

Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿Un nuevo objeto didáctico para una nueva formación?

Miguel Ángel Jara y Norma Beatriz García¹

Universidad Nacional del Comahue / Instituto de Formación Docente N° 9 y N° 12

1. ¿Contextos de la formación o formación en contextos?

El escenario social actual se caracteriza por significativos cambios, lo que ha derivado en una nueva racionalidad política y económica, tanto en lo que respecta a los sectores dominantes como a la sociedad en general.

La nueva “modernización”² construye lazos más débiles entre la sociedad civil y el Estado, favoreciendo una cultura más pragmática e individualista. Junto a ello, se desenvuelve un creciente descreimiento en la organización colaborativa como espacio de construcción de alternativas y se impone, como parte de la conducta, el cálculo costo-beneficio. La racionalidad más signada por el autointerés se convierte en el correlato inevitable. De esta manera, la configuración de una sociedad más compleja junto con la declinación de los compromisos colectivos y la pérdida de certezas forja como valor cultural “el estar bien”, la preocupación por el yo. Cambia la constitución del lazo social. La sociabilidad es más voluble y cambiante. Los intercambios conllevan una alta dosis de pragmatismo. La racionalidad de identificación-lealtad es sustituida, en la mayoría de los casos, por la racionalidad-intercambio o costo-beneficio.

La permanencia o la continuidad están escindidas por el fluir de la novedad. Las diferencias se disfrazan de elecciones. La “vida zapping” hace que todo pierda intensidad. La velocidad y la corta duración son el signo de una nueva época.

“Doña Rosa”, como exageración paródica, es la condensación de la idea de que la política deliberativa es un obstáculo y no, un medio. Es, al mismo tiempo, el prototipo de quien sostiene que es ilegítimo cualquier sistema que no ponga en primer lugar la realización de los derechos individuales. Así, la acción colectiva, cuando se produce, se orienta menos por lo político y más por lo socio-cultural. En la acción colectiva no hay un único principio aglutinador. Se reclaman expectativas concretas. El aumento del autointerés y las determinaciones de demandas más puntuales transforman a la conflictividad en una realidad más compleja y múltiple. Así, las lealtades son más micro y más horizontales.

En este marco, nos enfrentamos al dilema de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. Y si pretendemos no inscribirnos en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa, básicamente, tendremos que preguntarnos cómo formar sin conformar; cómo enriquecer la formación sin adoctrinar, cómo formar sin esperar la similitud; ¿dónde está el eje?: ¿en el

enseñar (privilegia el eje profesor-saber)?; ¿en formar (privilegia el eje profesor-estudiantes)? o ¿en aprender (privilegia el eje estudiantes-saber)?

No resulta sencillo aproximar una respuesta. Lo que intentaremos, sin desconocer las actuales configuraciones sociales, es repensar el objeto de la didáctica de las Ciencias Sociales, partiendo del presupuesto de que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites y que traspase la perspectiva cosificada del saber-información. De modo que el problema consiste en pensar un objeto didáctico y una formación que potencie el reconocimiento de lo dado y transforme el límite en contenido y, a la vez, en apertura, para lo cual privilegie la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer.

2. La didáctica de las ciencias sociales y su proceso de constitución

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), como disciplina que intenta teorizar sobre las prácticas de la enseñanza, es relativamente joven. Su proceso de despegue y autonomía de las llamadas ciencias de la educación (Didáctica General y de la Psicología, entre otras), –de las que se podría pensar deudora– se produce claramente a partir de la década de los setenta.

En este marco, la DCS comienza un lento pero fructífero camino de fortalecimiento epistemológico, un reconocimiento que deviene de los procesos investigativos que tienden a establecer “puentes” entre la teoría y la práctica. Investigaciones³ que se desprenden de la acción misma y que permiten una sistematización de la reflexión sobre los procesos educativos, en sus diversas dimensiones analíticas.

Afortunadamente, contamos con varios aportes que contribuyen al campo de la DCS, perspectivas y propuestas que se enmarcan en procesos investigativos muy sugestivos y que abonan reflexiones sobre las finalidades, los propósitos, los contenidos, el curriculum, los estudiantes, el profesor, el tiempo y el espacio, la clase, las estrategias, etc.

Benejam y Pagés (1997) señalan tres tradiciones que han influenciado el proceso de constitución de la DCS como ciencia social.

La primera, anclada en los **presupuestos positivistas**, se sustenta en la perspectiva conductista del aprendizaje. Por consiguiente, la didáctica enfatiza su labor en la enseñanza de saberes válidos, comparables y aplicables con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje dé como resultado un producto deseado. Como educadores, según esta lógica, tenemos la capacidad, elementos e instrumentos para medir o juzgar los resultados. Se aplican ciertas metodologías que limitan la creatividad y la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados, los programas de instrucción están cuidadosamente secuenciados y se propone una serie de comportamientos, de habilidades y de conceptos de una complejidad creciente.

Esta corriente parte del supuesto de que los alumnos no presentan diversidades considerables y que todos tienen que responder positivamente, como consecuencia de la eficacia del sistema. Propone la utilización de un método científico o método hipotético-deductivo que consiste en delimitar claramente el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información

necesaria, analizar esta información mediante un análisis estadístico o cartográfico y llegar a comprobar o desestimar la hipótesis de partida.

Otra concepción de la DCS es la formulada por la llamada **tradición humanista o reconceptualismo**. Las teorías del aprendizaje que se inscriben en esta línea de pensamiento suponen que el desarrollo del niño es un proceso innato y el conocimiento, una construcción personal. El desarrollo responde a la existencia genética de estructuras cognitivas que se desenvuelven con la edad, por maduración, y que son independientes del aprendizaje. La enseñanza, por lo tanto, deberá ir a remolque de los procesos de maduración. En este caso, el esfuerzo didáctico se concreta en ver a qué edad o momento es posible proponer al alumno determinado aprendizaje.

De acuerdo con estos principios, la enseñanza se basa en propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas que responden a los intereses del alumno para que éste ponga en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje a fin de asegurar o completar, profundizar o cambiar sus respuestas innatas.

La interrelación de los docentes en este proceso va siempre encaminada a motivar la actividad mental del alumno para que quiera pensar y, como resultado de su convencimiento, quiera asumir su libertad y responsabilidad personal y social.⁴

Finalmente, **la escuela radical o crítica** afirma que lo importante no es el comportamiento de los alumnos, como decían los conductistas, ni tampoco el desarrollo de la personalidad del alumno como decían los humanistas, porque en definitiva, tanto lo uno como lo otro son el resultado y la expresión del sistema de valores de cada persona. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas.

La DCS que trabaja en esta línea ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o porqué son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas acciones. Este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela deba formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política.⁵

Este breve recorrido por las tradiciones de la DCS dan cuenta de las preocupaciones que comenzaron a discutirse en el campo de la didáctica específica, en tanto que “para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos, es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre”.⁶

Este aspecto, no menor, de la constitución de la DCS como disciplina científica puso en evidencia, por lo menos, dos problemáticas. En primer lugar, que la didáctica pertenece al

campo de las ciencias sociales; por lo tanto, posee las mismas limitaciones y dificultades que presentan los objetos de estudio de las distintas ciencias que componen el área. Es decir, no posee un conjunto acabado ni ordenado de conceptos, sino que es el producto de la ligazón de aportes que resulta de las distintas disciplinas; aún cuando aborden problemáticas muy comunes. En segundo lugar, como coincidimos en que la dinámica social es el objeto de estudio de las ciencias sociales y que éstas permiten el abordaje de conocimientos disciplinares, es necesario una adecuada transposición de los contenidos propios de cada disciplina, en virtud de preservar los distintos intereses de las ciencias sociales. De estas problemáticas y del complejo y dinámico escenario actual, deviene nuestra pretensión de una reconsideración, desde el campo epistemológico, de la tríada docente-estudiantes-contenidos, en el marco del aprendizaje para la enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente.

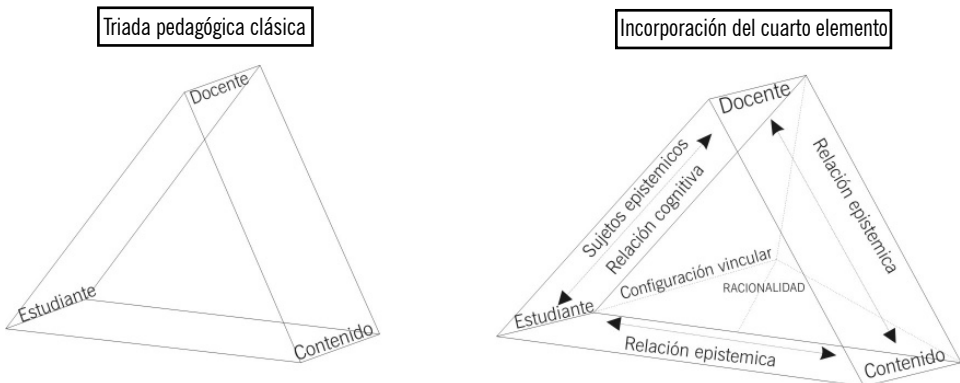
Ofrecer una estructura conceptual centrada en la racionalidad como nuevo elemento constitutivo y constituyente de la tradicional tríada pedagógica para repensar la formación de formadores en el contexto de las nuevas configuraciones sociales, será nuestro propósito.

3. Una mirada epistémica sobre el objeto de la didáctica de las ciencias sociales

Aquí, la pretensión es intentar presentar algunos aportes a favor de la discusión y construcción, al menos en un plano conjetural, de una teoría para repensar el objeto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde una reconsideración epistemológica.

Al tradicional reconocimiento de que la relación ternaria del hecho pedagógico que supone la enseñanza (docentes-estudiantes-contenidos) se instituye dentro de un dominio específico del saber y que en el marco de determinados propósitos, creemos que se podría complejizar y, desde allí, resignificar dicha relación a partir de la incorporación de un cuarto elemento.

Resumiremos nuestra propuesta en el siguiente gráfico que luego explicaremos:



Para esbozar la propuesta teórica que nos permita repensar el objeto de la enseñanza de las ciencias sociales, proponemos pensar la relación como una configuración vincular de ensambles dinámicos en un movimiento de constitución del conocimiento que no cesa. Por lo tanto la relación puede ser leída, al menos desde nuestra propuesta, desde una perspectiva epistemológica. De allí que docentes y estudiantes se constituyen en sujetos epistémicos⁷ vinculados en una interacción cognitiva.⁸

Desde esta perspectiva, el intento de revisar epistemológicamente la clásica triada pedagógica presupone focalizar la atención en las relaciones en las que se configuran los actores como sujetos epistémicos en el hecho pedagógico. Este encuentro cognitivo entre sujetos epistémicos es un acto de intersubjetividades auto y co-constitutivas.

¿Qué sería, entonces, lo que define la dinámica de la relación de esta tríada desde una perspectiva epistémica? La **RACIONALIDAD**. Siguiendo los aportes de Edgar Morin, se puede distinguir entre racionalidad y racionalización. La *racionalidad* es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo y que dialoga con ese mundo real. La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste. Por otra parte, la *racionalización*—término empleado para aludir a la patología, según Freud y por muchos psiquiatras— consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradiga a este sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia.⁹

Desde este punto de vista, la racionalidad se instituye en condición de posibilidad o de obstáculo de una relación simplificadora o compleja entre las partes. De modo que la racionalidad no se constituye en un punto de llegada, sino en la condición para la definición de un contenido nuevo para la trama pedagógico-didáctica. El cambio respecto de un modelo prescriptivo-informativo de la tríada es posible mediante la resignificación de ciertos principios de racionalidad por otros. De modo que el objeto didáctico dejaría de ser una tríada para convertirse en una relación cuaternaria cuyos enlaces son epistémicos y los comportamientos cognitivos, un juego infinito de intro y retroacciones.

En nuestra propuesta de relación cuaternaria, si bien no desconocemos la existencia de otras racionalidades, nuestro interés se centra en la racionalidad epistémica. En este aspecto reconocemos, a grandes rasgos, dos tipos de racionalidades epistémicas: una, que se inscribe en lo que podríamos denominar: “la perspectiva de la necesidad” y la otra, en “la perspectiva de la indeterminación”.

El primer caso, nos conduce a entender el objeto didáctico y cada uno de sus elementos constitutivos, desde un universalismo abstracto y simplificador. Presume la extensión del conocimiento de cada uno de los elementos constitutivos a toda la realidad social como una totalidad. En ello se inscribe la primera de las tradiciones de la didáctica enunciadas anteriormente, o sea aquella anclada en los presupuestos positivistas.

La racionalidad inscrita en la perspectiva de la necesidad imprime un modo simplificador y mutilante de la relación pedagógica y propicia prácticas transmisivas. La causa de dicha

conducta se debe a la pretensión del pensamiento de controlar y dominar. Es un sistemismo fundado sobre la repetición de algunas verdades que no siempre logran ser operantes en la práctica docente. Esta racionalidad se funda –tal como lo señaláramos anteriormente– en una forma patológica de la razón, lo que Edgar Morin denomina “racionalización”, o sea, la que “encierra a lo real en un sistema de ideas coherentes, pero parcial y unilateralmente y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable”.¹⁰

Esta “racionalización” suprime ambigüedades por lo que hace aparecer lo vigente como lo único posible y convierte como inevitable lo que es una opción. El conocimiento desenvuelto en la racionalidad de la necesidad se convierte en una fuerza centrípeta tendiente a dar seguridad y prestigio a quienes son poseedores de *paquetes enlatados* de saberes. Los sujetos de la relación epistémica¹¹ se convierten en sujetos de respuestas más que en sujetos de preguntas. El saber profesional en la formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales distaría mucho de ser un conocimiento que se necesite para identificar problemas a partir de la pregunta.

