

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Construyendo el futuro del pasado.

Rubio y Adriana.

Cita:

Rubio y Adriana (2013). *Construyendo el futuro del pasado. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1021>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XIV Jornadas Interescuelas, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza 2 al 5 de Octubre 2013.

Mesas Temáticas: **Debates historiográficos, cuestiones metodológicas y nuevas perspectivas: Mesa Nro. 120: "La Historia en Perspectiva"**.

CONSTRUYENDO EL FUTURO DEL PASADO...A PROPOSITO DE LA ENSEÑABILIDAD DE LA HISTORIA RECIENTE.

Juantia Bertinat Cerp del Suroeste, Sede Colonia, juanitabertinat@gmail.com

Adriana Rubio, IPA y CLAEH, Montevideo, adriarubiopell@gmail.com

Las escritoras de esta propuesta somos profesoras de historia. A partir de nuestras prácticas de enseñanza, hemos necesitado crear un campo de reflexión sobre la lectura de la historia. La enseñanza de la historia, y la reciente en particular, ha demandado analizar aspectos que permitan entender y explicar lo que emana de nuestras aulas como construcción de futuro, siempre y cuando, sepamos como operamos con el pasado.

Esta recuperación sensible de nuestra cotidianidad y el trayecto de formación en el que nos encontramos, es lo que consideramos trabajar con teoría de las prácticas. Desde ellas, tanto en el ámbito de Enseñanza Media como en Formación Docente, es que extraemos dudas y certezas para problematizar y analizar.

Proponemos acercarnos al problema de la lectura de la historia como clave en perspectiva. Intentar desentrañar este misterio permite compartir preguntas que van desde cuestiones que tienen que ver con la teoría de la lectura, la filosofía, la lingüística, la propia producción historiográfica, a cuestiones que hacen a las prácticas de lectura en contextos diversos, analizados por la sociología, las ciencias políticas, la didáctica específica. La toma de conciencia del espacio generado a partir de la experiencia entre quienes convivimos entre lectores y textos historiográficos es el que nos interesa detectar.

Para ello partimos de la premisa a la que refiere el historiador de Certeau:

En una sociedad cada vez más escrita, organizada por el poder de modificar las cosas y de reformar las estructuras a partir de modelos escriturarios (científicos, económicos, políticos), transformada poco a poco en "textos" combinados (administrativos, urbanos, industriales, etcétera), a menudo se puede sustituir el

binomio producción-consumo con su equivalente y revelador general, el binomio escritura-lectura” entendiéndola a la escritura como la parte activa, la acción que produce, mientras la lectura la parte pasiva, que consume lo producido por algún otro (...). En realidad, ambas (la lectura y la escritura) han estado separadas por mucho tiempo en el pasado, hasta bien avanzado el siglo XX; hoy, la vida adulta de los escolarizados disocia muy rápido, por otra parte, en mucha gente, el "sólo leer" y el escribir”. (De Certeau, 2000: 33-35).

La ausencia de preguntas sobre los progresos propios de la lectura, “ahí mismo donde está(n) casada(s) con la escritura”, es una de las razones por la que nos sentimos convocados a pensar cómo desplazar ese lugar que tiene instalado el lector como mero “consumidor” y sin embargo lograr en lo posible, destacar los aspectos productivos de su acción. Esta no es una tarea sencilla, implica cuestionar un paradigma cultural instalado hace tiempo, y como tal, difícil de revertir.

Para poder desarmar este entramado complejo, planteamos distinguir aspectos que hacen al acto de leer historia, reconociendo la inteligibilidad del texto historiográfico producido por el historiador con pretensión de verdad sobre un pasado que ya no existe. Pensamos que si ese pasado es cercano y por ello, convive con el recuerdo doloroso, como es el del pasado reciente en la región, tiene su especificidad detenernos en su abordaje.

Creemos que la disciplina a partir de sus propios debates, viene llegando al aula con nuevas oportunidades de incluir no sólo a “otros” sujetos, aquellos que vienen al presente como subalternos y que se visualizan gracias a Menocchio, sino también, hemos esforzado en evidenciar aquel “otro” tiempo, más aún, cuando éste está conservado por la memoria de los vivos cuando el pasado es reciente.

Incluimos herramientas de carácter metahistóricas, las que se han venido construyendo desde el campo de la filosofía de la Historia, para problematizar por ejemplo, la memoria “transgeneracional” generada en este diálogo pasado-futuro cuando se ha instituido el relato de la historia reciente en las aulas.

Asumir y enseñar a partir del encuentro-desencuentro entre Memoria e Historia es una tarea engorrosa, pues el testimonio, por ejemplo, posee una llegada más inmediata que la propia producción historiográfica. No sólo porque el mismo puede ser visto y oído y

no mediado el evento pasado por un texto a leer, sino porque el impacto afectivo del relato de un allegado o un pariente de un allegado, es difícilmente sustituible por el relato de un historiador, quien en general hace de “aguafiestas” frente al relato construido por el sentido común. Creemos que en este juego entre historia y memoria, la intervención sobre el abordaje de la lectura de la historia genera por lo menos, una expectativa posible.

1- Aspectos que hacen al acto de leer:

La lectura cierra un recorrido iniciado por el escritor del texto a ser leído. El acto de leer comunica y referencia, en una operación llamada círculo mimético por el filósofo P. Ricoeur (1995)¹. En este proceso circular se pueden distinguir tres fases, la de *prefiguración práctica*, proceso de decodificación de los signos, campo analizado por la Semiótica; la de *configuración epistémica*, proceso de conocimiento del texto, campo que analiza la Epistemología, y por último, para poder comenzar de nuevo, la fase de *refiguración*, proceso de interpretación, explicación, apropiación, aplicación, campo que analiza la Hermenéutica.

