



curso de formación en

DERECHOS HUMANOS
HISTORIA RECIENTE
y **CULTURA** de **PAZ**

MÓDULO IV
HISTORIA RECIENTE

EDUCACIÓN, HISTORIA
MEMORIA

cuadernillo



SERPAJ PY
Servicio Paz y Justicia Paraguay



diakonia

GENTE QUE CAMBIA EL MUNDO

LA MEMORIA AMENAZADA

Al iniciar su Historia del Siglo XX, Eric Hobsbawm¹, recuerda que el 28 de junio de 1992, el presidente francés Francois Mitterrand se había desplazado, sin previo aviso, a Sarajevo, escenario central de una guerra en los Balcanes para hacer patente a la opinión mundial la gravedad de la crisis de Bosnia. Al respecto, Hobsbawm se pregunta por qué el presidente había elegido esa fecha para ir a Sarajevo y responde él mismo: Porque el 28 de junio era el aniversario del asesinato en Sarajevo, en 1914, del archiduque Francisco Fernando de Austria-Hungría, que desencadenó, pocas semanas después, el estallido de la primera guerra mundial. Sobre el dato, posteriormente, comenta Hobsbawm que sólo algunos historiadores profesionales y algunos ciudadanos de edad muy avanzada comprendieron la alusión con las fechas porque –concluye nuestro historiador– “la memoria histórica ya no estaba viva”.

A continuación, Hobsbawm, señala: “La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de 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 permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven”.

De hecho que, en particular para Europa, el siglo XX – conforme a la descripción propuesta por el historiador italiano Enzo Traverso- y en una mirada retrospectiva “mutilado de su horizonte de expectativas y de sus utopías, se revela como una edad de guerras, totalitarismos y genocidios”. Y, además, en este marco “una figura antes discreta y púdica ocupa el centro del escenario: la víctima. Masivas, anónimas, silenciosas, las víctimas han invadido la escena y ahora dominan

¹ Eric Hobsbawm (9 de junio de 1917 - 1 de octubre de 2012) fue un historiador marxista británico de origen judío. Considerado un «pensador clave de la historia del siglo XX», es conocido por su trilogía **Las Tres Eras**: *La Era de la Revolución*: Europa 1789–1848 (1962), *La Era del Capital*: 1848-1875 (1975) y *La Era del Imperio*: 1875–1914 (1987), a la cual en 1994 se añade *La Era de los Extremos*, publicada en español como Historia del siglo XX.

nuestra visión de la historia”, y entonces “todo ocurre como si el recuerdo de las víctimas no pudiera coexistir con el de sus combates, sus conquistas y sus derrotas”.

Estas experiencias históricas configuran una dificultad, según Hobsbawn: “... lo que dificulta la comprensión no son sólo nuestras apasionadas convicciones, sino la experiencia histórica que les ha dado forma. Aquéllas son más fáciles de superar, pues no existe un átomo de verdad en la típica, pero errónea, expresión francesa *tout comprendre c'est tout pardonner* (comprenderlo todo es perdonarlo todo). Comprender la época nazi en la historia de Alemania y encajarla en su contexto histórico no significa perdonar el genocidio. En cualquier caso, no parece probable que quien haya vivido durante este siglo extraordinario pueda abstenerse de expresar un juicio. La dificultad estriba en comprender”².

Tzvetan Todorov, apunta una similar preocupación: “Los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria”; sin embargo, esta supresión no sólo se vincula con tales regímenes porque “hoy en día se oye a menudo criticar a las democracias liberales de Europa occidental o de Norteamérica, reprochando su contribución al deterioro de la memoria, al reinado del olvido. Arrojadados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaríamos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante.

2 Recordar, a propósito de esta dificultad de comprender, la cita de Yolanda Gampel que se reproduce en nuestro tercer cuadernillo: “*Pero para escuchar a la persona desgarrada, la ley violada, para escuchar el caos, la crueldad y los crímenes, es preciso renunciar a cierta evidencia*”. Paul Ricoeur igualmente señala que la experiencia extraordinaria de los “testigos históricos” de situaciones límite “*echa en falta la capacidad de comprensión media, ordinaria. Hay testigos que no encuentran nunca la audiencia capaz de escucharlos y de oírlos*”. Estos testimonios, al dar cuenta de hechos “extraordinarios”, exceden, según Ricoeur, la posibilidad de comprensión “ordinaria”.

En tal caso, la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia. Por tanto, con menor brutalidad pero más eficacia – en vez de fortalecerse nuestra resistencia, seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido –, los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios, es decir, al reino de la barbarie”.

Todorov relaciona, por tanto, el festejo alegre del olvido con el consumo sobreabundante de la información. ¿Por qué se produce esta sobreabundancia y qué podemos encontrar en el modo en que se produce/circula/se consume la información que amenace a la memoria?

En su análisis del discurso de la información, el investigador francés Patrick Charaudeau, apunta: “Sabemos (por el condicionamiento situacional) que los medios se encargan de dar cuenta de acontecimientos que se sitúan en una cotemporalidad enunciativa. Es decir, tienen que intentar aproximar lo más posible los dos momentos opuestos de la cadena temporal: instante de surgimiento del acontecimiento→instante de la producción mediática→instante del consumo de la noticia. Cada soporte de difusión (prensa, radio, televisión) lo hace a su manera en función de sus propios medios técnicos, pero todos tienen en común el marco temporal en el que se define la actualidad y en el que el acontecimiento adquiere estatus de noticia”.

Charaudeau destaca que esta noción de actualidad es tan central en el contrato mediático al punto que guía las opciones temáticas y que ello explica dos de las características esenciales del discurso de información mediático: su “fugacidad” y su “ahistoricidad”. “Una noticia es por definición efímera. Dura lo que dura un destello, el instante de su aparición. En los medios, una noticia tiene una definición más amplia; por ejemplo, se puede repetir y mantener cierta frescura (reiteración), si se mantiene en el marco de una actualidad inmediata [...] De allí ese vals de las noticias, una que desplaza a otra, como un clavo saca otro clavo, y que muy pronto quedan relegadas al olvido o vuelven a aparecer en cuanto lo exige la actualidad de lo insólito.

O bien debido a una “conmemoración”, ese acto de celebración de un acontecimiento que existió en un pasado lejano y cuyo valor simbólico es necesario revivificar (o momificar) [...] Esto explica la dificultad que experimentan los medios para dar cuenta del pasado

y para imaginar el futuro. Evidentemente podrá decirse que esa no es su función, pero vale la pena recordarlo, pues no es seguro que los productores y consumidores de información tengan clara esta cuestión: que los medios pertenecen a una cultura de lo efímero, porque jamás pueden garantizar que lo que refieren tenga alguna marca de perennidad. El discurso de los medios se basa en un presente de actualidad y a partir de ese punto de referencia absoluto miran tímidamente hacia el “ayer” y el “mañana”, lo que en este medio profesional se denomina “poner en perspectiva”. Por todo ello se puede decir que el discurso de la información mediática, en su afán de dar cuenta de la actualidad, tiene un carácter ahistórico”.

Este tiempo saturado de presente que nos hace vivir el discurso de la información mediática produce, al mismo tiempo, un fenómeno denominado por el investigador español Gérart Imbert pérdida de realidad (que también afecta al discurso político, según el análisis de Imbert). Esta pérdida se produce porque “si bien pierde credibilidad –y no despierta el mismo interés- toda la información relacionada con la actualidad seria, recrudescen en cambio el interés por otro tipo de actualidad: actualidad rosa (cotilleo), actualidad negra (vinculada a los sucesos), actualidad amarilla (escándalos, noticias sensacionalistas) y, más generalmente, interés por todo aquello que refleje el cariz humano de la actualidad en su dimensión individual y emotiva, por todo cuanto remita a lo microinformativo y produzca microdiscursos, dentro de una cultura de la fragmentación tan representativa de la modernidad”³.

