

I. Historia del tiempo presente y su enseñanza

La historia del presente como matriz de una didáctica renovadora. Una interpretación de las propuestas de Julio Aróstegui

por *Raimundo Cuesta*

Fedecaria–Salamanca, España.

raicuesta@hotmail.com

Recibido: 23|03|2015 · Aceptado: 30|03|2015

Resumen

Este texto es el resultado de dos conferencias impartidas por su autor a raíz de sendos homenajes rendidos al profesor Julio Aróstegui tras su muerte. El primero, en el Aula Unamuno de la Universidad de Salamanca, fue celebrado el 25 de enero de 2013 por iniciativa del Departamento de Historia; el segundo, promovido por el Grupo de Estudios sobre la Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEX) y la Universidad de Extremadura, tuvo lugar en el salón de actos de la Biblioteca Municipal de Cáceres el 25 de enero de 2014.

Palabras clave

Aróstegui, teoría de la historia, historia del presente, didáctica crítica



The history of the present time as the matrix of an innovative teaching. An interpretation of the proposals of Julio Aróstegui

Abstract

This text is the result of two lectures given by the author following two separate tributes paid to Professor Julio Aróstegui after his death. The first, in the Aula Unamuno University of Salamanca, was held on 25 January 2013 at the initiative of the Department of History; the second, promoted by the Group of Studies on Contemporary History of Extremadura (GEHCEX) and the University of Extremadura, occurred in the auditorium of the Municipal Library of Caceres on 25 January 2014.

Keywords

Aróstegui, theory of history, present history, critical didactics

«La Historia del Presente no es un nuevo momento de la Historia Universal sino una exploración de una cualidad propia de todo lo histórico: la de la historicidad misma según es percibida por los sujetos que actúan en una determinada coyuntura temporal.

Por eso es preciso tener en cuenta la caracterización de esta historia como “historia vivida”.»

(Aróstegui, 2007)

«En realidad, yo tengo el sentimiento de que nunca dejé de ser profesor de Enseñanza Media (...) Fueron años [1967–1980] iniciáticos, insustituibles, imborrables, tal vez los más plenos, los más entusiastas.»

(Aróstegui, 2012:93–94)

1. Entre la docencia y la investigación. Orígenes y pistas bioprofesionales de la obra didáctica de J. Aróstegui

Toda reflexión crítica acerca del pasado, del presente o del futuro requiere una cierta «hermenéutica de la distancia» (Traverso, 2012), como la practicada por la mirada «extrañada» de los intelectuales exiliados del terrible siglo XX. Habría, pues, en toda pretensión crítica una necesaria obligación de un observador que mira desde dentro y desde fuera a la vez, que guarda las distancias pero no esconde los afectos. Si llevamos esto aquí y ahora al campo del recordatorio, que todo homenaje comporta, sin duda existe respecto de la obra de Julio Aróstegui un —por así decirlo— deber de memoria. Lo que implica comprender la memoria como *anamnesis*, esto es, distinguiendo, con Aristóteles, entre el mero acordarse y el ponerse en situación de buscar el recuerdo. Y todo ello dentro de una obligación de conocimiento y reconocimiento de la porción de su obra que mantuvo un nexo más directo con la enseñanza de la Historia.

Conocí a Julio Aróstegui en octubre de 1975 en Salamanca, donde él era catedrático del IES Fray Luis de León. Yo había terminado en junio de 1973 la carrera de Historia en la universidad del mismo nombre. Por aquel entonces este granadino de apellido vasco ya despuntaba en la interpretación del carlismo como movimiento social y no como mero residuo anacrónico y absurdo. En el curso 75–76 obtuve una plaza de docente precario (PNN) en el Instituto donde ejercía desde 1971. Así pues, en la segunda década de los ‘70 compartimos docencia y otras preocupaciones extraescolares dentro y fuera del espacio escolar, entre ellas algunas de las peripecias de la transición en el seno de la «Platajunta». Luego yo mismo sería catedrático y jefe del Departamento de Historia de ese centro.

Desde un principio apreció la combinación de su interés por la teoría con la austera dedicación a la pesquisa empírica. En estos años ya destacó como «metodólogo», a tiempo parcial, en la propia Universidad de Salamanca, donde fue encargado de impartir cursos sobre «teoría», *rara avis* en las orillas del Tormes. Posteriormente, J. Aróstegui accedió a la Universidad (primero como agregado y luego como catedrático) y sus orígenes docentes ya solo darían pie a una cierta nostalgia y al gusto, de cuando en vez, por tomar la pluma para defender postulados didácticos vinculados a su cada vez más notable quehacer historiográfico.