Pero para que exista la relación entre el escritor de un texto y el lector del mismo, deben darse ciertas condiciones. Paul Ricoeur (2003)² las ordena en, *la estrategia de persuasión* que realiza el escritor dirigida al lector (de la poética a la retórica) para lograr la implicación de ambos en lo mismo, logrando así, emerger la estructura del texto en un proceso de diferenciación sujeto lector – texto leído o lo que él llama *la retórica entre el texto y el lector*. Y, por último, lo que nos interesa analizar aquí, la modificación que sufre el lector luego de leer, o sea la *fenomenología o estética de la lectura*. El lector ha sido modificado, ya no es el mismo.

Entender las prácticas de la lectura es también entender el de las prácticas culturales. La lectura elabora significados que varían según las prácticas culturales y contextos históricos. El historiador R. Darnton³ nos dice *la lectura tiene su historia, los esquemas interpretativos pertenecen a las configuraciones culturales que han sufrido enormes*

¹Ricoeur, P.(1995): Cap. 3, “*La triple mimesis*” en “Tiempo y narración I, La Configuración del tiempo en el relato histórico”. Madrid : Siglo XXI.

²Ricoeur, P(2003): Cap. 4 “*Mundo del texto y Mundo del lector*”, en “Tiempo y Narración III”. El tiempo Narrado. Primera edición en español. 1996. México, SXXI. p. 880.

³Darnton, R(1996): “*Historia de la lectura*”, capítulo 7 en “Formas de Hacer Historia”, P. Burke, Alianza Universidad, Madrid.

cambios a lo largo del tiempo. Las prácticas de lectura han estado acompañadas por las de escucha a lo largo de la historia de la humanidad. Es el lector/oidor quien construyó un campo de interpretación de textos y, como lo han estudiado los historiadores de la lectura ⁴, esto ocurre, no sólo por lo tardía que fue la implantación universal de los mecanismos de alfabetización. Las herramientas de análisis de la lectura que irán surgiendo a lo largo del SXX, más la densidad conceptual generada entre ese sujeto-lector y los textos leídos/oídos, harán que vayan surgiendo y estableciéndose formas y configuraciones, que permitan reconocer ya en la llamada posmodernidad, un texto, el del escritor y otro, el del lector.

Si el lector acoge en el juego de sus propias expectativas, se da un intercambio entre las expectativas modificadas y los recuerdos transformados. El texto está inconcluso, pues propone un correlato intencional de secuencias de frases de las que hay que formar un todo.

Con la teoría Husserliana⁵ del tiempo, aplicándola al encadenamiento sucesivo de las frases en el texto, Ingarden⁶, teórico de la lectura de la década de los 60 del SXX, sostiene que cada frase va más allá de ella misma, abre una perspectiva. *“Este juego de retenciones y protecciones funciona en el texto sólo si es asumido por el lector que lo acoge en el juego de sus propias expectativas...intercambios entre las expectativas modificadas y los recuerdos transformados...Proceso sintético donde el texto se construye de frase en frase.* Este rescate de las frases en el proceso de la lectura y del lugar del lector en el mismo, nos conmueve e invita a pensar sobre las tantas veces en las que no hemos reparado en las “expectativas modificadas” y los “recuerdos transformados” cuando leemos historia.⁷

⁴Chartier, R(1994): *“Libros lectura y lectores”* prólogo, p. 34. Alianza Universidad y en Darnton, R (1996): *“Historia de la lectura”*, capítulo 7 p. 204-205 op.cit.

⁵Husserl distingue entre un tiempo fenomenológico descrito como la forma unitaria de las vivencias en un flujo de lo vivido, y el tiempo objetivo o cósmico. (Ricoeur,(1995) en *“El tiempo Narrado”*, op.cit)

⁶Ingarden, R.(1974), *“Das literarische Kunstwerk”*, Tübinga, Niemeyer, segunda edición, 1961. *“A cognition of the literary work of art*, Northwestern University Press, 1974 en Ricoeur (2003) *“Mundo del texto...”* op cit, p.881.

⁷Rubio, Adriana (2012), *El lugar del lector en la lectura de la historia*, mención especial del concurso revista Convocación, Montevideo, CAMUSLIBROS, camusediciones@hotmail.com ser publicada en el N° 11, junio de 2013. Esta construcción ha sido elaborada con los trabajos “Leer Historia” así como “Leer historia como problema” de los cursos de los profesores. Ana Zavala y José Rilla respectivamente en la Maestría en Didáctica de la Historia CLAEH. (2009/2011).

2-Desde que lugar abordamos la lectura de la historia reciente: *“La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado: Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente”* (Bloch M.1957:38)

Haremos una breve reseña para ubicar el “lugar”, al decir de Certeau, desde donde operamos con la historia. Historiadores y enseñantes operamos con la historia de manera singular e identitaria.

Mi nombre es Juanita Bertinat, ingresé al IPA un año después de recuperada la democracia en el Uruguay -1986-. Con esto quiero decir que formé parte de la generación que inauguró el plan de estudios posterior a la dictadura y que sobre todo viví la vuelta de los profesores -los que pudieron-que durante el período dictatorial habían sido o destituidos de sus cargos o vivido el exilio. Actualmente ejerzo la docencia en el Centro Regional de Profesores del Suroeste (sede Colonia)⁸ en las asignaturas de Didáctica de la Historia III y en la asignatura de Historia del Uruguay correspondiente a 4º año de la formación en historia. Esta última incluye un espacio para el curso propiamente dicho y un espacio para el trabajo de Seminario-Taller. En este marco hemos iniciado una experiencia de trabajo focalizada en la historia reciente. Parte de nuestra experiencia, reflexión e investigación de nuestras prácticas incluyendo las dos asignaturas en las que me desempeño intento desplegarla junto a mi colega Adriana Rubio en el trabajo que presentamos.