Concebir la configuración vincular desde la perspectiva de la indeterminación implica ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar con una realidad pedagógica en una tensión permanente entre la aspiración de un saber totalizante y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto. Dicho en otros términos, es ser capaz de incluir lo indeterminado, pero en función de una totalidad articulada. Reunir orden, desorden, determinación, indeterminación y azar en una misma circunstancia del ser y del siendo pedagógico se constituye en los elementos constitutivos de la matriz de esta nueva racionalidad. Esto significa inscribir a la incertidumbre como parte del fenómeno de la relación pedagógica y no, como límite del entendimiento. El reconocimiento del principio de incompletud y de incertidumbre no es lo que evita o suprime el desafío del acto de enseñanza sino aquél que ayuda a revelar la necesidad del ejercicio de un pensamiento capaz de dialogar con lo real.

El reconocimiento de la racionalidad desde la perspectiva de la indeterminación como elemento constitutivo e instituyente de la relación pedagógica, implica reconocer que las propiedades de los componentes devienen en el transcurso de la interacción D-E-, E-D-, D-C-, -E-C y D-E-C. Se trata de relaciones que responden a un contexto que es casuístico, complejo y no universal, sensible a lo que está ocurriendo y a cómo se va arribando a determinada situación. Esto presupone la noción de sujeto como aquel que está en proceso permanente de autoconstrucción y de construcción de sus condiciones como sujeto epistémico a través de la práctica y de las relaciones que ésta supone. De este modo, la relación deja de ser un conjunto de componentes que pueden explicarse universalmente para presentarse como una realidad de interacciones de redes complejas.

Reconocer la indeterminación es aceptar que las acciones, en parte, escapan a nuestras intenciones, que hay que prepararse para lo inesperado, que no hay causalidades lineales, que hay que tratar con el desorden,¹² que no hay certidumbres absolutas, que hay que tratar con lo aleatorio y lo incierto. Ciertamente, esto no constituye una respuesta, sino un desafío.

La racionalidad de la indeterminación como principio de pensamiento de esta nueva relación pedagógica y no como principio revelador de su condición, es lo que convierte a la relación en una configuración vincular cuaternaria. Tal configuración nos conduce a no perder de vista que ello no puede ser reducido a un principio de orden puro, ni a un principio de pura indeterminación, ni a un principio de organización último. Orden e indeterminación son interdependientes y ninguno es prioritario.

Este planteamiento posibilita la emergencia de una conciencia de las potencialidades y de las limitaciones del despliegue existencial, esto es: la conciencia de la propia existencia¹³ y del despliegue del acto pedagógico. De esta forma, el sujeto epistémico es capaz de ubicar al conocimiento que construye como parte de sus opciones de vida y de sociedad,¹⁴ lo que implica romper la tendencia a cosificar la realidad y su conocimiento como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos posibles.

El estar-siendo desde lo inagotable de la relación con los otros se convierte en un ángulo de otra racionalidad. Así la función epistémica de esta posición consiste en poder explorar lo no dado y en aceptar que “toda la realidad es un espacio de posibilidades que, en tanto tal, conforma ámbitos diversos para ser activados por el propio sujeto”.¹⁵

El desafío es romper con un pensamiento atrapante e inmovilizador del sujeto epistémico y desplegar un pensamiento que pueda caminar por los contornos del conocimiento instituido, proporcionando una visión del proceso desde la riqueza de sus dinamismos constitutivos y que traspase el plano de lo morfológico. Por lo tanto, la exigencia de este razonamiento anclado en la perspectiva de la indeterminación tiene como premisa fundamental desarrollar la conciencia del movimiento constitutivo, entendiendo a aquella como “condición de posibilidad para reconocer las potencialidades de lo dado”.¹⁶ Asumir esta premisa es potenciar al sujeto como condición para convertir al conocimiento en fuerza de las prácticas creadoras.

De la consideración de *lo posible* como ángulo epistémico deviene la necesidad de desarrollar una línea de razonamiento cada vez más inclusiva de planos de la relación pedagógica. La lógica de la necesidad, de la regularidad, de la linealidad se supliría con la lógica de constitución de los procesos pedagógicos en el que cada momento es captado como potenciación. Desde este marco, debemos suponer que es necesario dejar una parte de iniciativa a cada eslabón de la relación.

La racionalidad de la indeterminación supone irreversibilidad, temporalidad, no-linealidad, aleatoriedad, fluctuaciones, bifurcaciones, autoorganización, contingencia y de ello se extrae una enorme riqueza de posibilidades y una ampliación de la “racionalidad como punto de partida”.

Es necesario construir un lenguaje nuevo, para poder interpretar esta nueva visión del objeto didáctico. Serán necesarias nociones como las de inestabilidad, sensibilidad a las condiciones iniciales, bifurcaciones, fluctuaciones, turbulencias, sistemas alejados del equilibrio, auto-organización, entre otras. Así, el sentido del saber cambiaría, expresando posibilidades y no, certezas acabadas.

4. La formación en perspectivas de una nueva racionalidad

Nuestra propuesta nos introduce en la problemática de la formación. Para ello arriesgamos una idea que deviene de lo siguiente: ¿cómo se expresaría esta propuesta teórica en la formación de formadores? Diríamos que, frente al carácter hipotético de nuestro punto de vista, deriva una propuesta igualmente precaria y, probablemente, confusa. No obstante y en un intento de reflexión analítica, podríamos esbozar posibles respuestas a partir de dos nociones: programa y estrategia.¹⁷

Entendemos al programa como una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permiten el logro de ciertos objetivos. Su ventaja es la gran economía. No hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Así, si las circunstancias exteriores no son favorables, el programa fracasa o se detiene. En cambio, la estrategia supone elaborar varios escenarios posibles, en tanto se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, incluso, adversarios y puede ir modificándose. El desenvolvimiento de la estrategia sólo es posible si la institución donde se lleva a cabo está concebida como una organización que no necesariamente debe obedecer a la programación, sino como aquella que es capaz de tratar a cada uno de sus integrantes como capaces de contribuir a la elaboración y desarrollo de estrategias.

La racionalidad fijada en la perspectiva de la necesidad, articulando la relación pedagógica, tiende a cooperar con una formación anclada en los programas. En cambio, creemos que desde nuestra propuesta teórica, la formación debiera tender a formar para el desenvolvimiento de estrategias, lo que provocaría un pasaje del dominio del saber a la relación con el saber.

Ante esta situación, podríamos enfrentarnos al dilema de pensar el proceso de formación como una instancia de transmisión del saber (saber-hacer o saber-ser) o como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el efecto de una maduración interna. O sea, podríamos concebir la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o a perfeccionar capacidades o bien, como una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable. Esta bipolaridad es mistificadora. Nos encierra en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa. Necesariamente, pensar la formación desde la perspectiva de la indeterminación significa preguntarnos, como ya lo señaláramos: ¿Cómo formar sin conformar? ¿Cómo enriquecer sin adoctrinar? ¿Cómo formar sin esperar la similitud? ¿Dónde está el eje: *en enseñar*, que privilegia el eje profesor-saber; *en formar*, que privilegia el eje profesor-estudiante o *en aprender*, que privilegia el eje estudiante-saber?

Desde esta perspectiva, la formación de formadores nos enfrenta a las opciones organizacionales del currículo de las cuales formamos parte y nos promueve preguntas tales como: una propuesta curricular que separa los módulos de la formación general de los módulos de la enseñanza disciplinar, lo que deviene en una sucesión de saberes ¿qué tipo de racionalidad aporta para entender y actuar en el marco de las nuevas configuraciones sociales? O, una organización curricular, que si bien en un mismo año los alumnos “reciben” aportes de disciplinas teóricas y didácticas y no se prevé espacios de articulación ¿qué vínculo con el saber ayuda construir?

Redefinir, entonces, el objeto didáctico en la formación inicial, presupone partir de la consideración de estos aspectos. No alcanza sólo con los saberes de las disciplinas. Debemos pensar que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción como lo es la realidad social, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites y para un fortalecimiento de la capacidad de apertura crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información.

En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, la formación inicial contribuirá a que el sujeto pueda apropiarse del saber acumulado en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable.

Notas

¹ Miguel Jara es integrante del proyecto de investigación “Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia”, dirigido por Mg. Graciela Funes.

Norma García es integrante del proyecto de investigación “Movimientos culturales, instituciones y medios de comunicación. Formas de consenso y disenso (1940-1980)”, dirigido por la Dra. Leticia Prislei.

² Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, nos apropiamos críticamente del concepto de modernización, porque entendemos que es el más adecuado para dar cuenta de los procesos de transformación de una fase capitalista a la siguiente y de una forma de estado a otra forma, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. Despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Tarcus, H.: “La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990 en *Revista Realidad Económica* N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67). A las contribuciones de Horacio Tarcus y a lo efectos de complejizar la noción de “modernidad”, agregamos algunas ideas del filósofo y sociólogo polaco, Zygmunt Bauman, para quien la fase actual de la modernidad se caracteriza por la “fluidez” o la “liquidez”. Con ello los sólidos que son sometidos a la disolución son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas– (Bauman, Z. (2003): *La modernidad líquida*, FCE, Buenos Aires).

³ En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales existen varias líneas de investigación que, según Pagés (1997), la mayoría han centrado sus esfuerzos de indagación en temas tales como:

- Investigaciones centradas en el profesor y en las representaciones y los aprendizajes de los alumnos.
- Investigaciones sobre el profesorado de Ciencias Sociales.
- Concepciones del profesorado sobre la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, su conocimiento, su interpretación y su valoración de las disciplinas sociales. La mayoría se centran en el profesorado de historia.
- Investigaciones sobre las representaciones, ideas previas, conocimientos espontáneos, evaluación, etc. de los alumnos.

⁴ Benejam, P. y Pagés, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ICE/HORSORI, Barcelona, p.36.

⁵ *Ibid.*, pp. 40-42.

⁶ Camilloni, A. (1997): “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós Educador, Buenos Aires, p. 25.

⁷ Un sujeto epistémico es alguien que está dotado y al que se le reconoce la capacidad para la construcción inacabada, situada y en perspectiva de un pensamiento sobre la configuración de la realidad social. Sujeto que se siente y es interpretado por los demás como responsable por los cursos de acción que elige.

⁸ Dinámica vincular en la que se pone en juego, sea en términos de tensión y/o asociación, una serie de mecanismos que activan el proceso de construcción del conocimiento y en la que se ponen en evidencia sentidos y representaciones sobre el cómo, el qué y el para qué de la enseñanza.

⁹ Véase Morin, E. (2005): *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, pp. 101-102.

¹⁰ Morín, E. (2005): “La inteligencia ciega” en *op. cit.*, p. 34.

¹¹ Configuración vincular que define un modo particular de conocer y de vincularse con el conocimiento desde una determinada racionalidad.

¹² El orden es todo aquello que es repetición, constancia, invariabilidad, todo aquello que puede ser puesto bajo la égida de una relación altamente probable, encuadrado bajo la dependencia de una generalidad. En cambio, el desorden es todo aquello que es irregularidad, desviación con respecto a una estructura dada, elemento aleatorio, imprevisibilidad. Como señala Edgar Morin: “en un universo de orden puro, no habría innovaciones, creación, evolución. No habría existencia viviente ni humana”.

¹³ Zemelman, H. (2002): *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, Anthropos, Barcelona, p. 6.

¹⁴ *Ibid.*, p. 9.

¹⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹⁶ *Ibid.*, p. 40.

¹⁷ Véase Morín, E.: “La complejidad y la empresa” en *op. cit.*, pp. 121-131.

La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos

Gonzalo de Amézola

CISH - Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de General Sarmiento

Carlos Dicroce y María Cristina Garriga

CISH - Universidad Nacional de La Plata

1. Las relaciones entre el pasado y la “historia reciente” en la escuela

1.1 Presentación

Una de las afirmaciones más reiteradas en los últimos cincuenta años acerca de por qué es importante enseñar Historia en la escuela ha sido la declaración de que los jóvenes deben conocer el pasado para comprender el presente. Sin embargo, esta pretensión es una de las más difíciles de constatar en las aulas porque las prácticas docentes se ocupan con obstinación de eludir esa actualidad controversial, a pesar de que el currículo prescripto ordena su tratamiento en forma cada vez más taxativa y los manuales escolares intentan presentar al pasado cercano con más detalle, en su afán de dar respuesta a las exigencias de los programas de estudios.

Esta idea persistente de desvincular a la Historia de la actualidad no es un fenómeno que se presenta con exclusividad en la escuela y, aún dentro de ella, los motivos para que esto suceda son variados. En este trabajo nos proponemos centrarnos en una parte pequeña de ese problema y nos dedicaremos a constatar cómo se consideró esa relación pasado-presente en los libros de didáctica de la historia que circularon en el último medio siglo en nuestro país, con el propósito de acercarnos a su posible influencia en ciertos hábitos instalados en la escuela secundaria. Relevaremos la manera en que aquellas obras se ocupan de esta relación y trataremos de encontrar en ellas propuestas para acceder en las aulas al pasado reciente. Buscamos, en consecuencia, realizar un primer acercamiento a una fuente poco trabajada en lo relativo a su influencia en la conformación de las prácticas docentes. Esto es, procuraremos analizar una literatura cuya finalidad en la mayoría de los casos no es aportar a la teorización sino facilitar a los profesores herramientas para llevar adelante con éxito sus clases concretas, mientras que los docentes a los que está destinada la leen también con ese propósito pragmático. Este es un trabajo que nos proponemos ampliar y profundizar más adelante.