³ En relación a esta tendencia de apelar a la dimensión individual y emotiva, la filósofa francesa Myriam Revault aborda en su libro *El hombre compasional* (2009) las derivaciones políticas de la inquietud compasional como tendencia que plantea formas de vincularnos con el sufrimiento humano. Ella problematiza el hecho de poner a la compasión como disparador antropológico del reconocimiento del semejante y que ello le otorgue pertinencia política. Apela para ello a una idea de Rousseau: el sentimiento no lo hace todo. Esto abriría una línea de comprensión de nuestras formas de escuchar, por ejemplo, el testimonio de las víctimas.

Imbert profundiza, más adelante, esta relación entre crisis de lo real y el discurso de la actualidad: “El tiempo que nos hacen vivir los medios de comunicación es un tiempo saturado de presente, todo ello facilitado no sólo por el avance de los medios técnicos de transmisión –entre otros el directo-, sino por la naturaleza misma del discurso informativo. Lo que manda hoy, más que nunca, es la actualidad, tanto en el orden informativo (la noticia de actualidad) como, más generalmente, en el ámbito de las conductas sociales (la moda, el estar “a la última”)”⁴.

¿Cómo se abordan los temas del pasado y el futuro desde el discurso de la actualidad? El mismo Imbert esboza una respuesta: “La actualidad es un continuo presente, el de la cotidianeidad misma, condenado a renovarse constantemente sin llegar a desarrollarse plenamente, sin crear futuro ni apoyarse en el pasado. Presente efímero, de la puntualidad, de la instantánea de realidad, del “scoop” (la primicia), la actualidad ha despojado a la percepción de lo real de su profundidad, de su espesor histórico, para reducirla a un puro momento arbitrario (lo que es ahora actualidad no lo será mañana) y hasta cierto punto gratuito (dominado por el azar), siempre amenazado por la obsolescencia en su permanente construcción, en su infinita renovación”.

Esta obsolescencia continua hace que “el tiempo del informar no [sea] el del historiar: procede mediante superposición y no por acumulación. Es del orden del palimpsesto (manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior que fue borrada o tablilla antigua en que se podía borrar lo escrito para volver a escribir) y no del patrimonio. Una noticia sucede a otra en un desalojar sin fin a la anterior, sin que se produzca necesariamente una relación contrastiva ni dialéctica con la anterior u otras colaterales. Con la masificación de la comunicación, este fenómeno se acentúa y el exceso de acontecimientos anula la posibilidad misma de la acción histórica.

4 Esta experiencia de consumir informaciones constantemente actualizadas, podría describirse en los términos utilizados por las investigadoras Silvia Duschatzky y Cristina Corea: “El consumo pone al universo en suspenso, o en la medida en que más que universo lo que hay son miles de fragmentos desplazados, el consumo podría pensarse como modo ilusorio de unificar la experiencia y desafiar por un rato las nuevas condiciones” Cf. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Argentina, 2001.

En la inflación de presente que ha llegado a ser la actualidad, no hay tiempo para la re-flexión⁵ – el volver sobre lo dicho a partir de una reflexión sobre lo realizado-, ni para la distancia crítica. Todo es inmediato: aparentemente historiado –integrado en un relato de los hechos- sin que nada sea realmente histórico”.

¿Qué forma (o formas de memoria) son posibles en este marco vivencial? Michel Maffesoli, sociólogo francés, plantea que en la cultura de consumo, la relación con el mundo se da a través de un objeto y cuando ese objeto, derivado del discurso mediático, aparece valorizando el presente en detrimento del futuro, también concentra tiempo y espacio. “El presente, entonces, se torna en un instante eterno, el tiempo se acorta y el presente se futuriza”. Aparece, por tanto, el instante como el marco principal definido por un presente permanente, con una “intensidad sin futuro”. Equivaldría a una duración donde el tiempo continuo de la historia y la cronología, el tiempo que pasa, cede lugar al tiempo que se expone instantáneamente, la primicia, como se dice en la jerga periodística.

Las investigaciones del crítico de arte italiano Gillo Dorfles, acerca de la pérdida de una memorización afectiva en el habitante de las ciudades, también puede aportarnos elementos para explorar acerca de cómo el discurso mediático amenaza a la memoria histórica. Dorfles registra inicialmente esa particular vivencia del habitante de ciudades con relación a la permanente sucesión de estímulos: “Ese ruido continuo, ese movimiento constante, ese flujo incesante, se ha convertido en algo que nos persigue en todas partes y en todo momento. Las fuerzas con que intentamos oponernos a esa situación son cada vez más débiles e insuficientes. Muchos han renunciado ya a esta lucha, han perdido la conciencia del valor de la estasis, de la pausa, del vacío que entraña un intervalo”⁶.

⁵ Porque, según el psicoanalista Didier Anzieu [El pensar: del Yo-piel al Yo-pensante], “el pensamiento es una acción diferida... Pensar, es subordinar el principio de placer al principio de realidad; por eso pensar es doloroso... Pensar, es diferir las respuestas, a fin de tener tiempo de elaborarlas, evitando la precipitación y la prevención [y supone] aprender el buen uso de las categorías, desconfiando fundamentalmente de las oposiciones binarias”.

⁶ Justamente el libro donde plantea sus hallazgos se titula: *El intervalo perdido*, Editorial Lumen, España, 1984.

Y para Dorflès, “perder el intervalo (y sobre todo, la conciencia del intervalo) significa embotar nuestra sensibilidad temporal y encaminarnos hacia una situación de aniquilamiento de la cronoestesia: de la sensibilidad ante el paso del tiempo y su marcha discontinua”. Esta permanente estimulación sensorial le lleva a Dorflès a preguntarse “hasta qué punto nuestra vida de relación se encuentra expuesta –ya hoy, pero sin duda más aún mañana- a unos estímulos tan constantes e incontenibles que entrañan la eliminación casi total de la presencia de la pausa, la detención, el hiato, entre cosa y cosa, acontecimiento y acontecimiento, percepción y percepción [...] El exceso de informaciones, el exceso de lecturas acaba obstruyendo nuestras posibilidades de almacenamiento de imágenes. Saturados de elementos que se superponen en nuestra mente –a menudo en forma subliminal– acabamos confundiéndonos y sumergiéndonos en una amalgama lechosa y amorfa”⁷.

Los efectos de esta disolución del sentido de la cronología, los describen Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, investigadores argentinos, a partir de los resultados obtenidos de una evaluación realizada entre alumnos de la Educación General Básica sobre conocimientos históricos. La tarea era más que simple: ordenar cronológicamente, sin apelar a fechas sino al criterio de quién antes; quién después, imágenes de diversos personajes de la historia (Moisés, Cristo, Maradona, Julio César, Da Vinci, Napoleón, Colón, etc.). Los investigadores comentan: “Los resultados del ejercicio no fueron graves; fueron catastróficos. No aparecía siquiera un patrón de error, parecía algo más que un déficit sustancial en la formación de la disciplina historia. Entonces, ¿qué era? Si no se trata sólo de ausencia de saber para ubicar las imágenes en una línea de temporalidad, se trata de la ausencia de la línea misma. Es decir que lo que faltaba no eran unas fechas sino el concepto mismo de tiempo secuencial”.

⁷ Y esto impacta, incluso, en la forma en que vivimos actualmente lo político, vía medios de comunicación. Canclini destaca, al respecto que: “la videopolítica convierte los intercambios de información y las polémicas, que eran los núcleos de la esfera pública moderna, en espectáculos donde las acciones son reemplazadas por actuaciones y simulacros. La confrontación de argumentos o la negociación razonada ceden lugar a las anécdotas farandulescas de los políticos y a la repentina conversión de actores y vedetes en gobernantes” Cf. Néstor García Canclini, *Imaginario urbano*, Eudeba, Argentina, 2010.

Corea y Lewkowicz señalan al respecto: “Formados estos alumnos en condiciones de temporalidad mediática y mercantil (esto es, no sostenida en la secuencia sino en la sustitución de hechos sin articulación entre pasado, presente y futuro), la noción de secuencia no puede ser supuesta por maestros y profesores sino producida cada vez. De no ser así, no será posible ni ordenar las imágenes ni pensar(se) históricamente”⁸.