Mi nombre es Adriana Rubio, soy profesora de Historia Nacional en el marco de la Historia Regional, Americana y Universal de los cursos de 6to año del bachillerato (último del tramo de Enseñanza Media) y de Didáctica práctica-docente de la historia en el IPA⁹, en los cursos de 2do y 3ro del profesorado de Historia. Me propongo ser, junto

⁸La creación de los Cerp localizados en distintas regiones del país constituye una experiencia reciente que ha extendido en carácter presencial la formación de docentes en educación media a todo el país.

⁹ Instituto de Profesores Artigas, Formación Docente del Profesorado de Enseñanza Media desde 1949, Montevideo. El profesorado de Historia en el Uruguay posee cuatro años de formación. El curso de Didáctica- práctica docente está presente en los cuatro años. En los cursos de didáctica I y II con adscriptor y profesor de didáctica. En todos los niveles hay además un profesor de didáctica de la asignatura específica, que además de acompañar las prácticas de sus alumnos en las llamadas “visitas” didácticas, semanalmente conforma un ámbito de reflexión, enseñanza y fortalecimiento del trayecto de formación en el mismo instituto de formación.

a Juanita Bertinat, investigadora de mis prácticas de enseñanza de la historia y de mi acompañamiento en el trayecto de formación de mis practicantes.

Enseño historia desde 1986. La historia que enseño desde mis comienzos, refieren a un tiempo cercano. En 1986, hacía 41 años del fin de la Segunda Guerra Mundial, 13 años de la retirada de EEUU de Vietnam. Aún faltaban dos o más años, según donde finalicemos esta paradigmática guerra. Gorbachov iniciaba el proceso hacia la Perestroika. La Segunda Guerra, la guerra de Vietnam como la Perestroika, etc., ya eran temas instalados en los programas curriculares desde la reforma educativa de 1986 a la salida de la Democracia. Soy también parte de una generación formada en la primaria y secundaria de la dictadura uruguaya. Muchos mecanismos he creado para formarme y sobrevivir en un contexto de miedo y represión. Diré solamente que, fue en gran parte la lectura de la historia y su enseñanza, una práctica liberadora paradójicamente respecto al presente vivido.

Pero si desde nuestros inicios como enseñantes, la historia reciente está en nuestros programas, ¿por qué nos preocupa entonces el abordaje de la historia reciente uruguaya si de alguna manera lo reciente es parte de nuestras prácticas de enseñanza desde los comienzos?

Cuando ambas comenzamos a dar clase, la historia reciente del Uruguay, tal como hoy, la concebimos no existía. Los programas referidos a la historia del Uruguay estaban limitados a lo que la historiografía venía produciendo. En los primeros años de retorno a la democracia, pocos investigadores, además de docentes, se acercaban al estudio del presente:

Por eso a 20 años de publicado [*Breve historia de la dictadura*] (1991, Gerardo Caetano y José Rilla, Montevideo, ClaeH-EBO]: es una maravilla porque es un libro de historia sobre hechos que recién acababan de ocurrir. Pero cuando el libro de Gerardo y Pepe salió, no había prácticamente conocimiento de los archivos, recién se estaban procesando muchos acontecimientos. Resume todo lo que se sabía hasta el momento. Pero han aparecido más cosas, y algunas se pueden ir incorporando a su planteo, pero otras representan una nueva dimensión de los hechos, como el Plan Cóndor o el tema de los desaparecidos: el número

de desaparecidos se incrementó hace dos meses, casi se duplicó!! Y esto no ha tenido lugar en los libros.¹⁰ (Demasi, 2006:8)

¿A qué nos referimos con esto? A que la práctica de enseñar historia investigada de un pasado cercano siempre requiere de una espera a que madure el proceso historiográfico y la coyuntura política que lo promueva. Esta propuesta historiográfica que señalamos, fue el sostén del relato sin archivos oficiales con el que operábamos este tema, con el aporte de periodistas, políticos, protagonistas quienes se convirtieron en la principal fuente de información de la historia reciente en el Uruguay y la región.

Las periodizaciones construidas son permanentemente modificadas a partir de las actualizaciones de la academia. Sin ella, no hay “respaldo” para el discurso docente, que hasta el momento parece “inventar o imaginar”. Hay datos que van “apareciendo” y generan un giro radical, pues su impacto es inmediato en la llegada a las aulas:

La confirmación en diciembre del 2005 que los restos aparecidos en el Batallón 13 en el Uruguay, eran de Ubagesner Chaves Sosa¹¹, interviene de manera especial en lo que nos gusta llamar, relación con el saber, aquella que refiere no sólo a los aspectos intelectuales y cognitivos, sino también y al mismo tiempo, los afectivos.

Es el primer dato, con él podemos entrar al aula de otra manera frente a este tema, pues una verdad horrorosa, durante mucho tiempo ocultada y tergiversada, incluye la noción de sentido de la historia que veníamos intentando transmitir pero que no estábamos autorizados¹² a hacerlo: “hay restos de desaparecidos en el Uruguay”, las desapariciones

¹⁰Entrevista del Prof. G. Quirici al profesor e historiador Carlos Demasi, en revista “La Gaceta”, Asociación de profesores de Historia del Uruguay, Nro 43, Octubre 2006.

¹¹ U. Chávez Sosa, Nacido en Tranqueras, departamento de Rivera, el 15 de febrero de 1938, casado y padre de una hija, obrero metalúrgico, fue militante sindical e integrante del Partido comunista. Fue detenido en la vía pública el 28 de mayo de 1976. <http://memoriaviva5.blogspot.com/2008/06/ubagesner-chaves-sosa.html>

¹²A propósito de autorizaciones, el aporte de la Universidad de la República. Comisión sectorial de investigación científica (CSIC). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Coordinador, Álvaro Rico junto a 18 Investigadores en Diciembre 2008, de su “Investigación histórica sobre la Dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)”, en sus tres enormes tomos, pues no sólo nuestros alumnos pueden identificar a sujetos con nombre y apellido, los historiadores aportan datos y los documentan gracias a la apertura de archivos oficiales (que aún quedan más por abrir) pero no los interpretan. El lector es el gran elaborador de lo que ocurrió.

no fueron sólo en Argentina, Chile. Las desapariciones son nuestras, y los desaparecidos están enterrados muy cerca de nuestras casas.