Como catedrático de instituto entre 1967 y 1980, Aróstegui pertenece por derecho propio a una generación de brillantes miembros de esa corporación que a la sazón era ya un pálido reflejo de lo que fue en el pasado. En efecto, el cuerpo de catedráticos de segunda enseñanza había constituido hasta los años '60 del siglo XX la columna vertebral del «modo de educación tradicional–elitista», cuyo desenvolvimiento histórico hemos tratado en otra parte (Cuesta, 1997 y 2005). En los sesenta la expansión masiva de la escolarización genera esa «revolución silenciosa» que se llevó por delante el molde dual (escuela para el pueblo; institutos para las clases directivas) de la educación española y, por ende, el bachillerato de elites, su más cuajada manifestación histórica. En 1971, cuando, tras su primer destino vitoriano, llegó al INB Fray Luis de León de Salamanca, era un catedrático treintaero. Esa década comenzó con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y siguió con el plan de estudios del Bachillerato de 1975, que venían a confirmar el triunfo del «modo de educación tecnocrático de masas». En ese contexto se ocasiona una quiebra del poder y estatus del cuerpo de catedráticos arrastrado por la avalancha de nuevos escolares y una plétora de nuevos profesores, los célebres PNN que, tras la durísima huelga de 1977, accedieron masivamente a la condición de funcionarios y cambiaron de arriba abajo las plantillas de los centros. El INB Fray Luis de León de Salamanca, el «masculino», no fue una excepción (Cuesta y Molpeceres, 2010, 231). El cuerpo de catedráticos de Historia que se mantuvo durante casi un siglo incólume (en torno al medio centenar), y todavía en 1963, no mucho antes de la oposición ganada por nuestro historiador, superaba tímidamente el centenar. Esta reducida y cerrada minoría, guardiana de la tradición y esclava de la rutina, vio la LGE y su desarrollo como una degradación de la Enseñanza Media. En cierto modo, un catedrático de talante ideológico progresista vivía esa situación de forma escindida: sus ideas apuntaban hacia el cambio social, pero su *habitus* profesional inclinaban a la defensa del orden tradicional. La corporación de catedráticos, como parte de ese orden, a menudo, se expresaba como un sujeto colectivo agraviado tanto por la «egebeización» (léase masificación) de la educación media como por las barreras endogámicas impuestas por la Universidad para ocluir su acceso al nivel educativo superior. No cabía, pues, otra salida que instalarse en el malestar quejumbroso o, como hizo nuestro personaje, buscar en la fuga hacia la universidad una mejora de sus condiciones de vida (incluida en ellas las posibilidades de investigación). Las oposiciones de 1980 abren su viaje sin retorno a la Universidad.

No obstante, la preocupación didáctica vendría a ser como un hilo oculto que le seguía uniéndolo a su antigua dedicación docente. En efecto, su anterior experiencia como catedrático de enseñanza media se materializa en su texto «La historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica» (I Coloquio de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura, abril, 1984, cuyas ponencias fueron publicadas por la Diputación de Cáceres en 1985). Ideas didácticas primerizas que se difundieron en su artículo «¿Qué historia enseñar?» (publicado en la revistilla de la editorial Anaya, *Apuntes de Educación*, 1985). Eran tiempos de experimentación de la reforma de las enseñanzas medias y de debates inacabables entre los partidarios de los procedimientos *versus* los contenidos, de la historia autónoma o integrada en las ciencias sociales, etc. Por aquel entonces, en paralelo, la «sección roja» del seminario de Historia del Instituto Fray Luis de León, sus colegas y, sin embargo, amigos, Manuel Fernández Cuadrado, Guillermo

Castán, Jesús Baigorri y yo mismo, habíamos fundado en 1981 el grupo Cronos y al poco tiempo obtenido el Primer Premio Giner de los Ríos a la Innovación Educativa. No siendo deudores, metodológicamente hablando de nuestro jefe de seminario, sí cabe entender que nos afectaron muy positivamente muchos aspectos de su estilo profesional, como los interesantes usos pedagógicos vinculados a la lectura y recensión de libros. Estimo que, en este aspecto, su huella más duradera fue la forja de una cierta tradición de cultivo de los procedimientos y técnicas de trabajo intelectual. Por otra parte, Aróstegui pergeñó manuales de bachillerato, que empezó con una *Historia de las civilizaciones* para una editorial de poco rumbo (nada que ver con la posterior vinculación a la editorial Vicens Vives). El aderezo de libros de textos era tradición corporativa que, junto a las derramas por «poner» un determinado texto, completaba, *pro pane lucrando*, la exigua retribución salarial, amortiguada en el caso que nos ocupa por su matrimonio con una colega del mismo centro educativo.

Desde los años 80 el camino universitario de Aróstegui interrumpe, salvo esporádicos encuentros, las relaciones con sus antiguos colegas de instituto. Sigue, no obstante, siendo uno de los historiadores de referencia en los debates sobre la enseñanza de la Historia durante el *gobierno largo* del PSOE, época a la que se remontan sus pioneras especulaciones didácticas. Participó, con una posición propia, en los cursos de actualización científico–didáctica y otros de los CEP de esos tiempos. Sus puntos de vista eran los que más se aproximaban a Fedicaria, federación de grupos de renovación pedagógica dentro de la que en los años noventa reclamábamos una didáctica vinculada a los problemas sociales de nuestro tiempo.

Volvimos a tomar contacto en 2005 con motivo de la semana cultural del instituto, en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, en el acto de presentación de mi libro: *Felices y escolarizados*. Poco después colaboramos en un curso sobre *La historia reciente en las aulas* en la Complutense de Madrid y en un monográfico sobre memoria de la guerra civil, en el setenta aniversario de su inicio, que escribimos para *Cuadernos de Pedagogía* (publicado en noviembre de 2006). En 2007, por causas imprevistas, quedó suspendida su participación en un curso organizado en Jaca por Fedicaria bajo el patrocinio de la Universidad de Zaragoza. Finalmente, a finales del 2012 salía el número 16 de nuestra revista *Con–Ciencia Social*, dentro del que incluíamos un par de estudios y una entrevista con el ya entonces célebre historiador, que por entonces cerraba su brillante carrera profesional con la publicación de su biografía sobre Largo Caballero (Aróstegui, 2013). Su muerte coincidió con los proyectos de presentación masiva de un libro de proporciones y erudición oceánicas.