Es posible distinguir en este punto cierta tensión significativa entre la temporalidad que organiza al dispositivo escolar y el discurso mediático. Corea y Lewkowicz plantean el problema en los términos siguientes: “La conciencia y la memoria funcionan sobre signos, símbolos, marcas significantes, huellas; la conciencia se organiza sobre elementos que pueden ser recuperados por la memoria. El dispositivo pedagógico logra que la conciencia ejerza hegemonía sobre la percepción; y para eso el sistema perceptivo tiene que ser doblegado: cuanto más se reducen los estímulos, más eficaz resulta el funcionamiento de la razón. En cambio, en la percepción contemporánea la conciencia no llega a constituirse: la velocidad de los estímulos hace que el precepto no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia. Es decir que la subjetividad informacional se constituye a expensas de la conciencia [...] En la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia”.

⁸ A su vez esto se relaciona con lo que Santiago Alba Rico, escritor, ensayista y filósofo español, plantea respecto a la aceleración del tiempo en la sociedad de consumo: “Pues bien, allí donde parece que lo que define a nuestra sociedad “de consumo” es la abundancia o el exceso de cosas, lo que hay es más bien, de manera paradójica, una anulación progresiva de la cosa misma como efecto de la acelerada renovación de las mercancías en el mercado y de un formato tecnológico que contribuye a sustituir las mediaciones por fluidos [...] A lo largo de la historia los seres humanos han conocido sociedades sin petróleo, sin hierro o sin escritura; por primera vez estamos a punto de vivir en una sociedad sin cosas [...] Las cosas resisten y están en medio. Ni las constituimos ni las destituimos: las usamos o las miramos. Nos comprometen. Son interesantes; nos interesan. Nos vinculan con los otros. Pero al acelerarlas, dejan de ser “objetos espaciales” para convertirse en “objetos temporales”, disueltos en el flujo sincrónico como si se tratase de “segundos” y “minutos” y no ya de paraguas, mesas, libros, montañas, novios, niños...Acelerar el mundo es desentendernos de él”.

MEMORIA Y JUSTICIA

La cita del texto de Corea y Lewkowicz posee una serie de derivaciones. Una de ellas se relaciona con cuestiones que tocan el ámbito de la pedagogía, o de los procesos de aprendizaje porque precisamente plantea la existencia de una tensión entre la temporalidad en la que se basa el dispositivo escolar y la temporalidad que instala el discurso mediático. El primero apunta a un pensamiento reflexivo, que demora la reacción en tanto el segundo instala una eficacia operatoria que parece no requerir de la conciencia; sin embargo, más allá de los nuevos territorios que se nos abren aquí para pensar las perspectivas de la educación en espacios escolares, nuestra intención aquí es conectar este problema con el trabajo de la memoria. Para ello partimos de aquella famosa frase de George Santayana, filósofo, poeta y ensayista español: “Aquellos que no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo”.

Si asumimos la idea de la frase, podemos interrogarnos acerca de lo que podría suceder con una sociedad en la que el discurso mediático, mediante la sobresaturación de información, dificulta la tarea de recordar. Para Tzvetan Todorov el problema posee cierta complejidad y requiere, de entrada, poner en cuestión lo afirmado en la frase de Santayana: “Rechazo el sentido que se le da a esta frase frecuentemente citada, sin ignorar por eso la parte de verdad que contiene. El planteo es insuficiente porque puede entenderse en un sentido positivo: a condición de conocer el pasado, hay seguridad de que no se repetirá; se sobrentiende que no se repetirán los errores del pasado. Pero esto no es cierto. El sentido no está en los acontecimientos, como tampoco lo está en los procesos naturales. Sentido y valor les vienen de los seres humanos que se preguntan por el uno y por el otro. Por otra parte, se puede conocer el pasado y justamente querer repetirlo: porque, desde algún punto de vista, es un ejemplo positivo, aunque otros lo sufran. El torturador actual puede encontrar inspiración en el ejemplo de torturadores pasados”.

Luego de problematizar la frase, Todorov señala: “Se encuentra de todo en el pasado. Es por eso que hacer un elogio incondicional de la memoria, es decir de la preservación y restitución del pasado, me parece algo desprovisto de sentido. La memoria es un instrumento,

en sí mismo neutro, que puede servir a fines nobles e innobles. Es como la lengua en la fábula de Esopo: a la vez la mejor y la peor cosa del mundo. En nombre del pasado y en consecuencia de la memoria que preservamos de él, se pueden eliminar o salvar vidas humanas. Por lo tanto, no adhiero en absoluto a la fórmula “deber de memoria”, que implica que el simple hecho de mantener los recuerdos del pasado garantiza nuestra virtud [...] No es la memoria, es decir el recuerdo del pasado, lo que debe ser sagrado, sino los valores que podamos sacar de él”⁹.

¿Cómo se conectan, entonces, la memoria y la justicia? Recordemos aquí cómo la impunidad transforma al Derecho en un despojo al impedir que la ley cumpla con sus funciones básicas y dejar así abierto el terreno a la lógica de la venganza. Nuevamente Todorov aporta al respecto algunas reflexiones: “... el gran movimiento de nuestra civilización consiste justamente, como lo cuenta La Orestíada¹⁰ de Esquilo, en sustituir la venganza por la justicia, en postular leyes que reemplacen la acción dictada directamente por la memoria [...] La violencia no puede erradicarse por completo –es por eso que toda

9 En su estudio sobre la memoria, la historia, el olvido, Paul Ricoeur, precisamente analiza el caso de lo que denomina “memoria manipulada”. Lo considera como ejemplo de abuso de la memoria, en el sentido fuerte del término porque se deriva de la manipulación concertada de la memoria y del olvido por quienes tienen el poder. “Memoria instrumentalizada” también es la otra denominación que utiliza Ricoeur y supone, al mismo tiempo, abuso de la memoria y abuso del olvido; además existe en el caso un cruce entre la problemática de la memoria y la de la identidad, tanto colectiva como personal. Cf. Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2010.

10 La Orestíada, Oresteia u Orestía (Ορέστεια) es una trilogía de obras dramáticas de la Grecia Antigua escrita por Esquilo, la única que se conserva del teatro griego antiguo. La trilogía aborda los conceptos de justicia y venganza en una época de reformas del Tribunal en Grecia. El cambio desde una justicia arcaica de autodefensa mediante una venganza personal a la administración de justicia mediante un juicio simboliza el paso de una sociedad primitiva gobernada por los instintos a una sociedad moderna regida por la razón: la justicia se decide por un tribunal de iguales, representando al cuerpo ciudadano y sus valores, y los propios dioses sancionan esta transición interviniendo en el proceso judicial, argumentando y votando en pie de igualdad con los mortales. Esquilo, el autor de la trilogía, compartía la creencia en que el orden depende de las leyes y las leyes provienen de los dioses. Este tema de la polis autogobernada por el consenso a través de instituciones jurídicas, en oposición al tribalismo y la superstición, se repite en el arte y el pensamiento griegos.

paz es frágil-, pero al menos puede ser circunscripta. Sin embargo, la memoria no conduce necesariamente a la venganza. El pasado puede permanecer como una herida siempre abierta que determina mi conducta actual. Puede también, sin desaparecer, cambiar de estatuto, como ocurre con el duelo por una persona querida: no la olvidamos, pero abandonó nuestro presente. A su vez, la historia no es ni olvido ni perdón, pero deja de ser una rendición de cuentas”.

Y para que la memoria se encuentre con la justicia de una manera productiva, Todorov propone la siguiente fórmula: “Para que el pasado pueda iluminar el presente, hay que extraer de él una regla general, un principio de acción, hay que universalizar la lección. Este principio debe entonces ser juzgado y evaluado durante un debate, con argumentos racionales que apelen a valores que nos son comunes. No es porque mi pueblo haya sufrido en el pasado que tengo hoy derecho a cometer injusticias. La memoria puede ser buena, a condición de que se someta a la búsqueda de la verdad y de lo justo antes que arrogarse derechos intocables. Germaine Tillion¹¹ no habla de obligaciones de memoria sino de obligaciones de verdad, de justicia. Pueden perseguirse buenos objetivos a través de la memoria, pero no sólo a través de ella”.

