

El acontecimiento en la enseñanza de la historia: potencialidades para el desarrollo del pensamiento histórico. El caso del Cordobazo.

Matías Druetta y Rocío Sayago

Universidad Nacional de Córdoba

matiasdruetta@hotmail.com, rocio\_sayago@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1643-4749>; <https://orcid.org/0000-0001-6923-1649>

Recibido: 01/09/2020 - Aceptado: 30/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9604>

## Resumen

En este trabajo de reflexión teórica se revisa el Cordobazo en su condición de acontecimiento histórico y de conflicto social y se plantean interrogantes sobre las potencialidades de su enseñanza en la formación del pensamiento histórico. Se trata de perspectivas que habilitan el aprendizaje de la temporalidad compleja y la visibilización de la agencia social de los/as invisibilizados/as por los relatos históricos hegemónicos, colaborando en la deconstrucción del imaginario asociado a una historia que la hacen los poderosos, políticos y/o militares. Además, se retoman herramientas de la perspectiva comparada para el análisis de los conflictos. Son aportes de una didáctica de la historia que apuesta a la formación de ciudadanos/as que puedan analizar su presente desde el conocimiento del pasado, pero sobre todo que puedan constituirse como sujetos de la historia y plantearse constructores/as de otros futuros posibles.

Palabras clave: acontecimiento, pensamiento histórico, conflicto, abordaje comparativo

Event in the teaching of history: potentialities for the development of historical thought. The case of *Cordobazo*.

## Abstract

In this work of theoretical reflection, the *Cordobazo* is reviewed in its condition as a historical event and social conflict and questions are raised about the potentialities of its teaching in the formation of historical thought. These are perspectives that enable the learning of complex temporality and the visibility of the social agency of those made invisible by the hegemonic historical accounts, collaborating in the deconstruction of the imaginary associated with a history that is made by the powerful, politicians and/ or military. In addition, tools of the comparative perspective are retaken for the analysis of conflicts. They are contributions of a didactics of history that bets on the formation of citizens who can analyze their present from the knowledge of the past, but above all who can become subjects of history and consider builders of other possible futures.

Keywords: event, historical thinking, conflict, comparative perspective

## **Introducción.**

En contextos como el actual, cuando se imponen discursos en los que las conquistas obreras, los derechos laborales y sociales son presentados en términos de “privilegios”, y en los que la protesta social es asociada a la limitación de los derechos de otros, tenemos como docentes el desafío de visibilizar y abordar estas representaciones en la escuela.

La rebelión popular del Cordobazo –que abrió un ciclo de protestas en todo el país con notorias implicancias en la historia reciente argentina– ofrece una ocasión para buscar herramientas teórico-metodológicas que nos ayuden a encarar el desafío que mencionábamos y a buscar alternativas que permitan a los/as estudiantes interpretar y discutir las narrativas del sentido acerca de las acciones colectivas de protesta a las que aludimos, así como construir las propias desde el pensamiento histórico. En esa línea, en este trabajo de reflexión teórica se recuperan los aportes de la perspectiva crítica de la didáctica de la historia para abordar el para qué y el cómo de la enseñanza de los años sesenta en las aulas de historia de la escuela secundaria.

Si bien en este artículo se opta por el Cordobazo<sup>1</sup> como caso, el mismo es entendido como parte de un ciclo más amplio de protestas a escala global. Las décadas del sesenta y setenta estuvieron atravesadas por procesos de gran movilización social y conflictos que involucraron a trabajadores/as y a juventudes como actores protagónicos de los proyectos de cambio social. El Mayo Francés, el Cordobazo o Tlatelolco –sólo por mencionar algunos acontecimientos–, constituyen casos relevantes para la enseñanza de los conflictos y la acción social. Tal diversidad de casos permite, a su vez, el abordaje en clave comparativa.

A lo largo del trabajo, se discute en qué medida el acontecimiento histórico y el conflicto social podrían aportar orientaciones para la enseñanza con miras al desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado, en tanto finalidad de una historia escolar cuyos propósitos están orientados a aportar a la formación de la conciencia histórica crítica de los/as jóvenes.