En fin, hoy el profesor Aróstegui, a pesar de haber sufrido los consabidos e ingratos rituales de paso hasta llegar a la cátedra universitaria, ocupa un lugar eminente en el campo de la historiografía contemporánea española, con el que, no obstante, mantuvo una cierta relación ambigua, moviéndose siempre un poco como ese intruso en corral ajeno, como quien es portador del estigma invisible de exiliado de la enseñanza media. De ahí sus añoranzas de los tiempos más «movidos» de los setenta y quizás su heterodoxia al acercarse a ciertos asuntos poco frecuentados por sus colegas universitarios. Entre ellos, por supuesto, me interesa destacar aquí la dimensión didáctica de su obra íntimamente vinculada a sus aportaciones teóricas y metodológicas sobre el concepto de *historia del presente*, del que pretende derivar un nuevo

tipo de enseñanza de la Historia en un contexto, el escolar, fuertemente apegado a la historia tradicional organizada en las convencionales edades.

2. De la historia reciente a la historia del presente. Teoría de la Historia y Didáctica

Quienes hemos defendido la relevancia de los problemas del presente a la hora de fundar una didáctica crítica siempre vimos con agrado la especulaciones del profesor Aróstegui sobre la «historia reciente» y la «historia del presente». Por eso desde Fedicaria le invitamos a participar en un curso celebrado en Jaca en el verano de 2007, patrocinado por la Universidad de Zaragoza. Al final, por motivos familiares, su presencia no fue factible, pero sí podemos rescatar en este homenaje el resumen inédito de su ponencia (*El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico*). Allí nos recalca que la «historia del presente», un tipo o modelo historiográfico, nada tiene que ver con un período histórico o una denominación cronológica.

La Historia del Presente no es un nuevo momento de la Historia Universal sino una exploración de una cualidad propia de todo lo histórico: la de la historicidad misma según es percibida por los sujetos que actúan en una determinada coyuntura temporal. Por eso es preciso tener en cuenta la caracterización de esta historia como «historia vivida».

La Historia el Presente se cualifica a partir de la conciencia de que los modos tradicionales de la Historia Contemporánea, nacida con los grandes cambios que introducen las revoluciones liberales a fines del siglo XVIII, no sirven para explicar los cambios mundiales que van siendo evidentes después de las catástrofes del siglo XX. En definitiva, la Historia del Presente equivale a la coetaneidad. Como modo historiográfico peculiar es, sobre todo, una forma nueva de plantear un problema viejo y nunca resuelto del todo: el de conjugar la historicidad de todos los fenómenos sociales con la posibilidad de su análisis causal empírico con garantías de objetividad mientras sus consecuencias son aún operativas. No debe olvidarse que la historia del presente, por más precedentes que se quiera buscarle (como hizo el benemérito Koselleck), responde a la necesidad de explicar la gran catástrofe del siglo XX mediante la reinterpretación y ampliación de las fuentes históricas posibles. Pero, desde esta preocupación original, la historia del presente ha pasado a categorizarse como la historia que perciben los propios sujetos que la viven, una apreciación cuya primera formulación debemos a Pierre Nora. (2007)

Este texto de plena madurez, que sigue la estela de su *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente* (2004), sitúa la «historia del presente» en el corazón de su reflexión historiográfica y didáctica. La ponencia aparecía dividida en tres partes: un **concepto** (*Historia del presente*), una **práctica** (la historiografía con unas fuentes *sui generis*, entre ellas las orales) y una **didáctica** derivada de las dos anteriores. Todavía hoy puede opinarse, como hiciera en su momento Alberto Luis Gómez (2000), que en la obra de nuestro autor habita «un entendimiento demasiado reduccionista y adjetivado de la didáctica respecto a la ciencia referencial, que no está a la altura de sus reflexiones historiográficas» (Luis, 2000:64). El carácter auxiliar de la didáctica ya figura en sus primeras disquisiciones sobre el tema (Aróstegui, 1985a y b), si bien en ellas el concepto de «historia reciente» ocupaba el lugar que ostenta ahora la «historia del presente».

La omnipotencia del presente en la «historia vivida» defendida por Aróstegui le viene a situar en los bordes de la corrección historiográfica y en los márgenes de los usos de la historia

escolar, porque en el campo de la historiografía la «historia del presente» está lejos de poseer una rotunda aceptación dentro del canon profesional y es más bien ocupación de gentes un tanto ajenas al principal núcleo de poder/saber de los cultivadores de Clío, cosa que sucede a pesar del indudable éxito y reconocimiento obtenidos por nuestro profesor, director la cátedra de la Universidad Complutense de Madrid, creada en 2004, que lleva por nombre *Memoria histórica del siglo XX*. Tampoco en el terreno educativo el presente es mercancía bien vista, porque el secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen unas disciplinas escolares, entre ellas la Historia, encargadas de separar el aprendizaje de la experiencia vital del alumnado. Así pues, como se ha demostrado en investigaciones como las de Javier Merchán (2005), existe una permanente disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen a la Historia (estudiar el pasado para entender mejor el presente) y lo que realmente se sucede en las aulas (el gran ausente es el tiempo presente). Pero el tema viene de atrás, como nos cuenta Miguel de Unamuno en sus *Recuerdos de infancia y mocedad* (publicados como libro en 1908 y referidos a su vida escolar en el Bilbao de los albores de la Restauración): «He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora» (Unamuno, 1958:89).