11 Germaine Tillion [1907-2008], etnóloga francesa, sobreviviente de un campo de concentración nazi. Profesora en activo hasta 1977, especialista en estructuras familiares en el Magreb, Tillion concentra su acción, desde 1973, a contrarrestar la desinformación de los llamados revisionistas, es decir, de quienes niegan a los campos nazis toda voluntad criminal y la existencia misma de las cámaras de gas.

PAPEL DE LA ESCUELA: ¿HACER, TRANSMITIR, COMPRENDER MEMORIA(S)?

Todo lo anteriormente planteado converge en la propuesta de abrir la discusión acerca del papel de la escuela ante los temas abordados en estos cuadernillos. Habíamos señalado que una de las dificultades enfrentadas por la escuela en la actualidad es el fracaso en su función de transmitir la experiencia histórica-cultural y en este sentido puede valer para nosotros lo que se destaca a propósito de la experiencia argentina: “No hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido. Si la educación supone una incorporación de las nuevas generaciones a una tradición, nuestra educación, la que nosotros hemos recibido y la que sucesivamente no llegó a transformarse tanto como sería deseable, no nos preparó ni se propuso esa relación densa con el pasado. Lo que más bien es tradición entre nosotros es una disposición de autoritarismo excluyente, potencialmente criminal. Una tradición de divorcio entre la escuela y la realidad histórica y, por lo tanto, también la realidad presente. Nuestra escuela heredó una promesa utópica emancipatoria sin inscribirse en prácticas sociales coherentes con ella. Recibimos la herencia de décadas de desarticulación entre los discursos y las creencias, entre lo oficial y lo extraoficial, entre la formalidad jurídica y las prácticas reales. Un modo de enfrentarnos con circunstancias semejantes requeriría debatir sobre esas desarticulaciones”¹².

De hecho existe un nuevo escenario en el cual se renuevan las luchas por la construcción de representaciones del pasado y la proyección de futuros colectivos. Específicamente desde la década de los 90 del pasado siglo, se registran conflictos en torno a la gestión de esa memoria en el campo de la enseñanza de la historia escolar.

¹² *Memoria, horror, historia*. Prólogo de Alejandro Kaufman a *Memorias en Presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, compilación de Sergio J. Guellerman, Grupo Editorial Norma, Argentina, 2001.

De los casos más significativos, se mencionan:

- Entre 1992 y 1994 muchos manuales escolares de historia de la antigua Unión Soviética, así como de países bajo su influencia, se modificaron drásticamente.
- En las elecciones de los años 2000 y 2004, la élite conservadora que llega al poder en los Estados Unidos, cuestiona seriamente los nuevos contenidos escolares de historia, diseñados entre 1994 y 1995 por numerosos especialistas después de un trabajo minucioso, profesional y ampliamente democrático. Al mismo tiempo, los libros de texto estadounidenses de historia recibieron serias y profundas críticas por analistas de este mismo país.
- En varios países, entre ellos México en 1992 –a raíz de un cambio brusco de los textos escolares durante la gestión del presidente Salinas de Gortari– y España en 1997 –a raíz de un proyecto de reforma impulsado por el Partido Popular– se produjeron discusiones de gran repercusión pública en torno de los contenidos escolares de historia.
- En numerosos países de Iberoamérica, algunas fechas que conforman el significativo calendario de efemérides patrias –una práctica escolar de gran difusión y resonancia, surgida con el objetivo de generar cohesión e identidad nacional entre miembros de poblaciones cultural y étnicamente heterogéneas– han sufrido una intensa revisión, particularmente la relativa al 12 de Octubre, en que se conmemora la llegada de Colón a América.
- Por su parte, en lo que atañe a la historia reciente – por ejemplo: grandes temas como la Segunda Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam–, en los libros de texto de algunos países centrales (Japón, Alemania, Estados Unidos), sigue siendo notoria la ausencia de información referida a la violencia estatal o a la derrota y sus causas, así como la presencia de contenidos escasamente confiables desde el punto de vista historiográfico, por lo que los materiales didácticos reciben severas críticas y provocan debates generalizados. Algunos de estos debates adquirieron repercusiones internacionales como fue el caso de las protestas sociales en China exigiendo a Japón a reconocer en sus textos escolares las atrocidades llevadas a cabo durante la Segunda Guerra.

Estos casos nos describen un hecho: la existencia de una revisión profunda de las historias nacionales y locales, una reconsideración del pasado que supone cambios significativos en la historia académica y transformaciones equivalentes en la historia escolar.

Los procesos implicados en los hechos mencionados permiten, además, distinguir algunas tendencias comunes que pueden resultar, en ocasiones, contradictorias entre sí:

- a) La búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea ésta nacional, local o cultural;
- b) la demanda de historias menos míticas y más objetivadas;
- c) la necesidad de elaborar los conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros;
- d) la todavía muy incipiente práctica de generar una comparación entre versiones históricas alternativas de un mismo pasado.

Por su parte, estas tendencias impactan en la forma en que se articulan tres tipos de registros de la historia: la historia escolar, el cotidiano y el académico. Si la historia escolar es la vinculada a los libros de texto y al currículo educativo, la cotidiana es el elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de los ciudadanos, y la académica (o historiografía) es la que cultivan los historiadores y los científicos sociales, las tensiones, inadecuaciones, contradicciones, adaptaciones que pueden producirse en sus cruces abren un abanico complejo de salidas posibles.

Carretero y otros describen el panorama en los siguientes términos: "... la historia escolar es mucho más y, también, mucho menos que la historia académica. Es mucho más porque incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva –triumfal, progresista, incluso mesiánica en algunos casos– de la identidad de su nación. Por otro lado, es mucho menos, porque los alumnos suelen llevar a cabo una comprensión más bien limitada de la historia académica. Por otro lado, la historia

escolar recibe en numerosos casos influencias de la historia popular y cotidiana –sobre todo, en lo que se refiere a lo que los alumnos finalmente piensan de sus contenidos, influidos también en cierta medida por diversos formatos de la industria del entretenimiento y la comunicación– que guarda una estrecha y compleja relación con la historia académica”¹³.

¿Por dónde debería transitar, por tanto, el papel de la escuela ante este panorama? El investigador Alberto Rosa formula el problema de esta forma: “Si el Estado-nación va perdiendo progresivamente capacidad de agencialidad, si las instituciones políticas supraestatales van ganando fuerza, si las corporaciones transnacionales tienen capacidades de acción superiores a los Estados, si el concepto de soberanía nacional se está resquebrajando, si los Estados se descentralizan, si algunas de sus instituciones vertebradoras iniciales (como los ejércitos) disminuyen en el número de efectivos, en su capacidad de movilización, en su efectividad simbólica, nos encontramos ante un panorama un tanto particular. La escuela pública aparece como la institución más importante del Estado, la que moviliza mayor número de efectivos y la encargada de formar a la ciudadanía. Es, entonces, uno de los crisoles en los que forjar la identidad y la ciudadanía del futuro.

13 Sólo a modo de referencia de las tensiones que pueden surgir en términos de interpretaciones históricas, a partir de un formato de entretenimiento como es el cine, podemos mencionar la película *Apocalypto* dirigida por Mel Gibson y estrenada en el año 2006. Ambientada antes de la llegada de los conquistadores españoles, la película narra una guerra florida, en la cual un pueblo más civilizado captura a un grupo de pobladores que viven en la selva para sacrificarlos ritualmente. Una vez allí tiene lugar un eclipse de sol, hecho que es interpretado como una señal de los dioses para que finalice el sacrificio. Mel Gibson se refiere al libro *Relación de las cosas de Yucatán* (1566), del sacerdote católico franciscano Diego de Landa (1524-1579), donde afirma haber sido testigo de sacrificios humanos y de las costumbres de los mayas. El texto de Landa contradice las opiniones del padre Bartolomé de las Casas (1474-1566), quien en su *Breve resumen del descubrimiento y destrucción de las Indias* (1542) cuenta acerca de la naturaleza y costumbres de los pueblos originarios de América Central. Varios críticos identificaron, al menos, veinte errores históricos en la película, al punto que la antropóloga Teresa Valverde, de la UNAM, declaró que “querer conocer a los mayas a través de *Apocalypto* es como desear comprender a los dinosaurios viendo *Godzilla*”.

