, poco familiares para la mayoría de los docentes. Por otra parte, la investigación sobre el período en cuestión no es favorecida por las instituciones dedicadas a la historia y esta temática es considerada como marginal por la corporación de los historiadores. El saber científico sobre el cual la transposición didáctica debe realizarse presenta, entonces, problemas.

Pero una vez dicho esto habría que preguntarse si el principal obstáculo para estudiar los '70 es historiográfico. Podríamos afirmar, sobre todo teniendo en cuenta las alternativas de la *Historikerstreit* que (inversamente al cuestionamiento más usual) es la elección de una perspectiva la que condiciona la elección historiográfica. Un problema central, desde el punto de vista escolar, es que quienes enseñan puedan hacer conscientemente su valoración y para ello es necesario una capacitación que contemple recursos económicos destinados específicamente para que estos docentes, la verdadera *carne de cañón* de la Transformación Educativa, puedan realizarla.

Ahora bien, si el problema consiste básicamente en la elección de una perspectiva, podría entenderse que estamos promoviendo una visión maniquea del pasado. La finalidad de estudiar nuestro pasado cercano debe ser exactamente la contraria.

A esto se refiere Jacques Le Goff,

cuando afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también la "normalización" de la memoria. "Hablo de 'normalización' 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..."⁴⁸.

Pero, además, este propósito plantea un problema relacionado con la producción histórica. Ocuparse de los años '70 implica en buena medida volver a la historia *événementielle*, cuando tanta agua ha corrido bajo el puente. ¿Es válido retornar al estudio de los acontecimientos en las postrimerías del siglo XX? Múltiples historiadores han estigmatizado esa forma de hacer historia, colocando una pesada lápida sobre los hechos políticos. Sin embargo, existen argumentos en favor de ella. 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 aquellos 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"⁴⁹.

La enseñanza de la historia reciente tiene un papel estratégico en la formación de la *conciencia histórica*, porque toda interpretación sobre los acontecimientos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado, que es –en definiti-

va– lo que da sentido al presente. Según la clasificación de Rüsen, de los cuatro tipos de *conciencia histórica* que considera –la *tradicional*, la *ejemplar*, la *crítica* y la *genética*– se debería promover el desarrollo de las dos últimas. La *crítica* permite la problematización de modos culturales y de vida actuales y la *genética*, transformar los modelos culturales y de vida ajenos en otros propios y aceptables. Para contribuir a la formación de estos tipos de conciencia histórica debemos construir ámbitos de discusión no especializada, tal como lo reclama Umberto Eco. En nuestra opinión, debería procurarse que ese análisis pueda realizarse en espacios que incluyan a la escuela y a la universidad, que abarque a la historia de los especialistas y a la historia escolar de los manuales y que permita superar la separación entre una historia sofisticada para unos pocos y una visión rudimentaria del pasado para la mayoría, tal como lo habíamos propuesto en un artículo de 1992⁵⁰.

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"⁵¹.

Por otra parte, no se debe ser ingenuo con el interés espontáneo que esta temática pueda despertar en los alumnos. La brecha generacional y las distintas formas en las que estos acontecimientos nos involucran hacen necesario un trabajo que será muchas veces duro. Un peligro latente es la banalización del pasado a la que

puede contribuir la retórica bien pensante. Por el contrario, es necesario que la palabra justa reemplace 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"⁵².

Tal vez como en ningún otro caso, el problema de "qué Historia enseñar" y de "para qué enseñar Historia", están en estas circunstancias inexorablemente ligados. Como plantea Carlos Altamirano: "¿Qué ha sucedido? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo ha podido suceder?... Hanna Arendt escribió que la mayor parte de la vida adulta de una generación de alemanes, la suya, había vivido bajo el peso de esas preguntas. Son preguntas elementales –como lo fueron bajo la última dictadura argentina las preguntas de las madres de los 'desaparecidos'-. En lo relativo a nuestro pasado reciente, si no queremos cerrar los ojos ante la fractura por la que un día se precipitó el terror estatal, no creo que podamos formular preguntas más rigurosas que esas. Tal vez no haya que esperar preguntas últimas, definitivas (en Alemania el debate sigue abierto). Pero la voluntad de mantener la interrogación y de mantenerla como exigencia de una vida pública democrática, no será indiferente al carácter de la sociedad en que los argentinos vayamos a vivir"⁵³ ■