Pero una cosa son las ocurrencias de Unamuno y otros pensadores acerca del «estudiar la historia hacia atrás» y otra muy distinta lo que realmente ocurre en las aulas. El *código disciplinar* de la enseñanza de la Historia es troquelado dentro de una tradición construida sociohistóricamente en el tiempo largo, inherente a criaturas culturales como son las asignaturas. Así se explica la persistente tendencia, ayer y hoy, en todos los niveles educativos, a desproblematizar y desactualizar la enseñanza de la Historia, lo que sucede a pesar de que existe doctrina opuesta a esa proclividad. Incluso Rafael Altamira, en su espléndida *La enseñanza de la Historia* (1895), expresa sus reservas sobre el *programa o método regresivo* y se muestra muy cautamente «regresivo», pues, afirma, tal método «choca con la necesidad de formar en el alumno el sentido de la historia humana como *evolución y progreso*» (Altamira, 1895:387). Pero el método regresivo no sólo chocaba con la altamirana concepción de progreso, tropezaba y tropieza también y sobre todo con las acendradas maneras del *código disciplinar* de la Historia escolar.

No obstante, el carácter adjetivo de la didáctica, se hace evidente a poco que sigamos las preocupaciones teórico–metodológicas del profesor Aróstegui, porque, en realidad, sus especulaciones sobre el valor educativo de la Historia comparecen como meras derivaciones, subproductos de su epistemología de la ciencia histórica. Desde sus primeras incursiones (Aróstegui, 1985a y b; 1989), apelaba no tanto regresar a una suerte de «historia regresiva», igual a la comentada más arriba, como apostar por «explicar el pasado desde el presente como objetivo explícito. Pero también lo contrario: explicar el presente desde el pasado, potenciando también explícitamente los componentes históricos del primero» (Aróstegui, 1989:39).

Es, por tanto, posible una explicación histórica del presente y es posible también investigar y enseñar Historia tomando el análisis del presente factual como punto de partida, como principio y presupuesto de método. Como ya hemos dicho, eliminados los supuestos obstáculos de la dicotomía —falsa— entre presente y pasado, meros estados de un continuo, el concepto de historia reciente que aquí manejamos es conscientemente ambivalente. Porque con esa expresión designamos un estudio, o acceso, histórico al presente. Y también lo contrario: un entendimiento del pasado inmediato —pero no sólo de él, si así se

programa— desde el presente. Se trata, de hecho, de dos operaciones dialécticamente entrelazadas. La una implica necesariamente a la otra y el camino a recorrer tiene dos sentidos. Cabría decir, intentando una figura comprensible, que se trata de explicar el presente «desde atrás» y el pasado «hacia atrás». Presente desde el pasado y pasado desde el presente. (45)

Esta aportación de 1989 culmina una primera fase de intentos de relacionar la «historia reciente» con una didáctica renovadora frente a la tradición dada (la de los programas de 1975, todavía vigentes aunque sometidos al «cerco» de los improvisados ensayos de reforma de las enseñanzas medias de los años ochenta). A tal fin, su propuesta no implicaría un cambio radical de la traza del plan de estudios en el Bachillerato, porque nunca las ideas pedagógicas arósteguianas, pese al interés de su autor, pasaron de las musas al teatro. Por ello no va más allá de postular una formación docente más profunda en Ciencias Sociales (tomando como centro la Historia) al tiempo que se defiende el principio de partir del conocimiento del mundo que rodea al alumno; y todo ello imbricando la educación histórica dentro de un conjunto más amplio como las ciencias sociales (pero sin que Clío pierda especificidad y el «mando»), no en vano él siempre reclamará para la Historia el título de «ciencia social». Esta concepción de la Historia como ciencia social pura y dura, sin concesiones a relativismos de ninguna clase, está muy presente en su célebre manual de 1995 (*La investigación histórica. Teoría método*).

No hay dificultad en admitir, naturalmente, que no hay un método historiográfico en sentido estricto, que es el que da su carácter propio a la disciplina de la historiografía, pero que «método histórico», como hemos visto, es, en realidad, una práctica metodológica que, aún de forma bastante desvirtuada, aplican otras ciencias sociales en sus investigaciones.

(...) Uno de los mayores problemas en la construcción de nuestra disciplina procede precisamente del erróneo enfoque que ha considerado durante mucho tiempo, y sigue considerando, que la «Historia» (la historiografía) es una forma de conocimiento sui generis. Ello quiere decir que el conocimiento histórico es una forma específica de conocer, que no puede ser encuadrado dentro de la ciencia, de la filosofía o de otra forma de conocimiento establecida, que es una forma de conocimiento aparte, de la misma categoría, que esas otras.