Tal vez la función de la enseñanza de la Historia no debería de ser la de transmitir racionalizaciones e identidades que empiezan a perder vigencia y operatividad, sino la de estar atento, e incluso hacer de laboratorio para la confección de otras nuevas”.

La tarea de trabajar en la configuración de nuevas identidades se relaciona con el hecho de que la historia, pese a basarse en el recuerdo, no se agota en él. La historia “es también un conjunto de artefactos intelectuales para la constitución de la experiencia colectiva, para darle significación, para entenderla en nuestro presente y para preparar el futuro. Es un conjunto de procedimientos reglados (fruto del esfuerzo de generaciones de especialistas) para, imaginando disciplinadamente un pasado, ponernos de acuerdo en la comprensión del presente y planificar el futuro. Es memoria, pero no es sólo memoria”.

En esta misma línea, las investigadoras Inés Dussel y Ana Pereyra se preguntan: “¿Es posible pensar en articular la memoria de otra manera, habilitando una transmisión que permita un vínculo más interesante y democrático con ese pasado? Hay reflexiones políticas y pedagógicas que hacer sobre las formas de transmisión, especialmente cuando se trata de transmitir la memoria del pasado reciente [...] Parece urgente, entonces, proceder a revisar las formas de la transmisión, la autoridad pedagógica que se instaura y la relación con el saber que se propone. Queremos resaltar que las formas que adquiere la memoria no son en absoluto indiferentes al tipo de encuentro que habilitan con el pasado, el presente y el futuro”.

Estas reflexiones, al mismo tiempo, poseen la potencialidad de transformar a la pedagogía en un ámbito “no para trabajar estrategias más eficaces y transparentes de transmisión sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuáles nos invisten, cómo estamos inscriptos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante”. Además, para construir otros vínculos con el pasado hay por lo menos dos tareas pedagógicas que aparecen como fundamentales: la contribución a la capacidad de diferenciar/se, de pensar la singularidad de los actos humanos, y la reflexión sobre la propia acción. Por ejemplo, nos urge abordar el análisis de

las relaciones de conformidad y obediencia que se promueven en el ámbito escolar. “En la escuela, estas relaciones no siempre son objeto de reflexión; más bien, la preocupación por la (in)disciplina hace que se promuevan formas de relación que privilegian el conformismo”.

La vinculación pasado/presente/futuro constituye una dimensión clave de la tarea de la escuela. Sin el trabajo de articular estos momentos, se corre el riesgo de producir un efecto indeseado en la comprensión del campo de los derechos humanos. Puede ocurrir que la idea de la existencia de algo llamado “derechos humanos” se restrinja a ese período histórico ubicado en el pasado, quede anclada a una forma particular que se conoce como “terrorismo de Estado”, a algo “que sucedió en el pasado”. Para evitar este riesgo, lo recomendable pasa por asumir los desafíos instalados por algunas de estas preguntas:

- ✓ ¿Cómo trabajar las violaciones a los derechos humanos que se producen hoy?
- ✓ ¿Cómo analizar la posibilidad de que existan relaciones, en este aspecto, entre al ayer y el hoy?
- ✓ ¿Cuántas veces temas como el delito, la inseguridad, la marginalidad de los jóvenes, la pobreza o la protesta social son meros “temas de Ética y Ciudadanía”, sin relación con la historia reciente, aun cuando a veces los alumnos los vean con el mismo profesor?

Estas preguntas se asocian con el hecho de que otra forma de transmisión es posible y convocan a pensar sobre cómo estamos hoy transmitiendo. “Habrá que dar paso a estas nuevas creaciones, atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión, si queremos contribuir a que el “nunca más” se instale como compromiso colectivo duradero”.

EL ORIGEN DE LA HISTORIOGRAFÍA PARAGUAYA: ¿CÓMO CONTAMOS NUESTRA HISTORIA?

Corría el año 1902 en Paraguay y se genera una polémica que trascendió ampliamente los ámbitos académicos y universitarios. Natalicio González refiere que “las discusiones se prolongaban en el hogar. En los cafés, los concurrentes defendían sus ideas a botellazos, con tazas y sillas. Grandiosas manifestaciones populares recorrieron las calles, aclamando a uno y otro bando, a uno y otro de los polemistas”.

¿Qué había sucedido? La sociedad paraguaya no sólo asistía sino que participaba intensamente de la agria disputa historiográfica que mantuvieron el experimentado abogado Cecilio Báez y el joven periodista Juan O’Leary. La controversia tuvo su antecedente en una serie de artículos que con el título Recuerdos de gloria comenzara a publicar O’Leary en el diario La Patria, centrados en las acciones militares durante la guerra contra la Triple Alianza con el propósito de exaltar el heroísmo del pueblo vencido en una lucha desigual. Por su parte, Báez difundiría desde las páginas de El Cívico una visión crítica de los gobiernos de Francia, de Carlos Antonio López y de Francisco Solano López, cuyos sistemas políticos califica de tiránicos y a quienes hace responsables de la ignorancia, del embrutecimiento del pueblo y de llevar a la sociedad a una guerra que la dejó en un completo estado de postración. La polémica mediática se extendió entre los meses de noviembre de 1902 hasta febrero de 1903 pero, conforme a la historiadora argentina Liliana Brezzo, “estableció la primera escisión en el modo de concebir y de practicar la historia en el Paraguay”, además de condicionar toda la práctica historiográfica paraguaya durante todo el siglo XX.

La polémica O’Leary/Báez no fue, por tanto, una simple anécdota sin derivación alguna sino que se constituyó en uno de los acontecimientos que definió el modo de narrarnos como sociedad. ¿Existen otros? La misma Liliana Brezzo propone cinco momentos definitorios de la historiografía paraguaya. El primero lo sitúa a fines del siglo XIX, cuando Blas Garay publicó obras ajustadas al modelo historiográfico erudito, propiamente inaugurando la historiografía

nacional paraguaya. Durante su estadía en Madrid, en 1897, Garay publicó cuatro obras: *La revolución de la independencia del Paraguay*, *Breve Resumen de la Historia del Paraguay*, *Compendio Elemental de la Historia del Paraguay* y *el Comunismo en las Misiones de la Compañía de Jesús*. El conjunto se caracterizó por la abundancia de fuentes documentales y bibliográficas con lo cual Garay ofrecía un modelo erudito de escribir la historia.

El segundo momento historiográfico precisamente lo conforma la polémica Báez/O'Leary. La polémica no contribuyó a la consolidación de la disciplina histórica en nuestro país porque, entre otras cosas, ninguno de los dos basó sus argumentaciones en experiencia en los archivos. "Ambos actores estuvieron más interesados en ofrecer una interpretación del pasado que en reconstruir lo que realmente ocurrió".

El tercer momento se ubica en 1911, en el marco de las acciones celebrativas previstas para la conmemoración del Centenario de la Independencia. Se reunieron los siete intelectuales considerados como más influyentes del país (Enrique Solano López, Cecilio Báez, Manuel Domínguez, Fulgencio Moreno, Ignacio Pane, Juan O'Leary y Moisés Bertoni) para editar la obra colectiva titulada *Álbum Gráfico del Paraguay*, la principal empresa de erudición histórica de ese momento, con el propósito de mostrar una biografía nacional, esto es, una visión orgánica de la nación paraguaya. La obra instaló una serie de coordenadas historiográficas que sirvieron de sustento a esfuerzos posteriores. Por ejemplo, el *Álbum* presentaba al Paraguay como una nación mestiza, entendida como algo superador a la indígena y asimilada, por cruza sucesiva, a una nación de raza blanca *sui generis*; al mismo tiempo, el *Álbum* será el primer intento por construir una historiografía guaraní no dependiente de los cronistas coloniales.