1.2 La presencia de la dictadura en la memoria colectiva, en la bibliografía y en el curriculum escolar

A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 se inició una profunda reforma en la educación argentina, cuyas bases se habían establecido en la década de 1880 y que desde entonces no habían sido modificadas más que en detalles. La nueva normativa

intentó renovar y poner al día a la escuela y, entre otras muchas cosas, se propuso modernizar los contenidos que en todas las asignaturas se consideraban desactualizados.

Desde ese momento, los planes de la Historia enseñada cambiaron su centro de gravedad, que se trasladó del pasado nacional de la primera mitad del siglo XIX –que había sido durante más de cien años el período clave para la educación patriótica que se transmitía en las aulas– a la época contemporánea, dentro de la cual se reservaba un espacio amplio para el estudio del pasado reciente. El propósito de esta modificación era doble: por una parte se consideraba que la mayor dosis de historia cercana que prescribía el nuevo currículo permitiría a los alumnos comprender mejor el presente en el que les había tocado vivir y, por otra, que ocuparse en la escuela de la dura experiencia que vivió nuestra sociedad entre 1976 y 1983 resultaría clave para la formación ciudadana, un papel considerado central desde siempre para la educación histórica.

Sin embargo, la incorporación en ese entonces del pasado reciente en los programas de estudio resultaba llamativa en dos aspectos. El primero de ellos es que los levantamientos “carapintada” y la crisis económica de 1989 habían hecho que el Dr. Alfonsín retrocediera en su política de derechos humanos. Su sucesor, Carlos Menem, potenció a inicios de su gestión ese movimiento regresivo, se propuso liquidar la “teoría de los dos demonios” que había servido para juzgar a los dictadores y generó una nueva narrativa de la memoria colectiva: “la teoría de la reconciliación nacional”. Desprenderse de un pasado cargado de conflictos fue el imperativo del nuevo gobierno, que planteó la necesidad de olvidar las tragedias pretéritas como única forma de avanzar hacia el futuro. Esta fue la justificación pública de los indultos que Menem firmó en 1989 y 1990, los que incluían a los comandantes de las juntas militares del “Proceso de Reorganización Nacional” condenados por la justicia por sus crímenes.

Durante estos años y hasta pasada la primera mitad de los años ‘90, el estudio de la década de 1970 no concitaba gran atención entre los especialistas ni en la opinión pública. En consecuencia, la bibliografía existente era relativamente exigua y, sobre todo, heterogénea. Fue recién a fines de la década cuando el interés sobre los ‘70 explotó. Tal vez, la clave del interés por la época podría comprenderse por la desaparición de la amenaza de la corporación militar al orden constitucional y una especie de nostalgia por una época donde todo parecía posible frente, a la rutina y las frustraciones de la vida cotidiana en un régimen democrático cuya recuperación ya no estaba en discusión y que permitía, entonces, que sus defectos ocuparan el primer plano. En estos últimos años, además de la reedición de varios libros exitosos aparecidos ni bien se retiró la dictadura (como los de O’Donnell,¹ Cavarozzi,² Giusani³ y Gillespie⁴), se sucedieron gran cantidad de nuevos trabajos que iban de temas puntuales –como la fascinante biografía de José Gelbard⁵ o el campeonato mundial de fútbol de 1978⁶– a volúmenes colectivos que desde la perspectiva de más de una disciplina analizan diversos aspectos del período previo a la dictadura del Proceso.⁷ Pero la mayor influencia en la puesta en discusión de estos temas por un público no especializado la tuvo la aparición de testimonios ficcionalizados de un extraordinario éxito de ventas como *El presidente que no fue*⁸ y los tres tomos de *La voluntad*.⁹ Por otra parte, especialmente esta última obra puso en primer plano un tema soslayado hasta entonces y que ocupará un lugar central poco después: la militancia política en los ‘70.

A mediados de los '90 comenzó también un nuevo ciclo de la memoria colectiva que es promovido por distintos grupos de derechos humanos que reclamaban contra el olvido en oposición a la “conciliación nacional” del gobierno. El ejemplo emblemático de esta “contramemoria” es el accionar de la agrupación HIJOS, lo que marcó para Gabriela Cerruti “el punto de inflexión en la arena de los derechos humanos”.¹⁰ Paralelamente se conoció la voz del ex-capitán de corbeta Adolfo Scilingo,¹¹ un victimario que declarando arrepentimiento testimonió su participación en actos criminales de la dictadura, lo que tuvo un gran impacto en los medios de comunicación. Con estas novedades comenzó un período al que se caracterizó como el “boom de la memoria” porque nuevamente el terrorismo de Estado apareció en los titulares de los diarios, en la televisión y en la radio con la particularidad de que esta instalación del tema se logró contra la política oficial, mediante la acción sobre la opinión pública de sectores minoritarios en número pero socialmente muy activos.

La evolución en el tratamiento del problema adoptó características muy diferentes a las que había tenido cuando se reinstaló la democracia. Ahora, los desaparecidos, torturados y asesinados por la dictadura ya no se describían como jóvenes víctimas inocentes, sino como militantes con un proyecto y una participación política concreta.¹²

Mientras tanto, la reforma educativa de la década del '90 no solucionaba los problemas que afectaban a la educación en su conjunto y, con el paso del tiempo, comenzó a predominar en la opinión pública la percepción de que las cosas, en vez de mejorar, habían empeorado. Algunos de los sectores disconformes adjudicaron toda la responsabilidad de ese daño a la reforma y este descrédito facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la anterior. La Ley General de Educación —que fue preparada durante 2006 y aprobada en diciembre de ese mismo año— se preocupó por dejar sin efecto muchas de las innovaciones de los años '90. Sin embargo, la enseñanza del pasado reciente no sólo se mantuvo a salvo sino que incluso se fortaleció. La nueva ley establecía la obligación de que se incluyeran algunos contenidos en todas las jurisdicciones. Entre ellos figuraba “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]”.¹³

Aunque esta redacción modifica la del proyecto original, que se refería exclusivamente al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 ignorando las interrupciones anteriores del orden constitucional,¹⁴ la dictadura del '76 al '83 continúa ocupando implícitamente el centro de esos contenidos. Esta presencia insoslayable en el currículo se refuerza por lo dispuesto en el inciso anterior de ese mismo artículo, cuando se declara también como tema obligatorio: “La causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”,¹⁵ lo que hace inevitable el tratamiento escolar de la guerra de 1982.

Esta nueva ley coincide con un nuevo ciclo de las políticas de la memoria que se inicia en 2006 con la conmemoración de los 30 años del golpe de Estado. En ese entonces, el presi-

dente Kirchner –apropiándose de la perspectiva impulsada por las organizaciones de derechos humanos en la segunda mitad de los 90–, transformó en política oficial esa narración e instaló un discurso reivindicatorio de las agrupaciones militantes apoyado en una serie de decisiones simbólicas, entre ellas ordenar al Comandante en Jefe del Ejército el retiro de la fotografía de Videla de la galería de retratos de los directores del Colegio Militar de la Nación y disponer la fundación de un Museo de la Memoria en el edificio de la ESMA. La modificación de los contenidos curriculares para fortalecer el tratamiento de estos temas en las escuelas acompañó tales medidas. Este ciclo abre el mandato del “deber de la memoria”, cuya intención manifiesta es condenar el pasado trágico para no repetirlo. Dentro de esta política gubernamental se inscribe la creación del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia que transformó al 24 de marzo en feriado nacional inamovible.

Paralelamente, en esos años los estudios particulares sobre distintos aspectos específicos del pasado reciente se multiplicaron. Junto a obras que promovieron la investigación sobre la memoria de la represión política,¹⁶ aparecieron –entre muchos otros– libros que analizaban críticamente ciertas visiones consagradas, como es el caso de nuevos aportes a la explicación del origen de Montoneros;¹⁷ revisiones de la contraofensiva de esta organización guerrillera en 1979-1980;¹⁸ análisis de la consideración que recibieron los sobrevivientes en la postdictadura¹⁹ y, aún, algunos análisis críticos de la exaltación épica de la militancia de la época.²⁰

Aunque en estos años aparecieron las dos primeras obras generales sobre el período –el tomo 9 de la Historia Argentina de la Editorial Paidós²¹ y el X de la Nueva Historia Argentina publicada por Sudamericana²²–, lo que predominó acerca de la dictadura y el terrorismo de Estado fue una extraordinaria multiplicación del material referido a distintos aspectos particulares.

Una conclusión general acerca de la cuestión de la bibliografía es que en un lapso relativamente corto se editó una abundante y despareja producción, desde la que se formulan distintas preguntas al pasado que se realizan en su mayoría desde el periodismo, la sociología, la ciencia política, la economía, las memorias personales o familiares, etcétera y mucho menos desde la Historia, entendida ésta en un sentido convencional.

El problema que este amplísimo repertorio presenta al ámbito escolar es que resulta imposible conocer más que parcialmente ese material; y si un docente se propusiera revisarlo debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuáles es pertinente ocuparse en la escuela, cómo realizar la “transposición didáctica” y no pocas dificultades más.

1.3. La memoria colectiva y la Historia del Tiempo Presente

La decisión de reforzar en los programas los temas relativos al pasado cercano estuvo relacionada –como vimos– con los beneficios educativos que se le adjudican a su estudio, pero no fue acompañada por una reflexión acerca de cuál sería la reacción de la escuela frente a estas cuestiones y, sobre todo, si esta innovación de tratar temas que la historia tradicional no consideraba pertinentes para un análisis histórico había sido aceptada por la comunidad de los historiadores.

Por una parte, las tradiciones escolares rechazan la actualidad y la controversia, que inevitablemente se incorporaría en las aulas si se estudiaban esos temas. Por la otra, la historia reciente no es un área aceptada por todos los estudiosos, y la escuela –cuya preocupación ha sido desde siempre transmitir certezas– se involucra inadvertidamente en un terreno donde aún hoy los especialistas no están de acuerdo.

Uno de los más agudos objetores de la Historia reciente como un campo de estudios independiente fue Reinhart Kosellek, para quien: “Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. Duración, cambio y unicidad pueden introducirse en la correspondiente relación de las dimensiones temporales. En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas.”²³

A pesar de las impugnaciones de este tipo, la historia reciente se desarrolló durante la segunda posguerra, se institucionalizó desde los años ‘70²⁴ y el interés que despierta en académicos y público no especializado se ha multiplicado en los últimos años. En este marco, surge la pretensión de los historiadores de analizar el pasado inmediato, que antes sólo se consideraba adecuado para que fuera estudiado por otras disciplinas sociales –como la sociología, la economía y las ciencias políticas– pero al que no se suponía apto para un análisis histórico porque para que este último fuera posible debía tener –como se había consagrado en el siglo XIX– una conveniente distancia temporal con los acontecimientos de los que se ocupaba.

Sin embargo, fueron muchos los historiadores que se declararon partidarios de historiar el pasado próximo, pero aún dentro de ellos no existe una perspectiva homogénea sobre su objeto de estudio y presentan discrepancias que tienen su primera manifestación cuando para referirse a él utilizan diversas denominaciones tales como *Historia del tiempo presente*, *Historia inmediata*, *Historia reciente*, *Historia coetánea*, *Historia actual*, *Historia muy contemporánea*, etc. Esta diversidad de rótulos encubre diferencias en la determinación del lapso al que se dedican y las formas de estudiarlo. Aún quienes coinciden en el mismo nombre plantean alcances diferentes para ese concepto. Un ejemplo de ello es lo que entienden por Historia del Tiempo Presente Javier Tussell²⁵ –quien distingue una “historia inmediata” que registra los acontecimientos a medida que se van produciendo, en una lógica muy emparentada con el periodismo, y una “historia del tiempo presente” que abarca un período más amplio que el autor identifica con el lapso de la vida de un hombre, extensión que permite consultar documentos. Para este estudioso, en ambos casos se deben realizar estudios exclusivamente políticos–, y Julio Aróstegui²⁶ –para quien la “historia del tiempo presente” no abarca un lapso determinado de tiempo sino que es la de una edad cualquiera escrita por los coetáneos y a la que considera heredera de la tradición de la escuela de *Annales*, debiendo por ello incluir tanto lo social como lo económico–.

Estas discrepancias muestran el carácter particularmente elusivo de este concepto y de las dificultades para lograr acuerdos acerca de lo que por él se entiende. A primera vista, mediante la cronología se obtendría una solución razonable, ya que podríamos presumir que lo “reciente” se ocuparía de lo temporalmente próximo y que, en consecuencia, el campo se iría

redefiniendo constantemente con el propio transcurso del tiempo en un doble movimiento, por el cual se incorporarían nuevos temas a medida que éstos se produjeran, a la vez que otros pasarían a lugares más convencionales de la disciplina histórica al volverse lo suficientemente vetustos como para ser expulsados del estudio de lo reciente.