(...) Por nuestra parte, hemos insistido a lo largo de todo este texto en que la historiografía, el conocimiento de la Historia, se encuadra, sin ninguna duda, dentro del conocimiento social (...), que lo histórico es un atributo de lo social (...), que hay un método específico de la historiografía, pero no sui generis. (1995:302–305)

La especificidad de la ciencia de la Historia radicaría, siguiendo una ruta argumentativa nada original, en que «el historiador estudia los hechos sociales en relación siempre con su *comportamiento temporal*» (Aróstegui, 1995:53). En este manual se proyecta su imagen más metodologista. Un coetáneo subproducto didáctico apareció en un expresivo y sintomático artículo, poco divulgado, que vio la luz en la revista *Tarbiya* («Historia: conciencia de lo social y temporalidad», 1995), y en el que no es posible divisar novedad de fondo con respecto a lo publicado anteriormente, por lo que se puede aseverar la perseverancia en el pensamiento didáctico del autor enunciado en la década anterior. Continuidad que, de alguna manera, permanece subterránea cuando, en los años noventa («el estado calamitoso de la enseñanza de la Historia», Esperanza Aguirre así decía en 1996) se representó la tragicomedia sobre el «debate de las humanidades» y la subsiguiente contrarreforma curricular que siguió a los desarrollos de la LOGSE hasta hoy.

Más tarde, en 2004, Julio Aróstegui dará a la imprenta su *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, el esfuerzo más ambicioso (quizás excesivo) por dotar a su quehacer historiográfico de un bagaje filosófico poco frecuente entre sus colegas de campo, a menudo amigos de un rancio empirismo. La obra, en sustancia, supone una depuración y un paso adelante en la trama teórica tejida por nuestro historiador al unir dos categorías «historia vivida» e «historia del presente» dentro de una nítida voluntad superadora de la idea de «historia–período», que, a su entender, habría de ser sustituida por la historia–problema, entendida ésta como la comprensión de la historicidad según es percibida por la conciencia de las distintas generaciones en una determinada coyuntura temporal.

Ha tardado mucho en gestarse y difundirse la idea de que la «historia–período» puede y debe ser superada y, lo que es más importante, que no constituye una categorización imprescindible de lo historiográfico. Pocos historiadores tomaron realmente en serio que el verdadero tiempo presente no puede ser entendido como un período más, en este caso el que correspondería al mundo posterior a 1945. (2004:22)

En fin, la historia del presente no es un período previamente acotado, es más que nada una manera de aproximarse a la comprensión de lo histórico a partir de la experiencia de los agentes, lo que resulta oportuno con vistas a escrutar la memoria de las distintas capas generacionales de los «momentos matrices» o axiales del siglo XX, aquellos que contribuyeron a fijar la conciencia histórica de la ciudadanía. Desde luego, aunque en el libro la didáctica no ocupa lugar alguno, a no ser que se entienda por tal el ensayo de relatar un esbozo de «historia vivida», de «historia del presente», que figura su segunda parte del libro, tales planteamientos apuntan a una radicalización de las tesis anteriores a propósito de situar a los problemas del hoy en el centro de la enseñanza de la historia. Ciertamente, de todo ello se podría inferir un progresivo acercamiento a la idea de didáctica crítica, que manejamos algunos en Fedicaria, y que para nosotros significa practicar una suerte de genealogía del presente.

3. La historia del presente del profesor Aróstegui, la genealogía y la didáctica crítica

Esa hipotética y polémica proximidad entre «historia vivida»/«historia del presente» y didáctica crítico–genealógica era un los desafíos planteados en el citado curso de verano de Jaca en 2007, que, como ya se dijo, finalmente se frustró parcialmente al no poder contar con la presencia del profesor Aróstegui. No obstante, nos quedó un resumen de su ponencia, en el que se expresaba así:

Estando plenamente de acuerdo con la afirmación de Raimundo Cuesta de que toda historia tiene el valor de una «genealogía del presente» no es difícil establecer que presente y pasado tienen una imbricación dialéctica y una relación mutua en doble sentido que condiciona la tarea de despertar no ya el «conocimiento» de la Historia sino la comprensión del significado de lo histórico como dimensión inseparable de lo humano dentro del trabajo del aula. No equivale esto a hablar de un gratuito presentismo en manera alguna. La temporalidad histórica y su comprensión debe partir de la comprensión del presente, pero la cuestión central es, justamente, la relativización absoluta de todo lo que sea la dimensión pasado–presente. La comprensión de la historia, en cualquier tipo de didáctica, empieza por la comprensión del entorno. En este sentido, toda Historia es ciencia social y toda ciencia social es obligadamente histórica. Creemos que la función didáctica primordial que la historia

del presente cumple es la de hacer explícita la idea de que la Historia no es el pasado, sino, como hiciese en frase imperecedera Marc Bloch, «la ciencia de los hombres en el tiempo». (2007)

Nada nuevo, ciertamente. Se remachaba en el mismo clavo. La proximidad/lejanía con las tesis fedecarianas persistía, porque la didáctica crítica que propugnamos se alimenta, en efecto, de un elenco de fuentes intelectuales muy distintas. Una de las más reiteradas e importantes, que mantiene no pocas concomitancias con la historia del presente (el propio Foucault emplea el sintagma *historia del presente*), es la genealogía.

Ahora bien, si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay otra cosa bien distinta: no un secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella...

(...) Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen —es su discordancia con las otras cosas—, el disparate.

La historia también enseña a reírse de las solemnidades del origen. (Foucault, 2004:18–19)

Este clásico texto de Foucault, que data de 1971, propone una sugerente lectura e interpretación de Nietzsche. Por método genealógico podemos entender un conjunto de ideas–fuerza tomadas de la lectura interesada y selectiva de autores como F. Nietzsche o M. Foucault. Robert Castel, brillante sociólogo francés, muerto recientemente en París, el 12 de febrero de 2013, poco después del deceso de Julio Aróstegui, recogía una postrera y sencilla definición del método genealógico por el propio Foucault: «parto de un problema en los términos en los que se plantea actualmente y trato de realizar su genealogía. Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una situación de presente» (Castel, 2001:67).