Notas

1. Acerca de esta cuestión, cfr. Fradkin, Raúl. "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario del IEHS* N°13, 1998.
2. Seoane, María. *El burgués maldito*. Bs. As., Planeta, 1998.
3. Gilbert, Abel y Vitagliano, Miguel. *El terror y la gloria*. Bs. As., Editorial Norma, 1998.
4. Pucciarelli, Alfredo (ed.) *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Bs. As., EUDEBA, 1999.
5. Alonso, María Ernestina. "¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para educación general", en *Entrepasados* N°8, 1995. P. 157.
6. Sarlo, Beatriz. "Cuando la política era joven", en *Punto de vista* N°58, agosto de 1997. Pp. 15-16.
7. Dalmaroni, Miguel. "El deseo, el relato, el juicio. Sobre el 'retorno a los setenta' en el debate crítico argentino, 1996-1998", en *Tramas* N°8, Bs. As., 1998. P. 39.
8. Dalmaroni, M. *Op. cit.* P. 40.
9. Dalmaroni, M. *Op. cit.* P. 39.
10. White, Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós, 1992. P. 41.
11. Martínez, Tomás Eloy. *Santa Evita*. Bs. As., Planeta, 1995. P. 146.
12. Hobsbawm, Eric. "La historia de la identidad no es suficiente", en Hobsbawm, E. *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998. P. 271.
13. Nolte, Ernst. *La guerra civil europea, 1917-1945*. México, FCE, 1994. P. 22.
14. Nolte, E. *Op. Cit.* P. 493. A Esta postura se le sumó la revalorización de la acción de las fuerzas armadas alemanas en el frente oriental en 1944, deteniendo el avance del Ejército Rojo y manteniendo al mismo tiempo las condiciones del genocidio, ya que Himmler ordenó acelerar los envenenamientos con gas cuando se conoció la derrota de Stalingrado. Hillgruber rescata la acción de la Wehrmacht que con su accionar detenía la marea comunista con su secuela de muertes y violaciones, desentendiéndose de lo que ocurría en los campos de concentración como consecuencia de esa resistencia.
15. Cfr. Acha, José Omar. "El pasado que no pasa: la *Historikerstreit* y algunos problemas actuales de la historiografía", en *Entrepasados* N°9, 1995.
16. Simon, Hugh V. *Radicales y militares 1955 - 1983 (Desde una relación familiar hasta el divorcio)*. Bs. As., Editorial Centro de Estudios para la Nueva Mayoría, 1997.
17. Simon, H. *Op. Cit.* P. 134.
18. White, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX*. México, FCE, 1992.
19. Simon, H. *Op. Cit.* P. 123.
20. Simon, H. *Op. Cit.* P. 123.
21. Simon, H. *Op. Cit.* P. 124.
22. Simon, H. *Op. Cit.* P. 129.
23. Lladó, Juan B., Grieco y Bavio, Alicia, Lugones-Sessarego, Alejandra, y Rossi, Patricia. *La edad contemporánea. La Argentina desde 1831 hasta 1932*. Bs. As., A-Z, 1983. La edición de la que se realizan las citas es la 8ª, publicada en 1991.
24. Bustinza, Juan Antonio y Grieco y Bavio, Alicia. *Los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo*. Bs. As., A-Z Serie de Plata, 1991. P. 245.
25. Jáuregui, A.; González, A.; Fradkin, R. y Jáuregui, S. (coord.). *Historia 3*. Bs. As., Santillana, 1990. P. 268.
26. Jáuregui, A. y otros. *Op. Cit.* P. 279.
27. Luchilo, Lucas; Romano, Silvia O. y Paz, Gustavo. *Historia Argentina*. Bs. As., Santillana, Pp. 278-79.
28. Rins, E. Cristina y Winter, María Felisa. *La Argentina. Una historia para pensar. 1776 - 1976*. Bs. As., Kapelusz, 1997. Pp. 512-13.
29. Alonso, María Ernestina; Elisalde, Roberto y Vázquez, Enrique C. *La Argentina del siglo XX*. Bs. As., Aique, 1997. P. 255.
30. *Op. Cit.* Pp. 255 - 256.
31. Caraballo, Liliana; Charlier, Noemí y Garullí, Liliana. *La dictadura (1976-1983. Testimonios y documentos*. Bs. As., Oficina de Publicaciones del CBC - UBA, 1996.
32. Blaustein, Eduardo y Zubleta, Martín. *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*. Bs. As., Colihue, 1998.
33. Sarlo, Beatriz. "La historia compacta y la historia ausente" en *Página/30* N°85, agosto de 1997. P. 44.
34. Dussel, I.; Flinocchío, S. y Gojman, S. *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Bs. As., EUDEBA, 1997. P. X.
35. Vezzetti, Hugo. "Memorias del 'Nunca más'", en *Punto de vista* N°64, 1999.
36. Vezzetti, H. *Op. cit.* P. 41.
37. Vezzetti, H. *Op. cit.* P. 37.
38. Eco, Umberto. "La historia reciente como espectáculo", en *La Nación*, febrero de 1995.
39. Cfr. Rüssen, Jörn. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histó-