El cuarto momento es aquel en que, después de la victoria paraguaya en la Guerra del Chaco y por lo menos hasta el final de la larga dictadura de Alfredo Stroessner, las interpretaciones históricas de O'Leary son consagradas como historia oficial. "A partir de 1936, el Estado proporcionaría una lectura oficial del pasado nacional y otorgaría a la historia la función de legitimar la existencia de ese Nuevo Paraguay".

El quinto momento historiográfico comienza a finales del siglo XX, cuando nuevos objetos de estudio y nuevas metodologías ubican indirectamente en cuestión la vieja asociación entre nacionalismo e historia. Liliana Brezzo señala, al respecto: “Si bien los procesos bélicos y la formación del Estado continúan siendo los puntos de fuerza de la historiografía paraguaya, la historia de las guerras (del Paraguay y la del Chaco) han sido objeto de perspectivas que pretenden superar las miradas nacionales, afrontar aspectos relacionados con esos procesos bélicos considerados tabúes hasta tiempos recientes y buscar la conexión entre guerra y cultura”.

Estos momentos historiográficos propuestos por Liliana Brezzo configuran nudos que precisan ser trabajados críticamente desde el espacio escolar y en particular en la formación docente. Una parte significativa de la tarea de abordar con responsabilidad la narración de nuestra historia reciente pasa por la comprensión de las lógicas, temas, contenidos, imágenes, narraciones que se fueron configurando hasta constituirse en sentido común en nuestra manera de narrarnos nuestra historia. Por ejemplo, ecos de la polémica Báez/O’Leary aún resuenan entre nosotros, así como la guerra de la Triple Alianza opera todavía en el presente como un verdadero “trauma intergeneracional”.

Al respecto, Luc Capdevila, profesor de Historia Contemporánea en la Universidad Rennes-2, Francia, destaca: “En el Paraguay democrático, aunque desde la caída de la dictadura, casi una generación ha pasado, la cuestión sigue planteada: ¿Qué lugar en la historia es necesario acordar a la guerra de la Triple Alianza y a la figura del Mariscal López?, sobre todo, ¿cómo hablar de esto?”. Y puntualmente, a propósito del papel de la dictadura en la conformación de la memoria, señala: “El stronato modeló al Paraguay como un país memoria. El desarrollo de una cultura conmemorativa fue así parte de una estrategia de encierro, apostada sobre la representación de la insularidad paraguaya. El proyecto de memoria colectiva realizado por los gobiernos militares fundado sobre el “heroísmo del pueblo de Francia y de los López”, funcionó instrumentalizando el imaginario colectivo. El recuerdo de la guerra de la Triple Alianza están tan enquistado en las identidades sociales, que un siglo y medio después del acontecimiento, su recuerdo permanece vivo y su evocación

todavía, a veces, resulta apasionada. Además, su uso político por parte de las dictaduras sucesivas hizo de la guerra un desafío esencial de la historia del tiempo presente; algo que, en Paraguay, no ha dejado de ser desde hace más de ciento treinta años”.

Ignacio Telesca, historiador y miembro de la Academia Paraguaya de la Historia, anota reflexiones similares: “La dictadura stronista ha dejado bastantes lacras que aún siguen vigentes, una de ellas es la concepción de la historia. No se trata de una lucha de interpretaciones, sino de una concepción historiográfica anclada en los grandes hombres, convertidos en héroes, transformados en mitos. Instauró esta manera de mirar el pasado y logró que la disputa fuera siempre alrededor de la persona y así la sociedad se dividió entre francistas y antifrancistas, entre lopistas y antilopistas; en otras palabras: entre los verdaderos paraguayos y los apátridas, legionarios, y a renglón seguido, marxistas, comunistas, terroristas y ateos”.

Hasta ahora el interés por ensayar miradas críticas a la historiografía paraguaya se constituye en un proceso que se registra fuera de las fronteras del país. Fue así que en mayo del 2001 en Calgary, Canadá, la Society for Military History organizó una conferencia en que participaron un grupo de historiadores. El evento produjo un libro titulado *I Die With My Country: Perspectives on the Paraguayan War*. Posteriormente, en noviembre del 2005, se llevó a cabo el coloquio internacional “Le Paraguay a l’ombre de ses guerres. Acteurs, pouvoirs et représentations” organizado en París por la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Los trabajos fueron reunidos en el libro *Les guerres du Paraguay aux XIXe et XXe siècles*. Posteriormente, en abril de 2008, en Montevideo se realizaron las Primeras Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo. En el evento se trataron variados temas, incluyendo los orígenes y formas del nacionalismo paraguayo, las relaciones entre Paraguay y Estados Unidos, el comercio de la yerba paraguaya durante el siglo diecinueve, la historiografía y las polémicas historiográficas en Paraguay, entre otros.

Los trabajos fueron reunidos en el libro *Paraguay: el nacionalismo y la guerra*. Además, en noviembre de 2008, el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad General San Martín de Buenos

Aires dedicó su V° Encuentro Anual a la Guerra del Paraguay. Finalmente, la Universidad de Montevideo llevó adelante unas Segundas Jornadas de Historia del Paraguay en 2010.

Todos estos procesos de reflexiones, intercambios, revisiones, análisis, aún no se aproximan al espacio de la formación docente y, por tanto, no inciden en lo cotidiano de la práctica docente así como tampoco generan polémicas a nivel de la sociedad como en su momento lo produjo la disputa entre Báez y O'Leary. Pero nos indican los itinerarios que precisamos recorrer con sus temas, procesos, mitos a desmontar a fin de acercarnos a nuestra historia presente que, conforme lo sostiene Luc Capdevila, en el caso del Paraguay, "extiende sus ramificaciones hacia el lejano siglo XIX".

EL LUGAR DEL DOCENTE

A propósito de una mirada crítica a la pedagogía, Peter McLaren, filósofo canadiense, reconocido como uno de los fundadores de la pedagogía crítica, sostiene que “la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de la política cultural que sirve de soporte a tales prácticas. El hecho de que la pedagogía esté implicada en la construcción social del conocimiento y la experiencia confirma que es de verdad posible una pedagogía de la posibilidad, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente”.

En esta misma línea de análisis, Henry Giroux, crítico cultural estadounidense y también vinculado a la pedagogía crítica, reflexiona sobre la alfabetización: “En lugar de formular la alfabetización en función del dominio de unas determinadas técnicas, hemos de ampliar su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual. Esto quiere decir que la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales y, de este modo, mejorar su habilidad hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias que estructuran sus percepciones y experiencias [...] La auténtica alfabetización implica diálogo y unas relaciones sociales libres de estructuras autoritarias que actúen de arriba abajo”.

En ambos planteamientos subyace la propuesta de que la escuela sea asumida como una esfera pública democrática comprometida con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia. Y en esa tarea la habilidad del docente para actuar como intelectual transformativo se vuelve clave para promover una forma de política cultural.

Esto supone para el docente darse un lugar en el dominio de la crítica y poner en entredicho aquellos relatos que lo constituyen. “Los relatos que construimos sobre lo que somos y sobre aquello con lo que nos identificamos es no solo objeto de poderosos sentimientos

morales, sino también fuente de los mismos". Es por esta razón que "la educación en el nacionalismo es dogmática y nociva; cierra su visión en un nosotros ético que, muy a menudo, impide la posibilidad de aceptar o comprender interpretaciones contrarias o alternativas a las versiones históricas aprendidas. Lo que se pone en juego no son, únicamente, interpretaciones del pasado, sino principalmente la manera en que las personas están dispuestas a concebirse moralmente a sí mismas como parte de ese pasado, como herederos del mismo. Poner en cuestión asuntos que se consideran constitutivos de la historia nacional es como poner en cuestión los valores que definen a las personas, es decir, sus certezas, sus formas de proceder, sus lealtades, por ello cuesta tanto introducir aquí el espíritu de la crítica".