La realidad social actual está más bien hecha de los que podríamos denominar configuraciones problemáticas, es decir situaciones sociales que plantean problema, configuraciones que no son perceptibles a simple vista, que plantean problema porque es preciso esforzarse para comprenderlas y para controlarlas. Estas configuraciones se muestran como heterogéneas en relación al curso ordinario de las cosas, y presentan a menudo un carácter insólito, enigmático. Abordarlas implica un acercamiento crítico en relación a las descripciones simples de la realidad social y a las maneras establecidas de explicarla. Estas configuraciones invitan a descifrar la experiencia social para comprender qué es lo que plantea problema en el seno de un presente que no es plano. (2013:95)

Y añadía el propio Castel, «si el presente no es sólo lo contemporáneo, es necesario hacer una historia del presente, es decir, reactivar la carga del pasado que está presente en el presente» (Castel, 2001:71). Pues bien, esa «situación de presente» está mediada por un diagnóstico crítico de la actualidad, por una suerte de premisa de procedimiento, una especie de negatividad metódica que hace del genealogista un portador de un punto de vista nada aséptico. Desde tal perspectiva se efectúa esa implacable voluntad de corrosión de universales socialmente aceptados como realidades naturales, que se remonta a Friedrich Nietzsche en algunas de sus más memorables obras como *Genealogía de la moral* (1887) o *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales* (1881). En el fondo, tal genealogía indaga el origen y la emergencia de

las explicaciones de nuestro mundo, realiza un escrutinio histórico de las prácticas sociales y discursivas sustentadoras de los valores dominantes en el presente. Es, pues, la genealogía una tarea de deseterización, de historización crítica de los valores dominantes.

Obviamente la genealogía no busca ni conlleva una alternativa al quehacer profesional de los cultivadores de Clío, ni mucho menos en el caso de Julio Aróstegui. Su modo de proceder resulta inconmensurable en relación con el método de los historiadores en tanto que comunidad epistemológica que ha convenido verdades y paradigmas dentro de un determinado régimen de producción de conocimiento. Por el contrario, la genealogía carece espacio institucional, es un saber poliédrico que se nutre, al tiempo que se enfrenta, a los conocimientos acumulados y osificados por las disciplinas tenidas por científicas. Esa deslocalización del tronco de los saberes y de las disciplinas, inviste a la genealogía de una suerte de fisonomía conceptual transdisciplinar y nómada, capaz de moverse a contrapelo de los ámbitos académicos convencionales, donde es moneda de curso legal propugnar el carácter científico de la labor historiográfica.

De lo que se sigue que lo genealógico no apela únicamente a una distinta vinculación entre pasado y presente a la practicada por los historiadores tradicionales (que Aróstegui soslaya y evita), sino que comporta, además, como principio de procedimiento, una problematización del presente. Problematización que, sin embargo, él juzgaba con muchos reparos, como se puede comprobar en un fragmento de la última entrevista (Cardoso y Castán, 2012) que concedió a la revista *Con—Ciencia Social*.

En este caso tengo ciertas prevenciones, dudas y cautelas ante el uso de la escritura de la Historia, o los planteamientos de cualquier otra ciencia social, como un «cuestionamiento del presente». O, al menos, como un cuestionamiento tomado como objetivo central. Y no es que tal cuestionamiento no sea la última realidad a la que el conocimiento sociohistórico nos lleva. Mis dudas proceden del hecho de que ese cuestionamiento pueda entenderse como «programa». Lo digo como lo veo... Tal cuestionamiento no puede ser sino el resultado de una determinada actividad científica y una concepción precisa del valor de la ciencia, no un axioma. El presente realmente se cuestiona desde un movimiento social, desde una acción del pueblo —valga la expresión— desde movimientos de protesta. No creo, sin embargo, que esta sea la función precisa del científico y del docente, aunque es irrenunciable el aporte de estos. En esto prefiero ser cauto. La ciencia, incluida la historiografía, no puede ser entendida desde su puro valor instrumental. La ciencia tiene un valor aplicado, sin duda, pero hay que estar atento a los riesgos de la «ingeniería social». Sinceramente, tengo serias dudas sobre el «valor moral» de la Historia o los valores morales transmisibles a través de la enseñanza de la Historia. Como he dicho antes, es preciso diferenciar la práctica de la ciencia de sus aplicaciones sociales. Ciertamente ambas cosas son correlativas pero desarrollan funciones diferentes. (Aróstegui, 2012:103)