La construcción de un temario, una periodización, la inclusión o no de determinados sujetos de la historia, el debate frente a posiciones opuestas sobre un mismo hecho, cuando trabajamos con testimonios, son algunos de los asuntos que problematizan la *versión* que lleva el docente al aula, aún sabiendo que, la historia enseñada no es la historia investigada. La historia enseñada es un retazo de muchas cosas más.

3-Leer historia reciente

El desarrollo del campo disciplinar de la historia reciente estimuló-atravesando nuestras subjetividades-el estudio en términos epistemológicos e historiográficos de la disciplina historia; estrechó los vínculos con otras disciplinas del campo de las ciencias sociales e hizo visible nuevas concepciones en torno a las formas de hacer historia.

La reflexión teórica de los historiadores acerca de su propio oficio no ha sido una práctica habitual en la disciplina histórica a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, en este sentido señala Prost A.:

Tradición frágil y amenazada, sin embargo. Hasta el fin de los años 80, la reflexión metodológica sobre la historia, se tenía en Francia como inútil. Es cierto que algunos historiadores se interesaban por la historia de la historia como Ch. Carbonell, F. Dosse, F. Hartog, O. Dumoulin y algunos otros, pero ellos dejaban la reflexión epistemológica a los filósofos (R. Aron, P. Ricoeur). Los directores de los *Annales*, Fernad Braudel, E. Le Roy Ladurie, F. Furet, P. Chaunu han multiplicado las compilaciones de artículos o emprendido obras colectivas como J. Le Goff y P. Nora, pero sólo Marc Bloch, con su *Apologie pour l'histoire*, desgraciadamente inconclusa, intentó explicar el oficio del historiador (Prost, A. 1996: 7)

Algunas expresiones dan cuenta de las transformaciones que la propia disciplina ha atravesado en las últimas décadas. Al respecto expresa Hernandez Sandoica (2005) que desde mediados del siglo XX “la toma de conciencia de los historiadores sobre la naturaleza y el fondo teóricos de la disciplina de la historia, como el intento de revisar su inspiración filosófica sustituyéndola por otra, ya fuese ésta fenomenológica,

neopositivista o materialista histórica, no han dejado de hacer su aparición en nuestro gremio con recurrente periodicidad”. Este campo de análisis es amplio y complejo por la riqueza que conlleva la operación escriturística de la Historia y todo lo que requiere la producción de la misma. Intentaremos sólo abordar aspectos que hacen a la implicancia del lector.

La pretensión de verdad de la historia refiere directamente a la deuda que tiene el presente frente a un pasado que ya no existe. Representancia/ lugartenencia, términos creados por Ricoeur para explicar cómo a través de la trama, el historiador realiza el discurso historiográfico para dar cuenta de un pasado que ya fue. La imposibilidad de recuperarlo tal cual es, es lo que da lugar al uso de un artificio, que algunos llaman ficción, para hacerlo. (Ricoeur, 1995)

Partimos de la conceptualización de Michel de Certeau (1993), quien nos dice que, escribir historia implica “la combinación de “*un lugar social*” (un oficio), de “*prácticas científicas*” (una disciplina) y de una “*escritura*” (una literatura). El gesto significativo “pretende ser un discurso de verdad, que construye una relación-que se quiere controlable-con lo que postula como su referente, en este caso la “realidad” desaparecida que se trata de recuperar y comprender”¹³.

La toma de conciencia del carácter doloroso de los acontecimientos ocurridos en el siglo pasado, han transformado la mirada del historiador quien construye el siglo XX como un siglo de trauma. Tanto desde la filosofía de la historia, como de la lingüística, la semiótica y fundamentalmente el psicoanálisis, se han desarrollado análisis y aportes que le han permitido al historiador incorporar el trauma como parte del análisis histórico donde el mismo sujeto que investiga padeció el trauma.¹⁴

La noción de trauma, señala también Mudrovic (2005), se constituye en la condición de posibilidad de comprender la historicidad de las sociedades contemporáneas herederas de los acontecimientos trágicos del pasado reciente. El historiador se dirige al lector de la historia, “con su narratividad (historiográfica)...utiliza el lugar para

¹³de Certeau, M (1996: 68) “*Une épistémologie de transition: Paul Veyne*” *Annales*, [1972, p. 1324] en “Escribir las prácticas” en **R. Chartier**, Bs.As: editorial Manantia.

¹⁴**LaCapra, D.** (2005): “*Escribir la historia, escribir el trauma*”, 1ª edición en castellano, Nueva Visión, (Cultura y Sociedad), BsAs. En inglés “*Writing History, Writing Trauma*”, 2001 The Johns University Press.

imponer al destinatario un querer, un saber, una lección...se dirige al lector viviente y establece una relación didáctica, entre el remitente y el destinatario”¹⁵

4-El campo de la historia reciente, un campo en construcción.

Una historiografía identificada con estos rasgos irrumpe formalmente en Francia en el año 1978 a partir de la creación del Instituto de Historia del Tiempo presente bajo la dirección de François Bédarida¹⁶. Este proyecto y otros como los estudios de la “Historia del Presente” de P. Nora en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, o la publicación de la Revista Ayer de la Asociación de Historia Contemporánea “ponen en cuestión la difícil tensión entre el presente y la reconstrucción historiográfica del pasado reciente en el que el historiador juega el rol de sujeto y objeto en tanto portador él mismo de la memoria del fenómeno que pretende reconstruir históricamente” (Mudrovic, 2006:121).