### **1. Los desafíos del pensamiento histórico.**

Como ya se dijo, una de las preocupaciones que orienta este trabajo, es el para qué de la enseñanza del Cordobazo en el marco de una problemática más amplia, sobre las finalidades de la Historia escolar en los contextos actuales.

Por diferentes razones, es habitual la preocupación por el “qué enseñar”. Pero el aporte de la Historia no radica sólo en su “contenido” –en el sentido de lo que permite conocer del pasado– sino fundamentalmente por la manera en que esta disciplina se acerca a la realidad social. Es decir, las particularidades del pensamiento histórico en relación con otras formas de conocer propuestas por las Ciencias Sociales. En ese sentido, desde una perspectiva crítica de la didáctica, se sostiene que el objeto de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria es la formación del pensamiento histórico de los/as jóvenes como instancia fundamental en el desarrollo de la conciencia histórica y el pensamiento crítico.

Desde hace algunos años, Pensamiento Histórico y Conciencia Histórica forman parte de un conjunto de categorías que mantienen entre sí complejas relaciones y que se convirtieron en una de las principales preocupaciones de la investigación en Didáctica de la Historia. En efecto, las nociones de conciencia histórica, pensamiento histórico, junto a las de memoria histórica, cultura histórica y educación histórica –entre otras– se constituyen en la actualidad como un campo de indagaciones para repensar los procesos de construcción de significados sobre el pasado, presente y futuro en la historia escolar (Pagès, J. y Plá, S., 2014).

En el marco de este trabajo será imposible recuperar de manera acabada los debates y controversias al respecto. De manera muy general podemos decir que la conciencia histórica es “(...) una suma de operaciones con las que los hombres interpretan su experiencia, la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Rüsen en Da Silva Santiago y Pagès, 2016: 143) y, en consecuencia, su desarrollo constituye una dimensión central para una ciudadanía crítica, democrática y pluralista.

Es sabido que la conciencia histórica abreva en diferentes fuentes (Ferro, 1999). Desde los enfoques referenciados, se entiende que “(...) en la formación de la conciencia histórico-temporal se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico” (Santisteban, 2017:94). Por ello, la contribución de la Historia escolar al desarrollo de una conciencia histórica crítica radica en predisponer al estudiantado hacia el desarrollo de ciertas habilidades y operaciones del modo de pensar histórico. Entre ellas, la dimensión de la temporalidad histórica es estructurante: “Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relaciones pasado con presente y se dirija al futuro” (Santisteban, 2010: 39).

Las delimitaciones conceptuales acerca del pensamiento histórico no son unívocas. Son dinámicas y fueron reformuladas en función de las preocupaciones de un mundo en constante cambio como el contemporáneo, cargado de nuevos y a veces profundizados problemas sociales que ponen de relieve la necesidad de revisar los sentidos que adquiere en el presente la formación del pensamiento histórico en la escuela.

En algunos casos, el énfasis está puesto en la dimensión cognitiva. En el caso de Sebastián Plá (2005), por ejemplo, *pensar históricamente* es:

*(...) la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. (p. 16)*

Desde la perspectiva que orienta este trabajo, el desarrollo del pensamiento histórico implica, además -y fundamentalmente-, una dimensión ético-política que articula el desarrollo del pensamiento histórico desde la historia escolar con la formación de la conciencia histórica crítica en los/as jóvenes. En esta perspectiva, es posible incluir las siguientes definiciones:

*(...) el pensamiento histórico se define como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, políticas y económicas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general de la memoria histórica. (Cardin y Tutiaux-Guillon, en Pagés, 2009, p. 71)*

*En nuestras investigaciones hemos analizado lo que significa pensar históricamente hasta definir tres tipos de competencias históricas: a) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos; b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional. [...] La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. (Santisteban, 2017, p. 93-94)*

Pensar históricamente implica entonces desnaturalizar las representaciones sociales y los prejuicios, así como “des-eternizar” valores, instituciones y estructuras sociales. Todo lo cual requiere de una enseñanza que parta de los problemas del presente para reconocer sus raíces históricas y que ayude al estudiantado a construir una “toma de posición” y a delinear una intervención social en el presente, orientada hacia la transformación del mañana. Guiado por estas preocupaciones, el trabajo recorre algunos caminos teórico-metodológicos que podrían colaborar en la reflexión sobre los desafíos y potencialidades de la enseñanza del Cordobazo.