Todorov comparte consideraciones similares: "Si no se ha progresado mucho, es porque aquello que se vincula a nuestra identidad – entre eso el pasado que restituye nuestra memoria– nos ha hecho reaccionar más con las vísceras que con la cabeza. Si pienso que los suyos han asesinado a mi padre, hecho sufrir a mi madre, no me da ganas de reflexionar en términos generales, de buscar las razones, de analizar el contexto. Desde ese punto de vista, la biblioteca importará poco y siempre tenderé a someter el pasado a mis pasiones. Nuestras elecciones afectivas no están dictadas por argumentos lógicos, sino por procesos de identificación que nos apuramos a vestir de racionalidad. Elijo mi país porque es el de las personas que hablan la misma lengua que yo o practican la misma religión o provienen de los mismos territorios o poseen la misma apariencia física. No hay de qué estar orgulloso, pero así es como pasan las cosas. Nuestra única posibilidad de superar esta reacción de defensa identitaria es sustituir al afecto omnipresente con la argumentación y del debate públicos".

Es más que probable que el lugar del docente, ante los desafíos derivados de la tarea de trabajar nuestra historia reciente, sea la de gestionar espacios para que se multipliquen las experiencias asociadas a esta "nuestra única posibilidad".

En las Ciudades Invisibles, Italo Calvino, pone en boca de Marco Polo, las siguientes palabras como respuesta a una inquietud del Gran Kan: "El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya

existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio". Las muchas historias posibles, las diversas memorias circulando, requieren que sepamos reconocerlas, que se encuentren, que duren y dejarles espacios.

También son las palabras de Meliá: "Considero que es una prioridad importante recuperar la memoria del Paraguay. Esta memoria está depositada en las formas de vida del pueblo paraguayo, desde la lengua hasta los modos de producción social y económica, y su misma fe religiosa. Por otra parte, lo paraguayo no es sólo lo rural, aunque esto sigue siendo una referencia sumamente creativa. Saber lo que ha pasado realmente en estos años es también una prioridad. ¡Cómo cuesta hacer una crónica objetiva y seria de los últimos años, sin caer en generalidades ideológicas!".

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (para ampliar las cuestiones abordadas)

ATTALI, Jacques (2001). «Historias del tiempo». Fondo de Cultura Económica, Madrid. *Narración de la historia del tiempo, de sus técnicas, de sus usos en relación a los cambios en la esfera del poder.*

CANCLINI, Néstor García (2010). «Imaginario urbanos». Eudeba, Buenos Aires. *Tres conferencias en las que el autor problematiza ciertas cuestiones fundamentales en la agenda de los estudios de la cultura, con particular referencia a los procesos registrados en los entornos urbanos.*

CARRETERO, Mario; **CASTORINA**, José A. (2010). «La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades». Paidós ediciones, Argentina. *Los ensayos incluidos abordan cuestiones como la comprensión de los alumnos de los contenidos históricos y sociales, la constitución de las miradas sobre la significación moral del pasado, los problemas y controversias planteadas por la enseñanza de la historia reciente, entre otras.*

CARRETERO, Mario; **ROSA**, Alberto y **GONZÁLEZ**, María Fernanda (compiladores) [2006]. «Enseñanza de la historia y memoria colectiva». Paidós ediciones, Argentina. *El libro reúne los debates más críticos y urgentes que se plantea hoy la enseñanza de la historia, en el marco de una revisión del papel de la escuela como espacio fundamental en la transmisión de identidades y saberes históricos legitimados.*

CASTRO, Lucia Rabello de (2001). «Infancia y adolescencia en la cultura del consumo». Lumen Humanitas, Argentina. *Los trabajos intentan caracterizar la infancia y la adolescencia actuales según la óptica de que la sociedad de consumo y el tránsito por las grandes ciudades imprimen cotidianamente un marco particular para la subjetivación de los niños y jóvenes. De particular interés el ensayo sobre tiempo de lo instantáneo que trabaja sobre el concepto de ahoridad.*

COREA, Cristina; **LEWKOWICZ**, Ignacio (2005). «Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas». Editorial Paidós, Argentina. *Análisis acerca de los procesos de agotamiento de la institución familiar y del dispositivo pedagógico, y de las operaciones de composición que realizan los niños y los adultos para habitar condiciones contemporáneas con la televisión, las nuevas tecnologías informacionales y los modelos mediáticos.*

CHARAUDEAU, Patrick (2003). «El discurso de la información. La construcción del espejo social». Gedisa editorial, Barcelona. *Los medios no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público. La información es esencialmente una cuestión de lenguaje, y el lenguaje no es transparente: estos son algunos de los puntos de partida que se desarrollan en el libro. A partir de la segunda parte, el autor proporciona herramientas para analizar el discurso de la información.*

DORFLES, Gillo (1984). «El intervalo perdido». Editorial Lumen, Barcelona. *Interesante diagnóstico de uno de los más sorprendentes fenómenos psicológicos, sociológicos y estéticos que ha traído consigo la creciente aceleración del proceso histórico y cultural y del progreso tecnológico y científico de nuestra época. Particularmente el primer capítulo donde describe "la pérdida del intervalo".*

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina (2005). «Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones». Paidós ediciones, Argentina. *Se trata de responder a una pregunta clave: ¿qué sucede con las instituciones cuando no hay instituciones? A su vez, esta pregunta se articula con otra: ¿acaso se acabó la escuela?*

FANFANI, Emilio Tenti (compilador) [2008]. «Nuevos temas en la agenda de política educativa». Siglo XXI editores, Argentina. *Los ensayos reunidos ofrecen herramientas e hipótesis para comprender el complejo vínculo entre escuela y sociedad. Para una descripción del desfundamiento de la educación pública y su relación con el fracaso en la transmisión de la experiencia cultural, interesa el ensayo de Jesús Martín-Barbero sobre reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad.*

GENTILI, Pablo (compilador) [1997]. «Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública». Editorial Losada, Buenos Aires. *Los ensayos identifican y localizan los procesos de privatización y ajuste educacional en el marco de las dinámicas de reestructuración política, económica, social y cultural que presentan las formas actuales de dominación y resistencia del capitalismo de nuestros días. En ese sentido, interesante la noción de “McDonaldización de la escuela” que desarrolla Gentili en uno de los ensayos.*

GIROUX, Henry (1990). «Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje». Paidós ediciones, Barcelona. *El autor propone desde los postulados de la pedagogía crítica abordar la escuela como una esfera pública democrática donde el profesor actúa como intelectual transformativo apelando al lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia.*

GUELERMAN, Sergio J. (compilador) [2001]. «Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio». Grupo Editorial Norma, Argentina. *Los ensayos reunidos abren el debate sobre la historia reciente, a partir de la experiencia argentina; abordan cuestiones relacionadas sobre la comunicación de la memoria, el rol de la escuela en la construcción de identidades sociales, la función de la familia como vehículo de saberes históricos.*

HOBBSAWN, Eric (1995). «Historia del siglo XX 1914-1991». Ediciones Crítica, Barcelona. *Singular obra de historia reciente, escrita por alguien que vivió el siglo. Analiza y describe no sólo los acontecimientos políticos y la evolución económica sino que avanza sobre las transformaciones sociales experimentadas, los avances de la ciencia y la tecnología, las mutaciones del “gran arte” y la formación de una nueva cultura juvenil.*

IMBERT, Gérard (2003). «El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular». Editorial Gedisa, España. *Análisis de la mutación de la televisión que se desplaza del modelo informativo para derivar hacia una representación espectacular de la realidad; al mismo tiempo, el público se distancia cada vez más del espacio público por la creciente falta de credibilidad del discurso político. El capítulo 3 aborda precisamente la crisis de lo real y el discurso de la actualidad.*