Los procesos ligados a los pasados de dictaduras del cono sur latinoamericano y las posteriores recuperaciones de los gobiernos democráticos así como en una perspectiva de más larga duración el estudio de ciertos fenómenos como la violencia insurreccional de los años 60 instalaron el tema en nuestro medio asociado a este nuevo campo de estudios. No fue ajeno a todo esto el afianzamiento de los gobiernos democráticos así como la recuperación de espacios que permitieran expresar. La literatura producida en otros contextos, se integró con producciones y reflexiones propias de este medio, procurando dar cuenta de algunos aspectos ligados a estas vivencias y procesos.

Ambas escritoras de esta ponencia pertenecemos a una generación posterior a la de los 60 y hemos vivido y percibido la resignificación de la palabra democracia tan cuestionada previo a la dictadura y tan sobrevalorada en los procesos posteriores a la misma.

¹⁵de Certeau, M.: “La operación historiográfica”, cap. II en “La escritura de la historia” “el lugar del muerto y el lugar del lector”, 1975 en francés, trad. al castellano, México, Universidad Iberoamericana, 1993.

¹⁶La calificación “tiempo presente” marca un giro historiográfico. Evocando esta problemática en la figura de Marc Bloch, alude Bédarida F. a la significación del rol del historiador en sociedad insertándolo en la dialéctica pasado-presente. “M. Bloch, historiador de la Edad Media escribió -en lo caliente- un libro admirable sobre la derrota de Francia en 1940: « La extraña derrota ». A lo largo de toda su vida, él sostuvo, en sus cursos o en sus conferencias, que el historiador debe tomar, muy conscientemente el presente como punto de partida.”

Desde la filosofía de la historia, los aportes del teórico Reinhart Koselleck han sido significativos. En el marco de la reflexión y definición de las categorías metahistóricas “espacio de experiencia y horizonte de expectativa”, el filósofo se pregunta ¿Quién negará que expresiones tales como «democracia», «guerra o paz», «señorío y servidumbre», están más llenas de vida, son más concretas, más sensibles y más intuitivas que nuestras dos categorías «experiencia» y «expectativa»? (Koselleck 1993:335)

La historia de la historia reciente es hija del dolor señalan las historiadoras Marina Franco y Florencia Levín. Y agregan, “esta asociación con el dolor ha dejado hondas huellas en las principales preguntas y marcos de estudio de la historia reciente (...) se trata de una historia más preocupada por las rupturas radicales que por las continuidades, más por las excepcionalidades y “desviaciones” que por las lógicas de largo plazo” (Franco-Levin 2007: 15)

5-Herramientas con las que operar en el análisis de la lectura de la historia reciente.

Desde el lugar que hablamos en tanto enseñantes de historia quisiéramos compartir algunas herramientas conceptuales y analíticas con las que operamos y que desde ese mismo *hacer*¹⁷ han reformulado nuestras prácticas en torno al abordaje del pasado reciente, renovando aspectos que refieren a las condiciones de posibilidad de una historia de esas características, conectándonos en ese caso con el campo propio de la epistemología de la historia.

Siguiendo los aportes de la didáctica alemana¹⁸, pensemos sobre la construcción de la Conciencia Histórica, evidenciada en la literatura sobre la enseñanza de la historia desde hace un tiempo. Al respecto, B. Mütter (1992) la define como “la actividad mental de la memoria histórica que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado, encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a

¹⁷ Señala Rubio, A. (2012:84) “Los docentes somos narradores, contamos cosas, armamos conscientemente o no, relatos para comunicar a otros la versión de la historia que construimos para enseñar. Incluimos en el relato también, las respuestas de los alumnos y cómo responden con sus propias miradas. La idea es lograr pasar esa oralidad a la escritura. Una escritura que sea parte del rescate de lo vivido, y a su vez, profundice la reflexión sobre lo que hacemos”.

¹⁸ **R. Valls-Vradkau** (1999:89-105) “La didáctica de la historia alemana: una aproximación a sus características” Revista IBER N° 21 y **Valls Montés** (2000) “Enseñanza de la historia y conciencia histórica”, Universitat de Valencia, en *El siglo XX: balance y perspectivas*.

desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia”¹⁹. Esta concepción permitió la ampliación del objeto de atención de la reflexión historiográfica y de la didáctica de la historia a todos los ámbitos sociales en que la educación histórica estuviese presente, sin restringirlo a la enseñanza escolar.

Los impulsores alemanes de esta nueva perspectiva didáctico historiográfica consideran a la didáctica de la historia como la parte fundamental de la ciencia historia, en la que estarían integradas, tanto la teoría y la investigación historiográfica como la didáctica misma, entendida a ésta como la dimensión de la ciencia histórica dedicada al estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en cualquiera de las circunstancias en que éstas se presentan. ¿Ha sido la historia reciente alemana, difícil y traumática, la que ha generado esta apertura interdisciplinaria?

El campo de la didáctica de la historia desde donde nosotros partimos, se torna en un campo fértil de articulaciones y de entrecruzamientos que hacen, como señala Zavala, A. (2006) al juego de la doble vertiente epistemológica (epistemología de la propia historia y epistemología de la didáctica de la historia).