Así pues, en nombre de la ciencia el profesor Aróstegui se muestra reticente al cuestionamiento del presente por sistema. En realidad, sus consideraciones y dudas afectan al núcleo de la didáctica crítica fedecariana, cuyos dos postulados centrales, auténticos principios de procedimiento, buscan precisamente «problematizar el presente» y «pensar históricamente». Esa discrepancia, por consiguiente, atañe al fondo, porque constituye una divergencia esencial sobre la didáctica y la función educativa de la historia, pero también porque establece y marca profundas diferencias teóricas con nuestro pensamiento acerca del significado de la crítica tanto en la historiografía como en la enseñanza. En efecto, el alcance y valor del término

crítica a menudo ha sido sometido a una reiterada labor de erosión y abuso hasta degradar su significado a la condición de una mera destreza cognitiva o habilidad especializada (por ejemplo, se califica de «crítico» al historiador que maneja rigurosa y escrupulosamente las fuentes). Hoy son multitud los escritos y las declaraciones en los que se acude a esa palabra convertida en sonsonete legitimador de las trivialidades más absurdas. Pero ya en 1937 Max Horkheimer en su *Teoría tradicional y teoría crítica*, distinguía en entre «teoría tradicional» y «teoría crítica». La primera de ellas conllevaría la estricta separación entre sujeto y objeto, de modo que éste sería preexistente y exterior al sujeto, quien se lo representaría mediante una operación pura y desinteresada de pensamiento, tal como si fuera un espectador pasivo y ajeno al mundo que pretende conocer con la cartesiana luz de la razón. A esta consideración pasiva, propia de una concepción positivista, contraponía el concepto de «teoría crítica» como aquella que entiende la relación del sujeto y el objeto como una coimplicación constructiva resultado de la praxis social. Según esta posición gnoseológica no existiría un conocimiento de lo social puro, neutro y desprovisto de valores, porque «la teoría crítica no tiene de su parte otra instancia específica que el interés, vinculado a ella misma, en la superación de la injusticia social» (Horkheimer, 2000:77).

De ahí que la teoría crítica, al ser aplicada al conocimiento de los procesos sociales, parta de supuestos de valor sobre el orden social que se estudia (sobre la necesidad de su transformación), ya que se «fundamenta en la penuria del presente. Pero con esta penuria no está dada todavía la imagen de su eliminación. La teoría que desarrolla dicha imagen no trabaja al servicio de la realidad ya existente; se limita a pronunciar su secreto» (51). Ese secreto jamás es desvelado por la ciencia academicista de signo positivista. Esta clase de formulación radical de la crítica sería la base de la disputa del positivismo en la sociología alemana de los años sesenta.

De donde se sigue que el historiador, sobre todo el que tiene ambiciones teóricas presuntamente críticas, no puede dejar fuera de sus preocupaciones las polémicas que han envuelto a la concepción positivista de conocimiento, ni consagrar su disciplina, merced a una suerte de ilusión epistemológica, que tendría su doble en una concepción subalterna de la didáctica, entendida poco menos que como conocimiento aplicado, como una ingeniería derivada de un saber científico superior.

En realidad, la historia que escriben los historiadores, más que ciencia impoluta, resulta de la confrontación dentro un campo de fuerzas determinado por relaciones de poder imperantes en cada momento. El caso del reciente simposio *España contra Cataluña* (diciembre 2013), promovido por la Generalitat y que abre la conmemoración y valoración de 1714, ha abierto agrias polémicas no sólo entre políticos, sino también entre historiadores. En cierto modo,

la historia es un discurso cambiante y problemático, que aparentemente trata sobre un aspecto del mundo, el pasado; este discurso es producido por un grupo de trabajadores con mentalidad actual... que realizan su trabajo de manera mutuamente reconocible, que están epistemológica, metodológica, ideológica y prácticamente posicionados y cuyos productos, una vez puestos en circulación, están sujetos a una serie de usos y abusos que..., por regla general, se corresponden con las bases del poder que existen en un momento dado... (Jenkins, 2009:34)

Así que antes de considerar la historia como asignatura o como una disciplina inmaculada extraída de una ciencia matriz incontestable, se puede considerar como un *campo de fuerzas* que actúa en mitad de las relaciones de poder. La historia nunca mira al pasado desinteresadamente: «la historia es siempre para alguien» (Op. Cit.:1).

Ahora bien, y para recapitular, la aportación del profesor Aróstegui a la teoría de la historia, la producción historiográfica y la enseñanza de la historia debe considerarse, sin asomo de dudas, como muy relevante pero incompleta, principalmente por lo que hace a la didáctica. Sus magníficas ideas e intuiciones sobre las virtualidades educativas de la «historia del presente» resultan muy aprovechables, siempre y cuando no veamos esa concepción historiográfica como matriz y eje de una didáctica o nueva asignatura susceptible de llevar al currículo. No podemos ignorar que la enseñanza de la historia en las aulas implica una tarea crítica que no puede ni debe reducirse a una imitación en miniatura de una determinada tendencia historiográfica, por interesante que ésta sea. La didáctica crítica, en tanto que campo teórico-práctico, busca y puede encontrar en el quehacer de Julio Aróstegui muchas pistas que seguir. Quedemos por ello agradecidos y honremos, sin renunciar a la crítica, la memoria de su persona y su trabajo.