LEVINE, Robert (2006). «Una geografía del tiempo. O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente». Siglo XXI editores, Argentina. *Análisis de la percepción del tiempo o de los modos en que las personas interpretan el tiempo; se plantea que actualmente vivimos cada vez más en sociedades multitemporales.*

RICOEUR, Paul (2010). «La memoria, la historia, el olvido». Fondo de Cultura Económica, Argentina. *Texto clave para abordar el análisis de lo que se juega en la pregunta sobre la representación del pasado. Plantea el autor una política de la justa memoria en contraposición a los abusos de la memoria.*

SCHEDLER, Andreas; **SANTISO**, Javier (compiladores) [1999]. «Tiempo y democracia». Editorial Nueva Sociedad, Venezuela. *Los ensayos compilados abordan la comprensión del factor tiempo en la política democrática. Temas como la construcción democrática y la valoración y utilización del pasado al igual que del futuro; la alternancia entre la rutina y los tiempos especiales en el "presente extendido" de las democracias son analizados.*

TODOROV, Tzvetan (2003). «Deberes & Delicias. Una vida entre fronteras. Entrevistas con Catherine Portevin». Fondo de Cultura Económica, Argentina. *En especial los capítulos dedicados al sentido moral de la historia y a la relación entre memoria y justicia.*

TRAVERSO, Enzo (2012). «La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX». Fondo de Cultura Económica, Argentina. *Reconstrucción desde una perspectiva crítica de las transformaciones que se encuentran en el centro de los debates historiográficos actuales. De interés el capítulo VIII sobre las interferencias entre historia y memoria.*

ALGUNAS OBRAS PARA RE-PENSAR NUESTRA HISTORIOGRAFÍA

ALCALÁ, Guido Rodríguez (1987). «Ideología autoritaria». RP ediciones, Asunción.

BÁEZ, Cecilio; **O'LEARY**, Juan E. (2011). «Polémica sobre la historia del Paraguay». Estudio crítico de Liliana M. Brezzo. Editorial Tiempo de Historia, Asunción.

BARRETO, Ana (2011). «Mujeres que hicieron historia en el Paraguay». Servilibro/Secretaría de la Mujer, Asunción.

BOUVET, Nora Esperanza (2009). «Poder y escritura. El doctor Francia y la construcción del Estado paraguayo». Eudeba, Argentina.

CABALLERO, Gabriela Dalla-Corte (coordinadora) [2012]. «Estado, nación e historia en el bicentenario de la independencia del Paraguay». Intercontinental editora, Asunción.

CAPDEVILA, Luc (2010). «Una guerra total: Paraguay, 1864-1870. Ensayo de historia del tiempo presente». Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica/Editorial SB, Asunción.

CASAL, Juan Manuel; **WHIGHAM**, Thomas L. (editores) [2009]. «Paraguay: el nacionalismo y la guerra». Actas de las I Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo. Servilibro/Universidad de Montevideo, Asunción.

CASAL, Juan Manuel; **WHIGHAM**, Thomas L. (editores) [2011]. «Paraguay en la historia, la literatura y la memoria». Actas de las II Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo. Editorial Tiempo de Historia/Universidad de Montevideo, Asunción.

CHAMORRO, Graciela (2009). «Decir el cuerpo. Historia y etnografía del cuerpo en los pueblos guaraní». Editorial Tiempo de Historia/FONDEC, Asunción.

POTTHAST, Bárbara (1996). «Paraíso de Mahoma o País de las mujeres. El rol de la familia en la sociedad paraguaya del siglo XIX». Instituto Cultural Paraguayo-Alemán, Asunción.

LILLIS, Michael; **FANNING**, Ronan (2009). «Calumnia. La historia de Elisa Lynch y la Guerra de la Triple Alianza». Ediciones Taurus, Asunción.

MELIA, Bartomeu (coordinador) [2011]. «Otras historias de la Independencia». Editorial Taurus, Asunción.

PEIRO, José Vicente (2006). «La narrativa paraguaya actual 1980-1995». Universidad del Norte, Asunción.

PIZARRO, Mar Langa (2005). «Historia e intrahistoria colonial en la narrativa paraguaya de los albores del siglo XIX». Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=15869>

PIZARRO, Mar Langa (2013). «Mujeres de armas tomar. De la aparente sumisión a la conquista paraguaya y rioplatense». Servilibro/Ministerio de la Mujer, Asunción.

RIVAROLA, Milda (1993). «Obreros, utopías & revoluciones. La formación de las clases trabajadoras en el Paraguay liberal 1870-1931». Centro de Documentación y Estudios, Asunción.

RIVAROLA, Milda (1994). «Vagos, pobres y soldados. La domesticación estatal del trabajo en el Paraguay del siglo XIX». Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción.

SALINAS, María Laura (2010). «Dominación colonial y trabajo indígena. Un estudio de la encomienda en Corrientes colonial». Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, Asunción.

SILVA, Alberto Moby Ribeiro da (2010). «La noche de las kygua vera. La mujer y la reconstrucción de la identidad nacional en la posguerra de la Triple Alianza (1867-1904)». Intercontinental editora, Asunción.

TELESCA, Ignacio (coordinador) [2010]. «Historia del Paraguay». Editorial Taurus, Asunción.

VIDEOS EN YOUTUBE

PANEL 1 DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “MEMORIA Y EDUCACIÓN: RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE”, realizado el 12 de noviembre de 2012. Ponente: Elizabeth Jelin -- Doctora en sociología por la Universidad de Austin, Texas e investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) Comentarista: Pablo Sandoval -- Antropólogo e investigador principal del IEP.

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=zocMoNNaxvQ>

PANEL 2 DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “MEMORIA Y EDUCACIÓN: RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE”, realizado el día 12 de noviembre del 2012. Panel: Enseñanza de la historia reciente. Ponentes: Carolina De Belaunde - Historiadora e investigadora principal del IEP Jorge Valdez - Docente del Departamento de Humanidades de la PUCP Moderadora: Natalia Gonzáles - Historiadora e investigadora principal del IEP.

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=xZlWfLdyFNE>

PANEL 3 DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “MEMORIA Y EDUCACIÓN: RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE”, realizado el 13 de noviembre del 2012. Ponentes: Francesca Uccelli -Investigadora principal del IEP-, Ponciano del Pino -Coordinador del Grupo Memoria IEP-, María Angélica Pease - Docente del Dpto. de Psicología – PUCP.

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=c0ZnYbAfKeA>

MESA K. / HISTORIADORES Y MEMORIA HISTÓRICA. IVº CONGRESO INTERNACIONAL HISTORIA A DEBATE. Intervienen: Lourenzo Fernández Prieto (presidente), Hilari Ragner, Fernando Rosas, Juan Gandulfo, María Chiara Bianchini, Pedro Ruiz Torres, Antoon de Baets, Miriam Hernández Reyna, Ángel Viñas. Santiago de Compostela, 18 de diciembre de 2010.

Video 1. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=167crSATkKQ>

Video 2. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=-ZoJFP8789I>

Video 3. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=CsaZy4aS-dM>

Video 4. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=E77eBhBpd1k>

CONFERENCIA DE CARLOS BARROS EN LA ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. «Historia de la memoria, memoria de la historia 1/4». México D.F., 5 de diciembre de 2011.

Video 1. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=euRNzJOHMcl>

Video 2. URL: http://www.youtube.com/watch?v=sIG_yrsAvCE

Video 3. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=WlXw60pGojo>

Video 4. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ZGo3q2VWmaQ>

CONFERENCIA DE CARLOS BARROS PARA LA TELEVISIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO MEXICANO. PRESENTA: GERARDO MORA (ENS). «Didáctica de la historia, ¿valores o competencias?». México DF, 6 de diciembre de 2011.

Video 1. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ZIYEnkppfWc>

Video 2. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Mx2Vq7L4ksY>

FICHA TÉCNICA

EDICIÓN: Equipo de Educación del SERPAJ PY

REDACCIÓN: Ramón Corvalán

CORRECCIÓN: Angel Dominguez

DIAGRAMACIÓN: Giovanna Guggiari

DIBUJO: Ameli Schneider