6-Hacia una hermenéutica de la comprensión del tiempo histórico:

Este cruce epistemológico adquiere perplejidad e incertidumbre si lo enmarcamos en ese cruce de voces en el aula, cuando al entrecruzamiento de temporalidades se refiere. En un estudio profundo de las condiciones de enseñabilidad²⁰ de la historia reciente, la relación pasado-presente se presenta como una variable que va más allá del establecimiento de una cronología específica o del establecimiento de un régimen de historicidad distinto al resto de las historias. Como señala Levín (2009) es el “predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales traumáticos” lo que estaría definiendo la naturaleza específica del campo de la historia reciente. Y aún agrega: “...la cercanía viene dada entonces no por una cuestión de contigüidad cronológica sino fundamentalmente por el gran impacto y la vigencia de las

¹⁹Mütter B.(1992)*GechichtsdidaktikalsDimension der Gechichtewissen...schaft Un beispiel mis der Lehrbucharbeit (GechichtsbuchInternationaleSchulbuchforschung*, vol. 14, nº 3 pp. 251-277 citado por Valls Montés 2000 op. Cit.

²⁰La utilización de este concepto tiene la virtud de asignarle una atención diferencial al objeto a ser enseñado. En esta perspectiva y extrapolando los planteos de **Amaro M. y Laroca A.** (2012:7) podemos señalar el interés especial que suscita el debate acerca de la enseñanza de la historia reciente. Señalan las autoras que la enseñanza de cualquier ciencia debería incluir la enseñanza de las formas históricas y sociales que revisten las prácticas científicas; es decir la trayectoria de las luchas político-epistemológicas y de los resultados de las mismas.

problemáticas acontecidas en ese pasado y que, en la medida que siguen sin resolverse y elaborarse colectivamente, son constitutivas de nuestro tiempo presente”

El filósofo Ricoeur (2010), en el tratamiento sobre la muerte como paradigma de distancia, señala como la distancia temporal reviste el aspecto de lo ausente del pasado para su propio discurso. Esta misma ausencia es dramatizada por la desaparición física, la muerte efectiva de los personajes del pasado. Y agrega, “este corte entre los muertos y los sobrevivientes es incluso uno de los criterios de la diferencia entre el pasado histórico y el pasado reciente, donde la escena es ocupada a la vez por los vivientes (sobrevivientes) y muertos, donde la palabra viva de unos se mezcla todavía con la palabra muda de los documentos de archivo” (Ricoeur 2010: 16)

Los aportes de Koselleck y las reflexiones de Ricoeur han sido realmente fecundos a la hora de repensar la problemática del *tiempo* y sobre todo a la hora de pensar un campo como el de la historia reciente ligado a un *tiempo presente*.

7-Memoria transgeneracional y las violentas rupturas en la lectura de la historia reciente en el Río de la Plata.

Veamos entonces, cómo opera la memoria en el caso del pasado cercano aquella que además, proviene de la convivencia generacional.

Maurice Halbwachs, en su conocida obra sobre la “memoria colectiva” (1950) había entrado en escena en nuestras clases en los 80, cuando tomábamos sus nociones, tan útiles en la construcción de las líneas que forman los llamados imaginarios colectivos. Como las prácticas generalizadoras han sido cuestionadas con el retorno del sujeto y del acontecimiento, hoy pensamos mucho antes de usarlas nuevamente. Pero, el filósofo Ricoeur (2000), vuelve a este autor desde una nueva demanda, “(...) Me gustaría detenerme una vez más en este fenómeno de la memoria transgeneracional que estructura secretamente todo el capítulo de Maurice Halbwachs. Es él el que garantiza la transición entre la historia aprendida y la memoria viva”. Ricoeur descarta que la memoria transgeneracional sea un procedimiento de la historiografía porque la misma no es como el tiempo del calendario o el de los archivos, no es mensurable. Con ella, el registro del tiempo viene acompañado de *experiencia*, “que contribuye a ensanchar el círculo de los próximos, de los allegados, abriéndolo hacia un pasado que, aunque pertenece a los de nuestros mayores aún con vida”, es la noción de *generación* la clave

pues, “ofrece el doble sentido de la contemporaneidad de una “misma” generación, a la que pertenecen juntos seres de edades diferentes, y de la sucesión de generaciones en el sentido de la sustitución de una generación por otra”.(Ricoeur, 2000:509)

Entonces, “la memoria suele ser considerada como un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado (Jelin: 2000)”²¹. No se trata sólo “de la capacidad de evocar eventos pasados sino más bien del proceso activo de articulación de sentidos y representaciones sobre ese pasado”²². Una perspectiva de este tipo coloca al sujeto en el marco de su presente y son sus preguntas y necesidades, las que articulan los marcos de experiencia y permiten formular sus horizontes de expectativas. Una noción de memoria anclada en estos postulados podrá articular esas temporalidades con intenciones de proyección en la medida que esa “memoria transgeneracional” a la que aludíamos, se facilite y se concrete²³

Históricamente la coordinación de experiencia y expectativa se ha desplazado y modificado en el transcurso de la historia. Vinculado a nuestro pasado reciente y a la luz de los aportes de lo que veníamos desarrollando nos preguntamos ¿qué ocurre cuando en el plazo de una generación²⁴ se rompe el espacio de experiencia? En el caso del Río de la Plata concretamente, fue “exterminada” una generación con la que el presente podría interactuar, enfrentar, cuestionar... por creerse ejemplar y vanguardia. Exterminio, pues si bien hay sobrevivientes, el trauma, con sus adhesiones de dolor, rencor, sensación de arrepentimiento o por el contrario, como decíamos, ejemplar y vanguardia, ha mutilado la posibilidad de diálogo franco y directo. Las generaciones siguientes (pensemos en la 83) o se sometía o se enfrentaba, prefirió la primera por la admiración que generó el 68.

²¹ **Elizabeth Jelin E.**, Doctora en Sociología, coordinadora académica del programa de investigación y formación de investigadores jóvenes sobre: “Memoria colectiva y represión: perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur” citado en el artículo Exclusión, memorias y luchas políticas (2000), extraído de la clase de la prof. Levin en Violencia, trauma y el fenómeno de la memoria. En La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>),

²² **Levín, F** (2009:4) op. cit.