Pero quienes hablan de Historia del tiempo presente no lo hacen por el simple criterio de proximidad temporal de los fenómenos que estudian. Cuando este concepto comenzó a utilizarse en las décadas de los '70 y los '80 hacía referencia a cuestiones que no eran demasiado cercanas. En Francia, apareció con el descubrimiento de que la aceptación de la población a la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial había sido mucho más extendida de lo que se había querido creer en la posguerra. En Alemania, por la necesidad de explicar el Holocausto. En España, por la tragedia de la Guerra Civil que se desarrolló entre 1936 y 1939. Estas preocupaciones continúan siendo centrales para la "historia del tiempo presente" de estos países, aunque ya hayan pasado entre sesenta y setenta años de que aquellos hechos se produjeran. Sin duda, hay muchos temas relevantes en su pasado más cercanos en el tiempo que los mencionados, pero son éstos los que concentran el interés de la historia reciente porque en los más modernos "algo" falta.

En definitiva, la Historia del Tiempo Presente se define sobre todo por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente. Henry Rousso lo ejemplifica con la República de Vichy: "En Francia se acaba de entregar un informe sobre la expoliación de judíos y este año (se refiere a 2000) el gobierno va a empezar a pagarles a las víctimas judías expoliadas por Vichy que no fueron indemnizadas después de la guerra. Se puede considerar que la historia del acontecimiento 'Vichy' comienza en 1940 –e incluso antes–, pero que el punto final todavía no se ha fijado ya que la historia de la memoria, la de las representaciones posteriores del acontecimiento, es parte integrante de esa historia." Rousso acude a una definición que es una suerte de *boutade* sobre las diferentes temporalidades de Fernand Braudel y sostiene que la historia reciente se ocupa de estos "acontecimientos de larga duración" porque en el corazón y la cabeza de quienes viven en la actualidad estos hechos aún siguen vivos, aún no han concluido, sus repercusiones se hacen sentir todavía en el presente. Para los argentinos, ese pasado no cicatrizado es el tiempo de la última Dictadura.

En conclusión, la escuela sin advertirlo incluye en sus programas una porción del pasado cuya pertinencia es debatida por los historiadores y que, aún entre quienes consideran válido hablar de una historia reciente, presenta diferencias en lo que por ella entienden. Pero el problema no termina allí porque en la nueva ley de educación de 2006, cuando se establece que la escuela debe contribuir a la "construcción de la memoria colectiva" parecería que memoria e Historia son, en definitiva, sinónimos.

Si bien está fuera de discusión que la memoria es la matriz de la historia, esta última no tiene como único cometido preservar a aquélla. Una función capital de la Historia, como afirma Ricoeur,²⁷ es la de problematizar a la memoria. Este autor establece entre ambos conceptos tres diferencias que indicaremos a grandes rasgos. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos

que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda es que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad, el fin último de la Historia es la verdad.

Una cuestión de interés es la advertencia que plantea Andreas Huyssen: “La memoria colectiva no es natural: siempre ha sido una construcción, como los mitos nacionales. La diferencia es que en la modernidad hay consciencia acerca de que la historia es una construcción. No una invención, porque está ligada a las raíces de la cultura, a lo vivido, pero tampoco una ‘esencia’ que perdura aunque uno no se preocupe por ella”.²⁸ También numerosos historiadores han manifestado preocupación por las mitificaciones que promueve un culto acrítico de la memoria. Georges Duby advierte acerca de las utilidades de la memoria colectiva: “Siempre se manipula la memoria, por supuesto en función de intereses. Valdría la pena buscar cuáles son los intereses en juego, los intereses a los que sirve, las ilusiones que alimenta”.²⁹ Jacques Le Goff, por su parte, afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también su “normalización”. “Hablo de ‘normalización’”, dice Le Goff, “en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia...”.³⁰ En la misma dirección apunta Alain Prost cuando afirma que: “[...] el sentido de las conmemoraciones se pierde si un conocimiento culto no lo sustituye con rigor y piedad. Es preciso que en lo sucesivo, la Historia tome el lugar de la memoria.”³¹

En atención a las deliberadas o ingenuas confusiones en las que algunos legisladores, funcionarios y docentes –como así también ciertos historiadores– incurrían a la hora de discernir y articular ambos conceptos, es apropiado introducir aquí la reflexión de Marina Franco y Florencia Levín, quienes aluden a dos formas maniqueas de concebir la relación entre la historia y la memoria en su dimensión epistémica:

*“De una parte, están quienes plantean que existe entre ambas una oposición binaria; de otra, quienes suponen que, en definitiva, historia y memoria son la misma cosa. En el primer caso, se opone un saber historiográfico capturado por los procesos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica. En el segundo, se entiende que la memoria es la esencia de la historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada”.*³²

Pero la pretensión de los historiadores de relacionar el presente con el pasado es anterior a esta nueva tendencia historiográfica y no se restringe a las explicaciones que pueden brindar aquellos acontecimientos o procesos que, de una u otra forma, puedan considerarse “recientes”. El célebre medievalista Marc Bloch afirmaba: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”.³³ De aquí la importancia del método recurrente en historia: “Sería un grave error pensar que los historiadores deben adoptar en sus investigaciones un orden que esté modelado por el de los acontecimientos. Aunque acaben restituyendo a la historia su verdadero movimiento, muchas veces pueden obtener provecho si comienzan a leerla [...], ‘al revés’”.³⁴

Una posición muy parecida acerca de esta relación entre el pasado y el presente sostenía Karl Marx: “La sociedad burguesa es la organización histórica más desarrollada y diferenciada de la producción. Las categorías que expresan sus relaciones, la comprensión de su estructura, permiten al mismo tiempo comprender la articulación y las relaciones de producción de todas las formas de sociedad desaparecidas”.³⁵

Sobre esta idea Henri Lefebvre concluía: “Marx indicó con claridad cuál es el procedimiento del pensamiento histórico. El punto de partida de lo histórico [...] es el presente. Su procedimiento al principio es recurrente. Va del presente al pasado. Después de lo cual vuelve a la actualidad, que a partir de ese momento es analizada y conocida, ya no ofrecida al análisis como actualidad confusa”.³⁶

I.4. Las propuestas de la didáctica

La relación entre pasado y presente ha sido objeto de reflexión obligatoria por todos los historiadores y también ha sido estudiada desde perspectivas diferentes por la lingüística, el psicoanálisis y la antropología. Esta relación, además, es histórica, ha variado con el tiempo y ha servido a propósitos distintos y hasta opuestos, porque –como afirma José Luis Romero– “la historia es la conciencia viva de la humanidad y de cada una de sus comunidades, y nadie podría prescindir de su apoyo para defender su propia imagen y su propio proyecto de vida.”³⁷

Nuestra intención es analizar este problema en el campo específico de la enseñanza de la historia y para ello rastreamos si esta cuestión puede encontrarse en un repertorio amplio de los libros de didáctica –especialmente en los argentinos– publicados en los últimos cincuenta años, y si, en caso de estarlo, cómo intentan resolver esta problemática o cómo procuran aproximarse a las posibilidades y dificultades que el estudio de la historia reciente puede presentar en las aulas de la escuela secundaria. De esta manera, pondremos en juego tres aristas del problema: los cambios en la historiografía, los nuevos enfoques de la Didáctica en general y los de la didáctica específica, y finalmente reconoceremos aquellas propuestas para la enseñanza de la historia que se configuraron en discursos predominantes.

Así como mostramos el carácter controversial que atraviesa la construcción de un nuevo campo historiográfico, como es el de la historia reciente, también en el de la didáctica, durante el mismo período, irrumpe la corriente denominada Tecnología Educativa que genera un fuerte impacto en las derivaciones didácticas que por esos años sostienen los intentos de cambio en la educación. El centro de atención se focaliza en las técnicas, procedimientos, recursos y habilidades desplazando del debate temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. La tarea de enseñar es considerada como una serie de pasos rígidos, secuenciados y organizados a partir de reglas que combinan técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. El método es entendido como una serie de algoritmos predeterminados que permiten dar respuestas a una amplia gama de situaciones. El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo

más que de la disciplina o campo de conocimiento en el que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno.³⁸

Simultáneamente, y en contraposición a esta tendencia, se va consolidando también la denominada corriente crítica y las corrientes didácticas ligadas a la comprensión de la práctica. Ambas insisten en la necesidad de favorecer el desarrollo reflexivo de los docentes para comprender y operar en la enseñanza, o para transformar la trama de significados previos que ellos mismos arrastran, incorporados en su propia trayectoria social y escolar. Estos aspectos son considerados más relevantes que aquéllos que insisten en dictaminar reglas de actuación. También realizan una fuerte crítica a la racionalidad instrumental de la didáctica y destacan su necesaria contribución a un proyecto emancipador, tanto de la escuela como de los propios docentes. Estos enfoques plantearon nuevos problemas a la didáctica y, en el caso que nos interesa, a la didáctica específica de la historia. Las primeras respuestas aparecen a finales de la década de los ochenta y de manera más contundente en la década siguiente.³⁹

Teniendo en cuenta estas consideraciones pretendemos explorar los textos de didáctica de la historia y para ello los hemos ordenado de acuerdo a su año de edición.

2. Los libros de didáctica de la historia

Comenzaremos este panorama con la obra de L. Verniers, *Metodología de la Historia*,⁴⁰ que para 1962 alcanza su tercera edición en español. Se trata de un trabajo dedicado a la enseñanza primaria pero que se ocupa también de las escuelas normales y de los profesores que en ellas forman maestros. Su interés central es transformar en activas a las clases de historia, preocupación que se evidencia en los principios generales propuestos por el autor para guiar la educación. Su propuesta también transmite algunos temas del “espíritu de la época” posterior al segundo conflicto mundial como la promoción de una visión tolerante del “otro”. Así es como critica las concepciones sobre la enseñanza de la historia que se inspiran en doctrinas nacionalistas y xenófobas y los efectos que éstas producen en la juventud, ya que en esos años se consideró que esta mirada que demonizaba a los extranjeros contribuyó al estallido de la Segunda Guerra. A un nacionalismo despectivo y agresivo, Verniers opone un patriotismo que no excluye el sentimiento de la unidad y de la fraternidad humana. Los niños deberían percatarse también de que la evolución histórica es el resultado de numerosas influencias: “Aprenderán a reconocer que la civilización de la cual se benefician es el fruto de una obstinada paciencia, una obra de largo aliento en la que han colaborado los individuos y los grupos más diversos, una empresa nunca terminada que requiere la acción de equipos siempre renovados, un dique amenazado constantemente por la tempestad y que es necesario reparar sin demoras y elevar cada vez más alto.

Solidaridad de las generaciones sucesivas en el tiempo, solidaridad de los pueblos en el espacio, acción de los individuos –inventores, héroes de la acción y del pensamiento–, papel de las masas anónimas, necesidad del orden, de la seguridad y de la paz, tanto interior como

exterior: éstas son las nociones que se desprenden fácilmente de un curso de historia bien comprendido, podado de la hojarasca de los acontecimientos del pasado.”

Frente a este espíritu de armonía —que podríamos vincular con una parte del ideario de la década de 1960— y la conciencia de la necesidad de atenuar el patriotismo que campeaba en la escuela, una obra posterior, aparecida en 1966,⁴¹ señala la persistencia de una visión más tradicional y conservadora de la función que debe cumplir la historia escolar. Se trata de un texto de Jorge María Ramallo, quien en esos años se desempeñaba como profesor de “Metodología y Práctica de la Enseñanza en Historia” de los Institutos del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica y del Sagrado Corazón, como así también en la Facultad de Historia y Letras de la Universidad del Salvador. Esta obra se reeditó en varias ocasiones y se difundió especialmente entre la segunda mitad de los años 70 y principios de los 80. Utilizaremos aquí la reedición de 1979,⁴² en la que el Prof. Ramallo aclara que realiza una actualización donde se agregan innovaciones didácticas y aplicaciones de la tecnología educativa.