Bibliografía

Bibliografía de Julio Aróstegui citada y/o relacionada con la didáctica de la historia

- 1985a.** La historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica. En AA. VV. *I Coloquio de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura* (131–144). Cáceres: Diputación Provincial.
- 1985b.** ¿Qué historia enseñar? *Apuntes de Educación (Ciencias Sociales)*, 17, 2–7.
- 1989.** La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (Ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (35–52). Barcelona: Laia.
- 1992.** Enseñar historia en el marco de las Ciencias Sociales (Problemas de la reforma del Bachillerato). En Monclús, A. (coord.). *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales* (145–162). Madrid: UCM.
- 1995.** Historia: conciencia de lo social y temporalidad. *Tarbiya*, 10, 91–100.
- 1995.** *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- 2000.** *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938–1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata. Autoría compartida.
- 2004.** *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- 2006.** Memoria y revisionismo. El caso de los conflictos españoles en el siglo XX. Monográfico sobre Recuperar la memoria histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 54–58.
- 2007.** El tiempo presente como tema de investigación y como problema didáctico (resumen de la ponencia inédita). *Curso de Verano Educación, historia y crítica*. Jaca, Fedicaria/Universidad de Zaragoza, 3–6 de julio.
- 2009.** En AAVV. *El valor de la historia. Homenaje al profesor Julio Aróstegui*. Madrid: UCM.
- 2012.** Una conversación con Julio Aróstegui. *Con-Ciencia Social*, 16, 93–104.
- 2013.** *Largo Caballero. El tesón y la quimera*. Barcelona: Debate.

Bibliografía general

- Altamira, R. (1895).** *La enseñanza de la historia*. Madrid: Victoriano Suárez.
- Blanco, J. A. (2012).** La pasión por la explicación histórica. Trayectoria historiográfica de Julio Aróstegui. *Con-Ciencia Social*, 16, 69–84.
- Cardoso, H. & G. Castán (2012).** Una conversación con Julio Aróstegui. *Con-Ciencia Social*, 16, 93–104.
- Castel, R. (2001).** Presente y genealogía del presente. *Archipiélago*, 47, 67–92.
- Castel, R. (2013).** Michel Foucault y la historia del presente. *Con-Ciencia Social*, 17, 93–99.
- Cuesta, R. (1997).** *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia*. Barcelona: Pomares–Corredor.
- Cuesta, R. (2005).** *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

- Cuesta, R.; Mainer, J. & J. Mateos (2008).** La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En Mainer, J. (Coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (51–82). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Cuesta, R. & A. Molpeceres (2010).** *Retazos, memorias y relatos del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca*. Salamanca: Instituto Fray Luis de León.
- Foucault, M. (2004).** *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Horkheimer, M. (2000).** *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, J. (2009).** *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Luis Gómez, A. (2000).** *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- Merchán, J. (2005).** *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Nietzsche, F. (1984).** *Genealogía de la moral La genealogía de la moral (1887)*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2000).** *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales (1881)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Traverso, E. (2012).** *L´ histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XX siècle*. Paris: La Découverte.
- Unamuno, M. (1958).** *Recuerdos de infancia y mocedad*. Madrid: Espasa—Calpe, col. Austral.

Anexo

Textos–cita

Historia Reciente – Aróstegui, J. (1989). La historia reciente o del acceso histórico a las realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (Ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, p. 45.

Es, por tanto, posible una explicación histórica del presente y es posible también investigar y enseñar historia tomando el análisis del presente factual como punto de partida, como principio y presupuesto de método. Como ya hemos dicho, eliminados los supuestos obstáculos de la dicotomía —falsa— entre presente y pasado, meros estados de un continuo, el concepto de historia reciente que aquí manejamos es conscientemente ambivalente. Porque con esa expresión designamos un estudio, o acceso, histórico al presente. Y también lo contrario: un entendimiento del pasado inmediato—pero no sólo de él—, si así se programa— desde el presente. Se trata, de hecho, de dos operaciones dialécticamente entrelazadas. La una implica necesariamente a la otra y el camino a recorrer tiene dos sentidos. Cabría decir, intentando una figura comprensible, que se trata de explicar el presente «desde atrás» y el pasado «hacia atrás». Presente desde el pasado y pasado desde el presente.

La historia, ciencia social – Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica, pp. 302–305.

No hay dificultad en admitir, naturalmente, que no hay un método historiográfico en sentido estricto, que es el que da su carácter propio a la disciplina de la historiografía, pero que «método histórico», como hemos visto, es, en realidad, una práctica metodológica que, aún de forma bastante desvirtuada, aplican otras ciencias sociales en sus investigaciones.

(...) Uno de los mayores problemas en la construcción de nuestra disciplina procede precisamente del erróneo enfoque que ha considerado durante mucho tiempo, y sigue considerando, que la «historia» (la historiografía) es una forma de conocimiento sui generis. Ello quiere decir que el conocimiento histórico es una forma específica de conocer, que no puede ser encuadrado dentro de la ciencia, de la filosofía o de otra forma de conocimiento establecida, que es una forma de conocimiento aparte, de la misma categoría, que esas otras.

(...) Por nuestra parte, hemos insistido a lo largo de todo este texto en que la historiografía, el conocimiento de la historia, se encuadra, sin ninguna duda, dentro del conocimiento social (...), que lo histórico es un atributo de lo social (...), que hay un método específico de la historiografía, pero no sui generis.

Contra la historia–período. Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, p. 22.

Ha tardado mucho en gestarse y difundirse la idea de que la “historia–período” puede y debe ser superada y, lo que es más importante, que no constituye una categorización imprescindible de lo historiográfico. Pocos historiadores tomaron realmente en serio que el verdadero tiempo presente no puede ser entendido como un período más, en este caso el que correspondería al mundo posterior a 1945.

La genealogía – Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos, pp. 18–19.

Ahora bien, si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay otra cosa bien distinta: no un secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella...

(...) Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen, —es su discordancia con las otras cosas—, el disparate.

La historia también enseña a reírse de las solemnidades del origen.