²³ Ideas extraídas de “Construyendo identidades...desafíos en la enseñanza de la historia reciente: profundización en torno a algunos ejes teóricos transversales”, **Bertinat J.** (2012) trabajo final para curso de posgrado en CAICYT-CONICET Cursos: Globalización, consumos e identidades en América Latina (2009) Y Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de los pasados en conflicto (2011)

²⁴ “Hume y Comte han intentado imaginar lo que sería una sociedad en la que una generación reemplazara a otra en una sola vez en lugar de hacerlo mediante la continua compensación de la muerte por la vida, o no fuese nunca reemplazada por ser eterna. Esta doble experiencia de pensamiento ha servido siempre de guía, implícita o explícitamente para valorar la importancia del fenómeno de la sucesión de las generaciones” (Ricoeur 2009:792).

¿Qué le podemos pedir a la generación de jóvenes actual frente a la experiencia vivida referente a un pasado de jóvenes de su misma edad? ¿Cómo construimos un nuevo horizonte de expectativa? Los acontecimientos de esos años 1968-1973²⁵ sucedieron definitivamente, pero siguiendo a Koselleck las experiencias basadas en ellos pueden ser modificadas con el paso del tiempo. “*Las experiencias se superponen, se impregnan unas de otras*”. Ahora es diferente lo que sucede con la estructura temporal de la expectativa, que no se puede tener sin la experiencia. “Las expectativas que se basan en experiencias ya no pueden sorprender cuando suceden. Sólo puede sorprender lo que no se esperaba: entonces se presenta una nueva experiencia. *La ruptura del horizonte de expectativa funda, pues, una nueva experiencia*”. (Koselleck 1993:341)

El trabajo en el aula incorporando estas categorías de análisis del tiempo histórico, re sitúan al sujeto. En un relato de aula Sabrina señala: “Mis padres tenían la misma edad que los protagonistas que estamos estudiando...pero vivieron de manera tan diferente estos procesos... (A propósito del estudio de la generación del 68)²⁶.”

Compartimos estas categorías analíticas ligadas al pensamiento del tiempo histórico como herramientas ligadas a la enseñabilidad de la historia reciente y que en una perspectiva más amplia, han renovado el sentido con el que operamos el pensar históricamente. Ellas son facilitadoras de encuentros de subjetividades y otredades (con nuestros estudiantes, con los historiadores, con los actores del pasado y del presente) promueven el desarrollo de un pensamiento relacional y colaboran en la producción de sentido de la acción de enseñar.

La acción humana de leer historia en la que conviven, el tiempo del historiador como productor historiográfico, el tiempo del evento del pasado y el tiempo del lector nos obliga a tomar conciencia de esta convivencia y a crear una perspectiva de análisis para su abordaje. En el texto “*El lugar del lector en la lectura de la historia*”²⁷ sostenemos que “*Persuadido y apropiado el texto por parte del lector, éste participa desde su*

²⁵ Esta cronología es para ubicar en los antecedentes del golpe dictatorial en el Uruguay (1973-1984) el protagonismo de los jóvenes a los que aludimos.

²⁶ En este caso la noción de sucesión generaciones y su inclusión en el campo histórico retomada en la red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores aportada por Ricoeur 2010:791 se ve enriquecida por la noción de “agrupación por localización” a partir de los aportes de Karl Mannheim (citado por Ricoeur 2010:794) Un planteo como el de *Sabrina* nos obliga a reconsiderar la diversidad de procesos y experiencias de aquellos que residían en la capital –Montevideo- o en una ciudad/ o pueblo del “interior” de la República.

²⁷ **Rubio A.** (2012) op. cit.

presente en la interpretación. El campo de la hermenéutica en la lectura de la historia, debe tener en cuenta, los múltiples tiempos que conviven en el acto de leer historia”.

En el acto de leer historia, el sujeto diagnostica y proyecta. Con su “experiencia vivida” conoce, vive, y al mismo tiempo, espera al futuro en el que proyecta lo que el tiempo histórico le genera. Creemos que no sólo singulariza el acto de leer. Hay un futuro que se está gestando y nos interesa desentrañar. Para quienes convivimos entre lectores y textos historiográficos resulta un desafío darle un lugar a las proyecciones que realizan los lectores, quienes al expresar, si hay un lugar para hacerlo, son productores también junto con el productor del texto. Quizás entonces, *la ruptura del horizonte de expectativa de lugar a la generación de una nueva experiencia*. Los proyectos de espera pueden aproximarse a la gestión cotidiana del tiempo o alejarse casi hasta el infinito en las utopías de la regeneración, de la reconciliación, de la reintegración.

La historiografía al operar, ordena, establece parámetros e invierte la lógica del devenir para dirigirse al presente que la va a leer: La cronología para de Certeau (1993) es la condición que hace posible la división en períodos.

“... en sentido geométrico la cronología proyecta sobre el texto la imagen invertida del tiempo que en la investigación va del presente al pasado; sigue las huellas al revés (...) A primera vista, la historiografía conduce al tiempo hacia el momento del destinatario (el lector). Ella constituye el lugar del lector (en su presente), viene a él desde el fondo de los tiempos... cualquiera sea su contenido, la historiografía trabaja en unir un presente, que es el término de un recorrido más o menos largo, con una trayectoria cronológica (la historia de un siglo, de un período o de una serie de ciclos). El presente postulado del discurso se convierte en el producto de la operación escriturística: el lugar de la producción del texto se cambia en lugar producido por el texto...”²⁸

El abordaje que adquiere problematizar la lectura de la configuración del tiempo histórico, no es la de operar con el pasado tal cómo fue. Esa es tarea del historiador. La del lector es con la construcción que hizo el historiador del tiempo. Es necesario distinguir el pasado de su “representancia”, y darle al historiador el lugar que le cupo en

²⁸ de Certeau, M. (1993): en “*la cronología o ley enmascarada*” en cap. II “*La operación historiográfica*” op.cit.

esa configuración. Implica también, acercar el trabajo del historiador a las formas de entender la historia, de mirarla, de usar y construir sus fuentes²⁹.