La pretensión del autor es demostrar cómo a través de la enseñanza de la historia se pueden despertar sentimientos de patriotismo. Oponiéndose a la versión que atribuye implícitamente al marxismo, sostiene que la Historia “debe enseñarse dentro de un marco de absoluta objetividad, despertando un sincero amor a la Patria y a sus héroes, formando en los educandos una conciencia nacional que los ubique en su tiempo, los identifique con el ser de la comunidad en la viven y los proyecte al futuro con clara noción del destino trascendente. Y esto sin desmedro de un auténtico concepto de la solidaridad y de la comprensión internacional, —en lo que hoy tanto se insiste, sobre todo a través de la labor de la UNESCO— que integre a los pueblos en la paz, sin interferir la realización de su propio destino en lo universal”. Aunque agrega que esto último no “debe impedir que se reconozca la legitimidad de los sentimientos patrióticos; uno de los fines de la enseñanza de la historia es alentar el amor por el suelo natal y por la patria”.⁴³

Si bien con estos principios podría suponerse que se restaba importancia a las relaciones con la actualidad, el autor destacaba especialmente la significación de la enseñanza de la historia en el conocimiento de la realidad contemporánea. Uno de los seis objetivos que explicita para la enseñanza de la Historia es: “Proporcionar una noción exacta de la realidad contemporánea”⁴⁴ y sostiene que: “La Historia no es la ciencia del pasado. Como dicen los prospectivistas, la Historia se continúa con la Proyección, constituyendo con ésta la Trayectoria de un pueblo.”⁴⁵ En consecuencia, insiste en la importancia de la enseñanza de la historia “en cuanto debe propender, por carácter específico, a la formación del ciudadano eficiente para desempeñarse en la comunidad en que vive y, en el caso de la escuela católica, también del cristiano perfecto que sepa alcanzar su destino eterno [...]. La enseñanza actual de la Historia no puede detenerse en la simple exposición de fechas y acontecimientos, debe ir más allá en busca de las razones que determinaron el desenvolvimiento de los pueblos y los conducen hacia el porvenir. Sin que ello suponga caer en el determinismo histórico, con el que no podemos coincidir porque sería negar el libre albedrío del hombre”.⁴⁶

El objetivo siguiente es “Estimular el espíritu crítico y la facultad de síntesis”.⁴⁷ Este propósito también resulta llamativo a primera vista teniendo en cuenta su perspectiva tradicional, hasta que vemos que ese “espíritu crítico” es definido por el autor en relación al “clima de la época” en que esta obra es reeditada: “El alumno debe adquirir el hábito y el gusto por la investigación personal, habituándose a analizar exhaustivamente los hechos históricos con el máximo de probidad científica, para luego interpretarlos a la luz de la verdad, sin ocultamientos ni deformaciones que responden, por lo general, a intereses de clase, de partido o del imperialismo de turno, siempre ajenos a los intereses permanentes de la Nación”.⁴⁸

Concluye afirmando que la enseñanza de la Historia cumple una función educativa innegable y es un medio valioso para la *formación religiosa, ética, patriótica, cívica e intelectual* de los educandos y que toda interpretación del pasado debe estar “acorde con los principios fundamentales que rigen el desenvolvimiento de la Nación, adscrita en nuestro caso a la civilización occidental cristiana”.⁴⁹

En esta obra, grata a los oídos de los gobiernos militares de los años 60 y 70, se insinúan algunas cuestiones aparentemente paradójicas de la educación en la última dictadura argentina. En primer lugar, una particular interpretación de la obra de Jean Piaget, que tuvo en la época algunos resultados pintorescos en la enseñanza inicial y primaria, y que de alguna manera preparó el terreno en los años posteriores para la difusión masiva en nuestro país de las ideas del psicólogo suizo aplicadas a la enseñanza. En segundo término, la declaración de que era necesario que las clases de historia formaran un “espíritu crítico”, considerando que si esto se lograba, la juventud estaría preparada para rechazar el adoctrinamiento “comunista” que los militares veían por todas partes. Aunque esta pretensión no era más que declamada, ya que en la práctica el gobierno militar se preocupó por transmitir con énfasis una visión de la historia coincidente con su particular cosmovisión, la idea de la necesidad de la formación del “espíritu crítico” se difunde. Lo último es que debido a la obsesión por descubrir complotos marxistas, el gobierno militar se preocupó por fortalecer la enseñanza de la historia contemporánea, ya que en ella encontraban el campo más fértil donde se tramaban esas conspiraciones que los alumnos debían reconocer. Así, lo contemporáneo, que no era importante hasta entonces en el currículo, se afianzó en la escuela durante este período.

En abril de 1983, en el ocaso de la dictadura y en los comienzos del proceso electoral, Juan A. Bustinza, María López Negrete de Miretzky, y Gabriel Ribas⁵⁰ publicaron una obra en la que se anunciaban las tendencias que la restitución de un gobierno democrático promoverá para la enseñanza. Los autores –que habían formado un grupo muy activo sobre las cuestiones relativas a la didáctica de la historia en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”– adhieren a una concepción educativa “orientada a considerar al alumno *como persona* capaz de proyectarse exteriormente con criterios propios a través de un permanente enriquecimiento de su capacidad espiritual. Educado en el respeto de su propio criterio, aprenderá también a respetar y tolerar los sentimientos e ideas ajenas”.⁵¹

En cuanto a la Historia como una asignatura, consideran que dentro de cualquier plan de estudios “su mayor valor social reside en el hecho de contribuir a formar hombres capaces de

integrarse solidariamente en la sociedad, conscientes de sus deberes y derechos”. Además, “un estudio del pasado alejado de enfoques partidistas, ayuda a comprender la complejidad de los hechos humanos y con ello a entender mejor el presente”.⁵²

Apoyándose en el pensamiento de Braudel, los autores sostienen que una concepción científica de la Historia adecuada a nuestra época “exige rescatar el sentido de la integridad del conocimiento histórico. El profesor deberá hacer de la explicación histórica un todo coherente, conectado, relacionado con los marcos económicos, sociales, políticos, jurídicos y religiosos, que circundan el hecho histórico y muestran su complejidad”.⁵³

Esta propuesta teórica debe ir asociada a una adecuada metodología didáctica y hace necesaria la *dinamización* de la enseñanza, la elaboración de un planteo activo destinado a crear expectativas conforme con las capacidades y necesidades de los estudiantes. Se hace imperativa la “educación por la acción”; esto supone una clase activa donde el alumno debe intervenir realizando análisis personales sin que el docente pierda de vista la relación educando-educador, recordando que la pedagogía contemporánea ha concientizado definitivamente que el punto de partida de toda acción educadora es siempre el educando con todas sus potencialidades. Para ello proponen la utilización intensiva de una gran variedad de recursos: fuentes, material bibliográfico, ilustraciones, cartografía, excursiones, gráficos y estadísticas, etc.

El docente que enseña historia tendrá, por lo tanto, un rol nuevo, dinámico, de conexión con la vida. De ahí su función como guía y orientador del proceso de aprendizaje hasta que el alumno pueda desenvolverse independientemente.

Distinguen los “fines” de los “objetivos” de la enseñanza de la historia. A los primeros los toman de *Cahiers Pédagogiques pour l'enseignement de l'Histoire* y sostienen que los mismos reservan a la enseñanza de la Historia “la misión de mostrar la conducta social humana, los valores de cada civilización, comunicando al alumno la indispensable noción de *tiempo histórico* y proporcionándole los elementos necesarios para interpretar, por sí mismo y por su propio esfuerzo, las peculiaridades de cada momento estudiado haciendo perceptible el movimiento que preside todo acontecimiento histórico, ayudando a comprender mejor la realidad contemporánea e infundiéndole una mayor conciencia de los imperativos de la vida social dentro de una democracia”.⁵⁴

Con respecto a los objetivos afirman que “una de las metas de la enseñanza de la Historia es la comprensión, la intelección del tema a tratar, la captación de su significado, de las relaciones entre sus partes componentes y de sus conexiones con los temas precedentes y subsiguientes”.⁵⁵ Otro objetivo es que “el alumno sepa *extraer conclusiones* respecto de la importancia o influencia de ciertos factores en el desenvolvimiento histórico. Esta tarea le ayudará a entender mejor el pasado, al tiempo que le proporcionará los medios para intentar la comprensión del presente. Y, en última instancia –pero no por ello la menos importante– se irá formando en él el espíritu crítico. Por lo tanto hacer que los alumnos comprendan e inducirlos a que extraigan conclusiones son claros objetivos que debe perseguir el profesor”.⁵⁶

Los profesores Miretzky, Bustinza y Ribas habían innovado en los manuales escolares en los años '70, incorporando fuentes, gráficos e ilustraciones de forma sistemática en sus textos para

que se trabajaran en clase. Bustinza y Ribas fueron objeto de la censura del régimen militar por uno de esos manuales.⁵⁷ La revista *Gente* denunció que el libro presentaba vocabulario e ideas similares a los que difundía la guerrilla y, en consecuencia, el Ministerio de Educación lo prohibió en 1978 y la editorial responsable lo retiró del mercado, junto con los demás textos de los mismos autores.⁵⁸

Poco tiempo después, en 1984, apareció un libro que tuvo una amplia difusión entre los docentes, *El material didáctico en la enseñanza de la historia*,⁵⁹ que participaba de una concepción de la enseñanza similar a la anterior. Sus autores eran un grupo de profesores egresados de la Universidad Nacional de Rosario: Edgardo Ossana, Eva Bargellini y Elsie Laurino, quienes en ese entonces se desempeñaban en institutos superiores de esa ciudad y de Villa Constitución. Esta obra se presenta como eminentemente práctica: “[...] en la elaboración del trabajo no partimos de una profunda formación teórica, sino simplemente de la voluntad de un grupo de docentes para abocarse al estudio de un problema particular: cómo mejorar la enseñanza de la Historia”.⁶⁰ Por este motivo no se realizaban grandes consideraciones teóricas sobre la didáctica de la asignatura sino que el texto se centra en la utilización del material didáctico, al que definían de esta forma: “[...] entendemos por *materiales didácticos* los objetos –materiales o no– y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio a través del cual los objetivos del proceso-enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr”.⁶¹ El propósito central del libro es dinamizar las clases de Historia y hacerlas más participativas, una cuestión que se consideraba central para modificar el legado de la dictadura en todas las materias de la educación media.

La preocupación por la relación pasado-presente en las aulas aparece en dos puntos del decálogo que dedican a las ventajas que brindaba el uso de estos recursos en el estudio del pasado:

“8. amplían el campo de experiencias del estudiante al enfrentarlo con elementos que de otro modo permanecerían lejanos en el tiempo o en el espacio;

9. permiten que el alumno conozca, a partir de la experiencia concreta y dentro de sus posibilidades, cómo se realiza el trabajo de reconstrucción histórica, lo que facilita la adquisición de elementos críticos y metodológicos para analizar la realidad que le toca vivir”.⁶²

Dentro de la extensa variedad de materiales que se presentan en el libro, se destaca la propuesta de emplear fuentes orales. Esto, que en nuestros días puede considerarse un lugar común, era una novedad para la época y en su utilización promueven un uso alejado de la ingenua admisión de los testimonios como verdades reveladas por los que vieron lo que ocurrió sino que, por el contrario, proponen someterlos a la crítica. Reconocen básicamente tres ventajas para este tipo de fuente en el aula: “a. Adquiere gran valor para la historia local o regional [...]. b. Permite conocer la percepción que de un fenómeno pueden tener diferentes sectores de la sociedad. [...] c. Permite abordar un aspecto de la historia que está siendo privilegiado desde no hace demasiado tiempo: el de la vida cotidiana”.⁶³

Los aportes didácticos que realizan estos profesores se articulan con los temas del debate público abiertos a partir de 1983: la política, las reglas del juego democrático y el sistema de

partidos. También la sociabilidad política que requería de ciudadanos activos que respetaran la institucionalidad, el pluralismo, los derechos, la ley, los acuerdos y la construcción de consensos. En este sentido, una metodología dinámica, activa en el aula y nuevas reglas de convivencia en las escuelas, se aunaban en una relación pasado-presente-futuro que daba nuevos sentidos a la enseñanza de la historia.

En 1991 apareció *Pensar y hacer historia en la escuela media*,⁶⁴ un libro que también tenía el propósito de acercar ideas a los docentes, a partir de la experiencia de los autores, Jorge Saab y Cristina Castelluccio, como profesores del Instituto “Esteban Echeverría” de Munro. Este trabajo –que además de proponer técnicas para emplear en el aula, promueve la incorporación de nuevas temáticas de la historiografía, como la historia de la vida cotidiana–, presenta elementos que podemos relacionar como vinculados al área de la historia del tiempo presente, todavía no incorporada en nuestro país al ámbito académico, a excepción de la incipiente “sociología histórica” que habían comenzado a desarrollar en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA Alfredo Pucciarelli, Waldo Ansaldi y José Villarroel. Esta preocupación lleva a los autores a reflexionar sobre las relaciones entre el estudio del pasado y el presente. Acerca de este problema, basándose en Agnes Heller,⁶⁵ decían:

*“El historiador que se embarca hacia los tiempos pretéritos escribe aquí y ahora. No es un individuo aislado en la soledad de sus archivos sino el representante de una época, una cultura, una clase, etc. El profesor que desembarca en el aula condensa todas las angustias y conflictos de su sociedad y de su tiempo. Los alumnos no pueden estudiar historia egipcia como en 1910 porque son estudiantes de 1990”.*⁶⁶

A continuación profundizan en la noción de “*presente histórico*”:

“La categoría presente histórico supone las de pasado histórico y futuro histórico. A cada una de las cuales corresponde un sistema de objetivaciones y una suma de acontecimientos. Así distinguimos:

Historia pasada como acontecimientos y resultados derivados de éstos que no representan una alternativa para nosotros. Nuestra relación con ellos es sólo explicativa.

Pasado histórico como **lo viejo**. Estructura cultural ya superada con la cual ya no guardamos relación de identidad.

Época presente pasada como el pasado histórico **comprendido** por el presente. Es una época cuyos símbolos y valores se han hecho **significativos** para nosotros. Guardamos con ellos una relación de identidad y, al mismo tiempo, de no identidad.

Historia presente como los acontecimientos cuyas consecuencias tienen un carácter alternativo y con los cuales tenemos relaciones tanto prácticas como pragmáticas”.

⁶⁷

Más adelante plantean que: “Sólo la conciencia histórica puede decidir dónde comienza el pasado” y se preguntan:

*“¿Dónde se sitúa el pasado del presente? ¿En 1930 con la crisis económica, con la quiebra del orden constitucional? ¿En 1945 con la inauguración del modelo populista? ¿Con la muerte de Eva Perón en 1952? ¿En el golpe de 1955? ¿Con la muerte de Perón en 1974? ¿Con la dictadura militar de 1976-83?”.*⁶⁸

Y concluyen:

*“El conocimiento del pasado obra retroactivamente sobre el presente y condiciona el futuro”.*⁶⁹

Dentro de sus propuestas áulicas más novedosas se encuentra la selección de un eje organizador para secuenciar los contenidos planteando, por ejemplo, estudiar la importancia de las fuentes de energía, especialmente el petróleo, en los conflictos contemporáneos. En 1991 proponían partir de la Guerra del Golfo en 1990 —la que se trataría a partir de la lectura de artículos periodísticos— para remontarse desde allí utilizando el “método retrospectivo” a acontecimientos y procesos que llegaban a los finales de la Segunda Guerra Mundial, en diferentes escalas. La dimensión de análisis que se prioriza es la económica aunque hay interés en articular esta dimensión con otras, como la política, cultural y social. Como veremos más adelante, partir del presente para estudiar el pasado había sido una propuesta de Susana Simian de Molinas en 1970.