rico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", en *Propuesta Educativa* N° 7, 1992.

40. Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica, 1995. P. 13.

41. Hobsbawm, E. *Op. Cit.* P. 14.

42. Hobsbawm, Eric. "El presente como historia" en *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998. P. 232.

43. Levi, Primo. *Entrevistas y conversaciones*. Barcelona, Península, 1998. P. 190.

44. Blaustein señala que durante la dictadura, *La Nación* apoyaba la filosofía de Martínez de Hoz y guardaba silencio acerca de la represión, que sólo se quebraba cuando alguna de las víctimas provenía de su entorno. Cfr. Blaustein, E. y Zubietta, M. *Op. cit.* Pp. 35 a 41.

45. "La paciente tarea de la memoria" por Susana Colombo. (Diálogo entre Luis Alberto Romero y Rosendo Fraga). En *Clarín* 1°/2/98. Segunda sección, pp. 10 - 11.

46. Cfr. González Muñoz, M. C. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Marcial Pons, 1996. Pp. 227 - 229. Allí la autora determina para el caso de los países Latinoamericanos que en algunos de ellos (como México, Cuba o la República Dominicana) alrededor del 70% del curriculum está destinado a la historia re-

ciente, mientras que en los países del Cono Sur (por cuestiones vinculadas a la historia pero también a la situación política) la presencia de esa temática es muy baja. En este segundo caso, la autora advierte que se está produciendo un rápido cambio con la creciente incorporación de la historia contemporánea en los planes de estudio.

47. "Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa", en *Radar* 30/11/97. P. 8.

48. "Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla...", P. 8.

49. Flandrin, Jean-Louis. "De la historia - problema a la aproximación histórica de los problemas" en Gadoffre, Gilbert (dir.) *Certidumbres e incertidumbres de la historia*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Universidad Nacional/Editorial Norma, 1997. Pp. 210 - 211.

50. Cfr. Amézola, Gonzalo de y Barletta, Ana María. "Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta al secundario", en *Entre pasados* N°2, 1992.

51. Citado por Birmajer, Marcelo. "De la efémerides a lo efímero", en *Página/30* N°85. P. 36.

52. Citado por Abós, Álvaro. "La ardiente paciencia", en *La Nación* 18/7/97. P. 17.

53. Altamirano, Carlos. "24 de marzo", en *Punto de vista* N° 54, abril de 1996. P. 3.