En síntesis la hermenéutica de la escucha es quizás la herramienta que nos permita darle un lugar al lector de la historia reciente y permitir con ello, estar abierto a que el lector comunique sus expectativas no necesariamente predecibles o previsibles en los sujetos que escuchan.

La tensión entre el horizonte del pasado y el del presente desafía a la conciencia histórica. Los escritos de Hannah Arendt, de una lucidez y sentido histórico pioneros en la década de los 50, resultan hoy generadores de insumos-guía en la construcción de un horizonte de expectativa. La noción de que tanto el futuro como el pasado debían percibirse como fuerza y no como carga, “de cuyo peso muerto el ser humano puede, o incluso debe, liberarse en su marcha hacia el futuro” (Arendt 1996: 15), es una invitación a crear un “nuevo lugar” desde donde operar desde el presente-futuro con el pasado.

En la búsqueda de un sentido a nuestras prácticas de enseñanza percibimos y constatamos que “la distancia temporal que nos separa del pasado no es un intervalo muerto, sino una transmisión generadora de sentido”. Incorporando la noción de tradición tomada en el sentido de las tradiciones, “significa que no estamos nunca en posición absoluta de innovadores, sino siempre y en primer lugar en situación relativa de herederos” (Ricoeur 2009:961).

Una hermenéutica de la escucha tal cual la hemos esbozado en las líneas que hemos expuesto nos reafirman en las dos caras de un misma tarea, “frente al adagio que quiere que el futuro sea abierto y contingente en todos sus aspectos, y el pasado cerrado y unívocamente necesario, hay que conseguir que nuestras esperas sean más determinadas, y nuestra experiencia más indeterminada”. (Ricoeur 2009: 953).

Bibliografía

Arendt H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

²⁹Rubio, A. 2012, ibid.

Amaro, M.-Laroca, A. (2012) *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora*. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Bédarida, F.(1999) « *L'histoire: entre science et mémoire* », en **Ruano-Borbalan, J.C.** (coord.)(1999) *L'histoire aujourd'hui*. París: Editions Sciences Humaines.

Bertinat, J.(2012) « *Construyendo identidades... desafíos en la enseñanza de la historia reciente : profundización en torno a algunos ejes teóricos transversales* ». Trabajo final de cursos de posgrado: “Globalización, consumos, identidades en América Latina (2009) y Cómo enseñar historia reciente hoy, estrategias para el abordaje de los pasados en conflicto “(2011) CAICYT, Bs. As., Argentina.

Bloch, M (1957) *Introducción a la historia*, Madrid: FCE.

Chartier, R (1994): “*Libros lectura y lectores*” prólogo, p. 34. Alianza Universidad.

Darnton, R (1996): Capítulo “*Historia de la lectura*”, en Burke, P.(ed.) “*Formas de hacer Historia*”. Madrid: Alianza. pp. 204-205.

de Certeau, M. (1972) “*Une épistémologie de transition: Paul Veyne*” *Annales*(1972) pág. 1324, en “*Escribir las prácticas*” de R.Chartier (2001)Buenos Aires: Manantial.

De Certeau, M. (2000) Capítulo “*Leer una cacería furtiva*” en *La invención de lo cotidiano, I. Artes de hacer*. En francés 1990, primera reedición en español 2000. México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, M. (1993): Capítulo “*La operación historiográfica*”, en *La escritura la historia*, México: Universidad Iberoamericana.

Franco M. y Levin F. (comps.) 2007 “*Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*”. Buenos Aires: Paidós.

Hernandez Sandoica, H. (2005) “*Tendencias historiográficas actuales*”. Madrid: Ediciones Akal.

Koselleck, R.[1979] (1993) “*Futuro-pasado Para una semántica de los tiempos históricos*”. Barcelona: Paidós.

Koselleck, R. (2001)” *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*”. Barcelona: Paidós.

Levín, F. (2009) “*Pasado reciente e historiografía*”. En “*La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales*”, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.

Mudrovic, M Inés (2005) “*Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*”. Madrid: Ediciones Akal.

Ricoeur, P. (1995): Capítulo 3. “*La triple “mimesis” en Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*.” Madrid : Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2003) Capítulo: “*Mundo del texto y Mundo del lector*” en *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI, 1º edición en francés (1985), 3º edición en español.

Ricoeur, P. (2010) “*La distancia temporal y la muerte en historia*”. Conferencia pronunciada en Heidelberg en ocasión del centésimo aniversario de Hans-Georg Gadamer en 2000, publicada en *Gadamer’s Century: Essays in Honor of Hans Gerog Gadamer*, MIT-Press, Boston. Editada en español en *Historicidades* bajo la dirección de Delacroix-Dosse-García. Bs. As: Waldhuter Editores.

Ricoeur, P. (2010) *La memoria, la historia, el olvido*. Bs. As: FCE.

Rubio, A (2012) *El lugar del lector en la lectura de la historia*, mención especial del concurso revista Convocación, Montevideo, CAMUSLIBROS, camusediciones@hotmail.com a ser publicada en el N° 11, junio de 2013

Rubio, A. (2012) “*Escuchar, narrar, escribir...el aula como encuentro de voces*” en *Historia y Docencia*. APHU (Asociación de Profesores de historia del Uruguay) pp 84-97.

Prost, A. (1996) *Douze leçons sur l’histoire*. París: Editions du Seuil.

Zavala, A. y Scotti, M. (Comps.) (2005): “*Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son...teorías*”. Montevideo: CLAEH.