El aporte de este trabajo a la didáctica de la historia radica fundamentalmente en su intento por la búsqueda de un método que permita generar en los alumnos compromisos con el contexto social y político de su tiempo. Este es un tema que aparece subrayado en distintas partes del libro. Un ejemplo de ello es el siguiente:

*“Unas líneas atrás decíamos que la historia es patrimonio de toda la sociedad. Ello es así porque **todos somos historia y todos hacemos historia**. Nada nos sucede al margen del tiempo y del espacio. Qué somos, de dónde venimos, adónde vamos, son los interrogantes que expresan nuestra conciencia histórica. La permanente reflexión sobre las tres dimensiones del tiempo es la conciencia de nuestra historicidad. Esta forma de la conciencia abarca todos y cada uno de los productos humanos y la historia como saber científico es una de sus objetivaciones.*

De modo que la necesidad de la historia no puede venir ‘de afuera’. Existe en el cuerpo social, es parte de la vida cotidiana. La primera tarea de una reforma integral de la enseñanza de la historia consiste en registrar este hecho. Alumno y profesor ya no son receptor y emisor de conocimientos.

*En tanto partícipes de una sociedad que les da sentido, ambos son portadores de conciencia. Estamos en el barco y hay que navegar. Como capitán, como dirigente intelectual y moral, la tarea docente consiste esencialmente en ayudar al desarrollo de la conciencia histórica, a su autoconocimiento. Ayudar a sentirse parte de la tripulación, a involucrar. Somos humanos ‘y nada de lo humano me es ajeno’”.*⁷⁰

En tal sentido, su propósito es promover la participación en debates que eran centrales en esa época, como fue la búsqueda de fórmulas para lograr una alianza entre la democracia política y la reforma social.

Esta obra y la publicada por Alicia Camilloni y Marcelo Levinas⁷¹ dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales en general, cierran una etapa en la búsqueda de nuevas formas y prácticas educativas para introducir a los alumnos en los conocimientos de esta área. Los cambios que se inician a partir de 1993 plantearon rumbos diferentes como así también la escuela secundaria fue distinta. Si en 1960 concurrían a la escuela secundaria el 24,5% de jóvenes entre 13 y 18 años; para 1996 este índice había alcanzado el 67,2%, con diferencias notables en los ritmos de crecimiento, según las provincias.⁷²

En los prolegómenos de la sanción de la Ley Federal de Educación apareció *Enseñar ciencias sociales*⁷³ de Silvia Finocchio —una obra en la que participaron también Patricia García, Gustavo Iaies y Analía Segal— en la que se adelantaban muchas de las innovaciones que introduciría en

ese campo la reforma educativa. Este libro exhibe una diferencia con los anteriores: ya no es sólo la obra de docentes interesados por la enseñanza de su materia sino que es presentado por la directora del Área Educación y Sociedad de FLACSO, Cecilia Braslavsky, como el resultado de un trabajo en equipo y de investigaciones sobre textos y prácticas docentes realizados en el área bajo su dirección para el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación de Río Negro, provincia donde se realizó una reforma anterior a la nacional para la cual este volumen era una de las contribuciones para que se lograra una implementación exitosa. Además, Braslavsky mencionaba el apoyo de la Fundación Antorchas, las investigaciones realizadas con financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) y actividades que contaron con el respaldo del Servicio de Intercambio Académico Alemán y el Georg Eckert Institut. Esta declaración evidencia un proyecto de largo alcance que se manifestará en la reforma educativa nacional de los '90, donde FLACSO ocupó el lugar de un estratégico *think tank* y la Profesora Braslavsky el de su impulsora más dinámica.

En el libro se clasifican las prácticas docentes en tres tipos, las positivistas, las antipositivistas y las relacionadas con los nuevos enfoques de las ciencias sociales.⁷⁴ Estas últimas son consideradas en ese momento minoritarias y se propone fortalecerlas. La relación pasado-presente se plantea desde ese análisis:

“¿Tiene sentido enseñar en la escuela en función de problemas de la realidad que preocupan en el presente, tal como trabajan las Ciencias Sociales hoy? Obviamente sí. Los problemas presentes son justamente uno de los mejores criterios para ordenar el pensamiento, frente a la complejidad de la realidad y el cúmulo de información desarticulada.

*Ahora bien, ¿cuáles son los procedimientos básicos para pensar la realidad social y poder leer la línea y las entrelíneas de los problemas? Captar el problema en su proceso y contextualizarlo; otros dirán diacronía y sincronía. Para estudiar un problema social se debe captar cómo ese problema se articula con otras esferas de lo social, es decir, con su propio contexto. También se debe captar su carga temporal, su proceso, de cuándo existe, qué pasó a lo largo de los años, cómo se agudizó, se gastó o se solucionó y por qué.”*⁷⁵

A continuación se ejemplifica la propuesta con el tema del cólera, un problema de los años 90 que presentaba todas estas características.

En esta visión resulta clave el concepto de “conciencia histórica” desarrollado por Jörn Rüssen, que intenta establecer los tipos de relación que los alumnos establecen entre el pasado, el presente y el futuro.

El artículo de Rüssen en el que se presenta su concepción de la “conciencia histórica” fue traducido por Silvia Finocchio y publicado por *Propuesta Educativa*, la revista de FLACSO.⁷⁶

3. El presente como protagonista: el método retrospectivo

3.1. Las fundadoras

En 1970 se publicó un libro que presenta un interés especial para el problema de la relación pasado-presente el aula. Se trata de *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia* de

Susana Simián de Molinas,⁷⁷ docente por ese entonces del Instituto de Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral, de la Escuela Industrial Superior de Santa Fe –también dependiente de la UNL– y del Colegio Nacional “Simón de Iriondo”. Es en estas instituciones donde ensaya su método entre 1965 y 1967. En esta tarea Simián no estaba sola, ya que durante esos mismos años, la profesora Dora Correa desarrolló esa misma perspectiva en el Instituto Secundario “Bernardino Rivadavia” de Villa María, Córdoba. Ambas trabajaron en forma mancomunada en el desarrollo de esta innovación.

Disconforme con la modalidad predominante de enseñar historia por aquel entonces, la Profesora Simián de Molinas manifiesta que con su propuesta intenta abordar una historia integral que refleje la vida de los pueblos en toda su complejidad y llegue hasta la actualidad. Para ello propone la aplicación del “método retrospectivo”, es decir estudiar el pasado siguiendo un orden cronológico regresivo a partir de acontecimientos de la actualidad, de modo que la historia sea un instrumento adecuado para la comprensión del presente. Con esta innovación pretende alcanzar los objetivos que espera de la enseñanza de la historia y que considera no pueden lograrse con la metodología tradicional:

“1) que la historia sirva de instrumento para interpretar en alguna medida el presente, e inversamente que el conocimiento de lo actual arroje luz sobre el pasado más o menos remoto;

2) permita la adquisición de las nociones de tiempo, de causa, de proceso, de estructura;

3) brinde una clara comprensión de la interdependencia y vinculaciones existentes entre los diversos aspectos de una misma civilización y entre distintas civilizaciones;

*4) realice la síntesis integradora de la vida de cada pueblo, de las naciones más relacionadas entre sí, y en última instancia de la humanidad toda”.*⁷⁸

En la aplicación del método retrospectivo, afirma Simián, el primer problema es la elaboración y organización de un programa de estudios. Para ello es necesario delimitar el período que se quiere abarcar teniendo en cuenta la noción de estructura, deslindando etapas con una coherencia interior que debería lograrse por la articulación de los diferentes factores políticos, sociales o económicos de modo de no introducir cortes artificiales, estableciendo así un orden de prioridad de los diferentes aspectos y una relación directa entre los diferentes temas. La profundidad con que se trabajen los temas dependerá del nivel del curso y del tiempo disponible. Por otra parte esos temas podrán ser modificados sobre la marcha “ante justificados requerimientos de los alumnos cuya curiosidad se despierta ya sea porque acontecimientos recientes actualicen inesperadamente hechos pasados que no habían sido incluidos, o bien por alguna conmemoración muy especial, una lectura imprevista que resultó interesante o cualquier otra circunstancia fortuita”.⁷⁹

La Profesora Simián desarrolla el método básicamente para el estudio de la historia argentina en la Escuela Industrial, preocupada por el insuficiente tiempo del que disponía para desarrollar el programa y el escaso interés de los alumnos en una asignatura que se consideraba complementaria para su formación. Por ese motivo plantea, como luego propone en el libro, la organización de un plan de estudios que vaya desde el presente a 1810 partiendo del

peronismo, una temática especialmente controversial en la segunda mitad de los años '60, pero que considera que ya entonces podía tratarse con objetividad por una distancia temporal razonable existente con la primeras dos presidencias de Perón y la existencia de abundante bibliografía, de diferentes enfoques y diversas fuentes.

El punto de partida para iniciar el camino del presente al pasado estaba dado por un hecho relevante producido en el país en cualquier plano como podía ser, por ejemplo, la Ley de Educación publicada en 1969. Estos acontecimientos conformaban una especie de *introducción* que se realizaba a partir de la lectura de artículos periodísticos u otras fuentes y del planteo de problemas y discusiones, previos al estudio sistematizado cuyo punto de partida era el derrocamiento de Perón en 1955. Luego de la introducción se encararía sistemáticamente –entonces– en primer término ese tema, evidenciando las vinculaciones que ligaban a los distintos planos –estudio que la autora llama *horizontal*– para seguir luego un camino inductivo cuyo propósito era establecer las causas y orígenes de los hechos, lo que inevitablemente conducía a un pasado cada vez más lejano.

Este abordaje requería una cuidadosa planificación del curso y de la clase, como así también una constante revisión temática porque algunos debates podían propiciar un nuevo ordenamiento.

En su libro, la Profesora Simián expresa que el material bibliográfico existente para desarrollar este tipo de trabajo era escaso porque no existían por entonces libros de texto escritos con este enfoque. Esta situación la obliga a un trabajo de selección de documentos de distinto tipo para realizar un trabajo de interpretación con los alumnos, lo que propiciaba clases prácticas y activas. A ello se sumaban publicaciones innovadoras para la época como las colecciones *Siglo mundo* y *Los Hombres de la Historia*, ambas editadas por el Centro Editor de América Latina, y *Crónica Histórica Argentina* de Editorial Codex.

Para vincular los distintos aspectos del momento histórico a analizar recomienda diferentes recursos como cuadros cronológicos o esquemas que muestren gráficamente las conexiones; lecturas históricas o literarias; exhibición de grabados, cuadros o fotografías que posibiliten la ubicación en espacio y tiempo, como también la confección de fichas para las que sugiere se utilicen “predominantemente crónicas que contienen noticias cortas referidas a los aspectos destacados del acontecer en el mundo en ese momento: cambios políticos, problemas sociales, adelantos científicos, éxitos literarios o artísticos, deportes, etc”.⁸⁰

Simián no ignora que la utilización del método retrospectivo “requiere estudio, dedicación y esfuerzos a realizar, por lo general en condiciones muy desfavorables por los problemas derivados de una defectuosa política educacional y de las deficientes remuneraciones. Pero precisamente por ello será por lo menos un aliciente, muy importante por cierto, percibir el interés renovado de los estudiantes, vivir el clima de participación y comunicación amistosa en el aula y tener la seguridad de escapar al tedio y anquilosamiento que provoca la repetición mecánica, durante años y años, de las mismas lecciones con idénticos procedimientos y dónde lo único que cambia, por suerte para ellos, son los jóvenes destinatarios de eso que es la negación del aprendizaje”.⁸¹

Si bien la propuesta de la autora se centra en la historia argentina, da cuenta también de algunas experiencias en el campo de la historia universal realizadas en el Colegio Nacional “Simón de Iriondo”. En ese caso seleccionó un solo tema: la religión, a partir del interés que suscitaba el Concilio Vaticano II que se estaba desarrollando en esos momentos y que le permitía remontarse hasta las creencias en el Egipto Antiguo. También planteó en el Instituto del Profesorado Básico un seminario sobre cuestiones políticas y sociales mundiales, que partió del año en que se realizaba, 1967, para llegar al reordenamiento del mundo al fin de la Segunda Guerra Mundial siguiendo los ejes de dos problemas especialmente controvertidos de la época: la explosión demográfica y el hambre en el mundo.

3.2. Las continuadoras

A pesar del atractivo planteo de Susana Simián de Molinas, no existe en la época registro documentado de otras experiencias que intenten un camino similar, que vaya del presente al pasado para desarrollar los contenidos escolares en forma sistemática. Años después, en 1997, Norma T. de La Plaza y Doralice Lusardi, docentes del nivel secundario en Córdoba, comentan en un artículo breve su experiencia de diez años desde que propusieron a sus alumnos encarar el aprendizaje de la historia —especialmente la reciente— a través del método retrospectivo, “(...) entendiendo esta secuenciación no como algo rígido o estrictamente lineal, sino más bien como un continuo ‘ir y venir’, ‘enrollando y desenrollando el hilo del tiempo’ y convencidas de la riqueza pedagógica que presenta el pasado reciente”. Plaza y Lusardi comentan que los alumnos: “Al encontrarse con una historia viva que les permite apreciar las diferencias entre el hecho y la interpretación descubren lo relativo de todo juicio de valor y se les facilita el intercambio de información con sus padres y el diálogo tolerante con sus compañeros”.⁸² También encontramos el reconocimiento de las virtudes de este método para desarrollar especialmente los temas relacionados con el pasado cercano en el trabajo de Diburzi, Milia y Scarafia —ex alumnas de la Prof. Simián— que plantean su reivindicación para promover el empleo actual del método:

“La agenda de cuestiones para pensar el presente incluye temas, problemas, debates, que desafían al quehacer docente a la hora de su transposición didáctica.

Entre ellos cobran especial relevancia varias cuestiones interrelacionadas en el mundo globalizado del presente: los derechos humanos, entendidos no solamente como los que fueron violados por las dictaduras [...] sino también como el conjunto de derechos fundamentales que hacen a una vida humana digna, severamente erosionada por las políticas neoliberales desarrolladas durante los últimos treinta años; la debilidad de una democracia política coexistente con la exclusión social, cuyo ideal igualitarista corre riesgo de perder sustento, debilitando así los procesos de consolidación de este sistema político.

*Se trata de temáticas especialmente adecuadas para un tratamiento retrospectivo”.*⁸³

El intento más integral para difundir este método provino de las ya mencionadas profesoras Norma de la Plaza y Doralice Lusardi, quienes junto con María Susana Gasco publicaron en 2001 *Hacia una historia viva*.⁸⁴ Esta obra tuvo repercusión en la provincia de las autoras ya que, como ellas mismas comentan años después, el Ministerio de Educación de Córdoba adquirió

una importante cantidad de ejemplares para distribuirlo en las escuelas locales. Una segunda edición de la obra apareció con el título de *El método retrospectivo* en 2007, impulsada por esa repercusión inicial y por los cambios introducidos por el gobierno nacional al cumplirse los 30 años del golpe de Estado de 1976 que afectaban directamente a la educación. Al respecto, luego de describir la política que el ex presidente Menem llevó adelante durante su gobierno en relación a la última dictadura militar y sus personeros, las autoras dicen:

“Diferente es el panorama en que realizamos esta segunda edición, cuando desde los ámbitos oficiales se impulsa una política de preservación de la memoria y se establece el 24 de marzo como fecha nacional de recordación activa, mientras desde los medios masivos de comunicación –en particular la influyente televisión– se rivaliza en mostrar los aspectos más oscuros de la última dictadura y repudiarla enfáticamente.

*Precisamente por eso nos permitimos remarcar la necesidad de que el docente sea riguroso y cuide que el tratamiento de estos temas no derive en un mero anecdótico de atrocidades o se limite a episodios aislados [...]. La tragedia vivida en esos años por todos nosotros sólo puede apreciarse en su verdadera dimensión histórica si tenemos también en cuenta sus implicancias económicas, sociales y culturales, si lo integramos con su ‘después’ y su ‘antes’, así como con el contexto internacional”.*⁸⁵

El método retrospectivo se propone, entonces, como específicamente eficaz para la enseñanza de la historia reciente, un campo que aún no estaba definido cuando Susana Simián de Molinas redactara su obra fundadora. A diferencia del carácter eminentemente práctico de este trabajo, el libro de las docentes cordobesas tiene mayor aspiración teórica y dedica distintos capítulos a los problemas de definición de la historia reciente, cuestiones didácticas relacionadas con la enseñanza de la historia, consideraciones acerca de la formulación del método retrospectivo y temas vinculados a su implementación. No obstante esta mayor amplitud de temas abordados, las reflexiones relativas a las dificultades y ventajas referidas al empleo del método son de una marcada similitud con las que planteara la Prof. Simián treinta y seis años antes. Esto puede aplicarse, entre otros temas, al arduo y variado trabajo que el empleo del método retrospectivo exige al docente que quiere aplicarlo, sus ventajas en la motivación de los alumnos y el papel fundamental de la secuenciación y periodización de contenidos para un uso exitoso del método. En este último aspecto, las autoras afirman: “Al optar por un determinado criterio de periodización, [...] debemos ser conscientes de que la estructuración periódica es un instrumento para la organización conceptual de la realidad; no la abarca toda, no es una mera cronología y tampoco es la única posible.” Reconocen que estos criterios pueden ser de distinta naturaleza –política, económica, social o distintas combinaciones de todos ellos– y precisan su posición:

*“Las autoras de este trabajo venimos siguiendo, desde hace un tiempo, un criterio político que no deja de lado los otros dos. Partimos de diferenciar las etapas de gobiernos constitucionales de las que se caracterizan por la presencia de gobiernos de facto. Dentro de los primeros podría hablarse también de dos momentos: uno de participación plena y otro de participación restringida, designando con esta última denominación a aquellos períodos [...] en los que no todos los partidos y tendencias políticas tenían posibilidad de estar representados en las urnas y menos aún de ser elegidos por el pueblo”.*⁸⁶

En los documentos que figuran en el anexo se presentan tres programas de estudios a modo de ejemplo que muestran esta predilección por lo político. Uno de ellos, preparado para la Escuela Superior de Hotelería “Montes Pacheco”, utiliza ese criterio político para ocuparse de la historia argentina en su conjunto, dividida en catorce unidades de las cuales la primera es “Recuperación de la democracia” y la última “Situación virreinal”. Los otros dos planes están dirigidos al nivel medio. Uno de ellos, para el tercer año del Colegio “Deán Funes”, lo político guía a los cinco primeros temas que reseñan el pasado nacional de 1996 (el programa es para el curso 1998) hasta 1880. En el tema 6, “El mundo industrializado” el eje pasa a ser lo económico y social con las transformaciones de la Revolución Industrial y el 7º y último tema, “El mundo en que vivimos”, vuelve al presente con una presentación de la globalización. El último ejemplo, elaborado para el 6º año del mismo colegio, se abre con una unidad panorámica que sintetiza la historia argentina de 1810 hasta Menem (en este caso el plan data de 1999) y en las otras cinco va del estudio de “El proceso de Reorganización Nacional” en la unidad 2 hasta “Peronismo ‘histórico’: del origen a la caída” en la unidad 6.

4. ¿Un método para enseñar “historia reciente”?

Al cabo de esta recorrida por las obras de didáctica de la Historia, una primera conclusión es que todas ellas reconocen la importancia de que nuestra asignatura sirva para relacionar el pasado con los problemas que en la actualidad viven los jóvenes. La importancia de tratar la actualidad está fuera de discusión, y todos nosotros podríamos compartir sin duda frases como la siguiente: “La enseñanza actual de la Historia no puede detenerse en la simple exposición de fechas y acontecimientos, debe ir más allá en busca de las razones que determinaron el desenvolvimiento de los pueblos y los conducen hacia el porvenir.” Como vimos, esta última es una consideración tomada del libro de Jorge María Ramallo, un autor marcadamente conservador y tradicional. ¿Todos estamos de acuerdo con él? ¿Cuántos de nosotros pensamos que la forma de llevar adelante la enseñanza de esa relación debe ser diferente? ¿Cuáles y cuántas son las formas distintas acerca de abordar la relación pasado-presente? ¿Para qué emplearíamos el tiempo de nuestras clases en ello? En realidad, la didáctica en general y la enseñanza de la Historia en particular están atravesadas por una serie de lugares comunes que han salido de la órbita del análisis. ¿Cuáles son las diferencias concretas que existen en este aparente consenso acerca de que es conveniente incluir en nuestras clases las relaciones del pasado con el presente?

El problema, en consecuencia, es reflexionar sobre este tópico de la didáctica en general y de la enseñanza de la historia en particular, a la vez que analizar nuestras propias prácticas docentes para preguntarnos a qué nos referimos precisamente cuando afirmamos que somos partidarios de promover la relación pasado-presente en la escuela.

Ese análisis nos permitirá abordar la cuestión de ese acuerdo aparente acerca de un principio que sin duda presenta formas diferentes de poder ser entendido y llevado a la práctica. Esto es especialmente importante para la enseñanza de la “historia del tiempo presente”, que

no se corresponde en las aulas con los propósitos del currículo oficial ni con las intenciones que intenta promover la nueva ley de educación. Por el contrario, su tratamiento recorre una escala que va de la información estereotipada de los manuales a una relativización extrema de esas directivas.⁸⁷

Pero esta reflexión sólo sirve como punto de partida para cambiar ese estado de cosas. Por eso la propuesta de la utilización del método retrospectivo para enseñar historia reciente es un aporte interesante. Sin embargo, en nuestra opinión, este método debería ser revisado profundamente porque las condiciones imperantes en la sociedad para la que se formuló en 1970 han cambiado.

La primera dificultad radica en las diferencias en la formación y en la valoración de los docentes. Para llevar adelante esta tarea es necesario un profesor—como se advierte en las obras de Susana Simián y Plaza, Gasco y Lusardi— con una muy buena formación y comprometido con la docencia como una tarea creativa. Recuperar esta concepción es hoy muy difícil. Si bien la restauración democrática de 1983 despertó inicialmente entre los docentes un entusiasmo similar al que desplegó la Prof. Simián durante los '60, en los años siguientes—especialmente con la reforma de los 90— ese empuje se perdió, ahogado por la burocratización y el cercenamiento de la creatividad de maestros y profesores, quienes se habituaron a recibir las órdenes “desde arriba” para cumplirlas pasivamente o para resistirlas, pero aún en esa resistencia no existieron por lo general elementos como para abrir nuevas alternativas. Podríamos hacer nuestras las palabras de Antonio Viñao para el caso de la reforma española: “Se ha corrompido, entre el profesorado, la idea de una escuela renovadora y, con ella, la posibilidad durante muchos años, de una reforma profunda de la enseñanza que motive a los profesores”.⁸⁸

Pero mucho más importante que esto es que el método retrospectivo fue posible por el espíritu de la época. En la entrevista citada, la Prof. Simián comenta que el interés de sus alumnos estaba muy relacionado con el inicio de la movilización política de los jóvenes a mediados de los años 60. Por otra parte, entre marzo y mayo de 1968 la autora estuvo realizando estudios en Francia. Allí conoció a muy destacados historiadores de la época como Pierre Vilar, Roland Mousnier y Ernest Labrousse y presenció clases en la Sorbona. Sin embargo, comenta que lo más significativo para afirmarse en continuar con el método retrospectivo fueron sus visitas a algunos de los mejores liceos de la época, como el Paul Valéry, el Claude Monet y el Auguste Rodin.⁸⁹ En casi todos ellos fue testigo del rechazo que manifestaban docentes y alumnos por una enseñanza tradicional para la que exigían cambios. En sus últimos días en París, Simián fue testigo presencial de las grandes movilizaciones juveniles del mayo francés, donde participaban muchos de los disconformes que había visto en los liceos.⁹⁰

Cuatro décadas después, es muy difícil restaurar ese espíritu de época. Es que las distintas propuestas pedagógicas que van constituyendo el campo propio de la didáctica de la historia requieren de contextos políticos-culturales que le otorgan sentido y capacidad de renovación. El riesgo que nos acecha si no los tenemos en cuenta es la rutinización de los métodos y la pérdida de significación de prácticas educativas que para su renovación y reinención requieren de su adecuación a contextos donde la relación presente-pasado-futuro se modifica y en las

que por ende hay que pensarlas de diferente manera. En este sentido, el método retrospectivo en la década de los setenta se potencia por las características de una época pero sostenerlo para nuestros días sin una revisión puede convertirlo en una “receta” didáctica que no logre anclar en el aula ni el ideario de los profesores. A pesar de la contribución al tema que significa su publicación, este peligro se advierte en más de una ocasión en el libro de Norma T. de la Plaza, María S. Gasco y Doralice Lusardi. Allí, tanto los objetivos de la enseñanza de la historia, como la manera de organizar los contenidos a enseñar, son en ocasiones muy similares a los propuestos en la visión “tradicional”, tal como ellas mismas lo definen. La preferencia señalada de los criterios político institucionales para establecer una periodización y demarcación de unidades de análisis tiende a reducir y simplificar la realidad presente a la que se pretende dar protagonismo.

Las respuestas por la construcción metodológica en la enseñanza de la Historia quizás haya que buscarlas en la imagen que del pasado van construyendo las sociedades, es decir, en el sentido de filiación del presente con el pasado. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: “La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven”.⁹¹ Este párrafo es citado por Plaza, Gasco y Lusardi, pero creemos que para el caso que nos ocupa también es relevante una afirmación que el historiador inglés realiza en la página siguiente, cuando introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, “el pasado es indestructible [...] porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida [...] “Para el autor del presente libro el 30 de enero de 1933 no es una fecha arbitraria en la que Hitler accedió al cargo de canciller en Alemania, sino una tarde de invierno en Berlín en que un joven de quince años, acompañado de su hermana pequeña, recorría el camino que le conducía desde su escuela en Wilmersdorf, hacia su casa en Halensee, y que en un punto cualquiera del trayecto leyó el titular de la noticia. Todavía lo veo como en un sueño”.⁹² La doble cuestión del “presente permanente” de los jóvenes y el “pasado indestructible” de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen abiertos y para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querrela de las Investiduras. Se plantea, entonces, en forma vivencial y ya no teórica para quién es “reciente” el “pasado reciente”. Este abismo invisible entre profesores y alumnos es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de estos temas.

Pero, además, el método retrospectivo parte también de una percepción social del tiempo, para la cual el presente era hijo del pasado y había que comprender ese pasado para conocer a fondo cómo eran las estructuras que condicionaban el presente para modificarlas en un futuro próximo. La clave de esta concepción del tiempo residía precisamente en la posibilidad de cambiar el porvenir. Pero esta concepción del futuro también se ha devaluado en la “posmodernidad” en lo que Andreas Huyssen ha denominado el “giro hacia el pasado”: “Uno

de los fenómenos culturales y políticos más sorprendentes de los últimos años consistió en el surgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y de la política de las sociedades occidentales, un giro hacia el pasado que contrasta de manera notable con la tendencia a privilegiar el futuro, tan característico de las primeras décadas de la modernidad del siglo XX".⁹³ Según el autor, desde finales de la década de 1980 la confianza sobre el futuro se perdió por una serie de acontecimientos imprevisibles como, por ejemplo, la caída de la Unión Soviética. Podríamos decir que otros acontecimientos ocurridos después, como el 11-S, la guerra de Irak y las matanzas producidas en la ex Yugoslavia y en Ruanda incrementaron ese sentimiento. En definitiva, ese estado de incertidumbre cambió la relación de los occidentales con su pasado y produjo el traslado de las expectativas en el futuro hacia el interés en las fuentes, en la creación de las identidades individuales colectivas construidas ahora en un pasado que debe recuperarse y preservarse.

En consecuencia, tanto el método retrospectivo y la historia reciente en particular como las relaciones pasado-presente en general, plantean en el aula una serie de problemas nuevos que requerirán a los docentes reflexionar acerca del tiempo, el espacio y del lugar, negados hoy por el mito del cybercapitalismo y de la globalización.⁹⁴ Ello requiere imaginación y trabajo duro para reinventar viejos métodos de enseñanza.

Notas

¹ O'Donnell, Guillermo (1982): *El Estado burocrático autoritario*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

² Cavarozzi, Marcelo (1983): *Autoritarismo y democracia*, CEAL, Buenos Aires.

³ Giusani, Pablo (1984): *Montoneros. La soberbia armada*, Sudamericana, Buenos Aires.

⁴ Gillespie, Richard (1982): *Soldados de Perón, Los Montoneros*, Grijalbo, Buenos Aires.

⁵ Seoane, María (1998): *El burgués maldito*, Planeta, Buenos Aires.

⁶ Gilbert, Abel y Vitagliano, Miguel (1998): *El terror y la gloria*, Norma, Buenos Aires.

⁷ Pucciarelli, Alfredo (ed.) (1999): *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*, EUDEBA, Buenos Aires.

⁸ Bonasso, Miguel (1997): *El presidente que no fue*, Planeta, Buenos Aires.

⁹ Anguita, Eduardo y Martín Caparrós (1997): *La voluntad*, Tomo I, Norma, Buenos Aires.

¹⁰ Cerruti, Gabriela. "La Historia de memoria. Entre la fetichización y el duelo", en *Revista Puentes*. Especial 25 años, Año 1, N° 3, La Plata, 2001, p. 21.

¹¹ Verbitsky, Horacio (1995): *El vuelo*, Planeta, Buenos Aires.

¹² Véase los cambios en el mundo historiográfico sobre esta cuestión en Oberti, A. y Pittaluga, R. (2007): *Memorias en montaje*, El Cielo por Asalto, Buenos Aires.

¹³ Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. c, en www.me.gov.ar

¹⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley*. Septiembre de 2006, p. 46.

¹⁵ Ley de Educación Nacional. Art. 92, inc. b.

¹⁶ En este caso debe mencionarse la colección “Memorias de la represión” dirigida por Elizabeth Jelín que comenzó a publicarse en 2002.

¹⁷ Lanusse, Lucas (2005): *Montoneros. El mito de sus 12 fundadores*, Vergara, Buenos Aires.

¹⁸ Zuker, Cristina (2004): *El tren de la victoria*, Sudamericana, Buenos Aires y Larraquy, Marcelo (2004): *Fuimos soldados*, Aguilar, Buenos Aires.

¹⁹ Longoni, Ana (2007): *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*, Norma, Buenos Aires.

²⁰ Calveiro, Pilar (2005): *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Norma, Buenos Aires.

²¹ Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2003): *La dictadura militar 1976/1983*, Paidós, Buenos Aires.

²² Suriano, Juan (dir.) (2005): *Dictadura y democracia (1976-2001)*, Sudamericana, Buenos Aires.

²³ Cfr. Kosellek, Reinhart (2001): *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós ICE/UAB, Barcelona. Una reseña más circunstanciada de las impugnaciones de Kosellek puede consultarse en Amézola, Gonzalo de: “Una historia incómoda” en Kaufmann, Carolina (dir.) (2003): *Dictadura y Educación*, Tomo 2, Miño y Dávila, Buenos Aires.

²⁴ A fines de la década de 1970 se creó en Francia el *Institut d' Histoire du Temps Présent*, cuyo primer presidente fue François Bédarida y que desde 1994 dirige Henry Rousso. Por su parte, el Instituto Alemán para la Historia de la Época nacionalsocialista cambió ese nombre por el equivalente al de “tiempo presente”: *Institut für Zeitgeschichte*. Casi enseguida, con una preocupación similar apareció en Londres (*Institut of Contemporary British History*) y en Italia el *Institut della Resistenza*.

²⁵ Tussell, Javier: “La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español”, en Navajas Zubeldía, Carlos (ed.) (2000): *Actas del segundo Simposio de Historia Actual*, Instituto de Estudios Riojanos, Logroño, p. 19.

²⁶ Aróstegui, Julio “Ver bien la propia época. Nuevas reflexiones sobre el presente como historia”, en *Sociohistórica* N° 9/10, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina,

- 2002, p. 31. Una crónica más detallada de las diferencias entre ambos historiadores puede encontrarse en Amézola, G. de: "Una historia incómoda" en Kaufmann, C. (Dir.): *op. cit.* pp. 302-303.
- ²⁷ Ricoeur, Paul (2004): *La memoria, la historia, el olvido*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ²⁸ Cfr. Costa, Flavia: "Obsesionados por recordar. Entrevista con Andreas Huyssen", en *Clarín* 27/4/02.
- ²⁹ Citado por Cuesta, Josefina (2007): "La odisea de la memoria", mimeo, p. 28.
- ³⁰ "Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa", en *Radars* 30/11/97, p. 8.
- ³¹ Prost, Antoine (1999): "Prefacio" en Moisan, Hervé: *Les sentinelles de pierre*, Editions Bleu, París.
- ³² Franco, Marina y Levín, Florencia (2007): "El pasado cercano en clave historiográfica", en Franco, M. y Levín, F. (comp.): *La historia reciente*, Paidós, Buenos Aires.
- ³³ Bloch, Marc (1967): *Introducción a la Historia*, FCE, México, p. 38.
- ³⁴ *Ibid.*, p. 39.
- ³⁵ Marx, Carlos (1953): *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Robentwurf)*, Dietz, Berlín. Citado en: Le Goff, Jaques (1995): *Pensar la Historia*, Altaya, Barcelona, p. 192.
- ³⁶ Lefebvre, H. (1970): *La fin de l'histoire*, Minuit, París. Citado en: Le Goff, J. *op. cit.* pp. 192-193.
- ³⁷ Romero, José Luis: "¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?", en *Crisis* N° 8, diciembre de 1973.
- ³⁸ Cfr. Díaz Barriga, A. (1985): *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México.
- ³⁹ Davini, María Cristina (1996): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales" en Camilloni, Alicia y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires, pp. 41-73.
- ⁴⁰ Verniers, L. (1962): *Metodología de la historia*, 3era. edición, Losada, Buenos Aires.
- ⁴¹ Ramallo, Jorge María (1966): *Metodología de la enseñanza de la Historia*, Editorial Guadalupe, Buenos Aires.
- ⁴² Ramallo, Jorge María (1979): *Metodología de la enseñanza de la Historia*, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- ⁴³ Ramallo, J. M. *op. cit.* p. 23.
- ⁴⁴ *Ibidem*, p. 19.
- ⁴⁵ *Ibidem*, pp. 25-26.
- ⁴⁶ *Ibidem*, p. 26.
- ⁴⁷ *Ibidem*, p. 20.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 29-30.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 35.

⁵⁰ Bustinza, J.A.; Miretzky, M.L.N. de y Ribas, G.A. (1983): *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*, AZ, Buenos Aires.

⁵¹ *Ibidem*, p. 4

⁵² *Ibidem*, p. 5.

⁵³ *Ibidem*, p. 7.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 13.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 13.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 13.

⁵⁷ Bustinza, Juan A. y Ribas, Gabriel A. (1975): *Las edades moderna y contemporánea*, Kapelusz, Buenos Aires.

⁵⁸ Para una descripción de estos acontecimientos, cfr. Invernizzi, Hernán y Gociol, Judit (2002): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, EUDEBA, Buenos Aires. Para un estudio de las ideas pedagógicas de la época y la política de censura de la época ver Kaufmann, C y Doval, D. (1997): *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*, Cuadernos-UNER, Paraná.

⁵⁹ Ossana, E. O; Bargellini, E. M. y Laurino, E. S. (1984): *El material didáctico en la enseñanza de la historia*, El Ateneo, Buenos Aires.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 1.

⁶¹ *Ibidem*, p. 13.

⁶² *Ibidem*, p. 15.

⁶³ *Ibidem*, p. 107.

⁶⁴ Saab, Jorge y Castelluccio, Cristina (1991): *Pensar y hacer historia en la escuela media*, Troquel, Buenos Aires.

⁶⁵ Heller, Agnes (1985): *Teoría de la Historia*, Fontamara, Barcelona.

⁶⁶ Saab, J. y Castelluccio, C.: *op. cit.*, p. 29.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 30. Lo remarcado pertenece al original.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 31.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 34.

⁷⁰ *Ibidem*, pp. 14-15. Lo remarcado pertenece al original.

⁷¹ Camilloni, Alicia W. de y Levinas, Marcelo L. (1988): *Pensar, descubrir y aprender*, Aique, Buenos Aires.

⁷² Fernández, Ana L., Fumagalli, Laura y Finocchio, Silvia “Cambios de la educación secundaria en la Argentina” en: Braslavsky, C. (org.) (2001): *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Santillana, Buenos Aires, pp. 407-441.

⁷³ Finocchio, Silvia (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel, Buenos Aires.

⁷⁴ *Ídem*

- ⁷⁵ *Ibidem*, p. 110.
- ⁷⁶ Cfr. Rüsen, Jörn (1992): “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa* N° 7.
- ⁷⁷ Simián de Molinas, Susana (1970): *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*, Estrada, Buenos Aires.
- ⁷⁸ *Ibidem*, pp. 4 -5.
- ⁷⁹ *Ibidem*, p. 29.
- ⁸⁰ Cfr. Simián de Molinas, S.: *op. cit.*, p. 46.
- ⁸¹ *Ibidem*, p. 60.
- ⁸² Plaza, Norma de la y Lusardi, Doralice: “Enseñar historia al revés” en *Novedades Educativas* N° 80. p. 58.
- ⁸³ Diburzi, N.; Milia, L. y Scarafia, I. “El método retrospectivo en la enseñanza de la historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas” en *Clío & Asociados* N° 9-10, UNL, 2005-2006, p. 109.
- ⁸⁴ Plaza, T. de la; Gasco, M.S. y Lusardi, D. (2001): *Hacia una Historia viva: el método retrospectivo aplicado a la enseñanza de la Historia en la Argentina*, UNC, Córdoba.
- ⁸⁵ Plaza, T. de la; Gasco, M.S. y Lusardi, D. (2007): *El método retrospectivo aplicado a la enseñanza de la historia argentina*, Ferreira Editor, Córdoba, pp. 19-20.
- ⁸⁶ *Ibidem*, p. 79.
- ⁸⁷ Al respecto, cfr. nuestro artículo “Cuentos de guerra. El conflicto de Malvinas en la escuela”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* N° 11, Santa Fe, 2007. Pueden consultarse también otros trabajos que plantean este problema, entre ellos Dussel I. y Pereyra, A. “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina”, en Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006): *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, y Amézola, G. de: “Currículo oficial y memoria” en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* N° 7, Universidad de Barcelona/ Universidad Autónoma de Barcelona, 2008.
- ⁸⁸ Cuesta, Raimundo y Mateos, Julio: “Conversación con Antonio Viñao”, en *Con-ciencia social* N° 6, 2002, pp. 105-106.
- ⁸⁹ Cfr. Simián de Molinas, S.: *op. cit.*, “Advertencia preliminar”, pp. XIII-XV.
- ⁹⁰ Diburzi, N.; Milia, L. y Scarafia, I.: *op. cit.*, pp. 111-112.
- ⁹¹ Hobsbawm, Eric (1995): *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, p. 13.
- ⁹² *Ibidem*, p. 14.
- ⁹³ Huyssen, Andreas (2000): “En busca del tiempo futuro”, en revista *Puentes* N° 2.
- ⁹⁴ Cfr. Huyssen, Andreas (2001): *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, FCE, Buenos Aires, p. 38.