## 2. Aprender del acontecimiento: la agencia histórica de los/as *invisibilizados/as* y la complejidad del tiempo.

Varios/as pensadores/as caracterizaron la transición entre finales del siglo XX y los inicios del siglo XXI como un tiempo de cambios profundos. Entre ellos, los cambios en las formas de concebir la temporalidad y en los modos en que las sociedades articulan las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Nuestro tiempo, sostiene, está signado por el presentismo (Hartog, 2010), los tiempos líquidos y la incertidumbre (Bauman, 2007), la inmediatez, la opacidad del futuro, la construcción y transmisión desde la esfera mediática de acontecimientos sin historicidad (Saab, 1997).

El pasado como espacio de la experiencia y el futuro como horizonte de expectativa (Kosellek, 1993) perdieron su peso en las sociedades contemporáneas que privilegian la temporalidad del presente. Un presente en el que las metas de felicidad y bienestar no se plantean en términos colectivos sino individuales, y se concretan a través de la lógica del mercado y del consumo (Lipovetsky y Charles, 2006).

Las características de este contexto y del régimen de historicidad actual atraviesan de lleno las representaciones sociales. Esto nos interpela a reflexionar sobre las repercusiones que todo ello tiene en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y particularmente, del tiempo histórico (Sayago, 2020).

En este sentido, algunas investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales sobre las representaciones de los/as jóvenes plantean ciertas alertas al respecto. Entre otras recurrencias, señalan la preeminencia de representaciones de la historia en las que los conflictos tienen una connotación negativa (Ortega Rocha, 2018); las acciones y experiencias de “las personas comunes” no son importantes; el futuro es asociado predominantemente a lo tecnológico-científico y lo individual prima sobre lo colectivo en las preocupaciones sobre el devenir (Cerri y De Amézola, 2010).

Ante estos diagnósticos, se nos plantea como docentes de Historia la necesidad de buscar en las perspectivas críticas de la didáctica y de otras Ciencias Sociales, opciones teórico-metodológicas que nos ayuden a encarar el desafío de interpelar estas representaciones en el estudiantado. En ese camino es que nos enfocaremos en las potencialidades didácticas del acontecimiento a partir del caso del Cordobazo.

La apuesta por el acontecimiento en la enseñanza de la historia reciente se fundamenta, por un lado, en las particularidades del pasado reciente, un pasado caracterizado según Saab (1997) por la saturación de acontecimientos que se producen en cadena y que ocurren en una erupción permanente. Por otro lado, se fundamenta en el contexto actual, donde los medios de comunicación se constituyen en grandes constructores y transmisores de acontecimientos. Las imágenes banalizadas que transmiten podrían definirse mejor en términos de no-acontecimientos, dado que carecen de una trama y aparecen despojadas de su carácter temporal.

Este diagnóstico, se presenta como una interpelación a reflexionar respecto del lugar que se otorga a los acontecimientos en las narraciones históricas que se proponen y se construyen en las clases de historia. Las concepciones de acontecimiento que se movilizan, así como las vinculaciones que se plantean entre el acontecimiento y otras nociones estructurantes del tiempo histórico y del pensamiento histórico -como agencia social, cambio social, causalidad, estructura o proceso-.

Una Historia escolar que se propone finalidades contrahegemónicas, busca generar condiciones y ofrecer oportunidades para que el estudiantado pueda aprender la historicidad de los acontecimientos, devolverle el sentido histórico, construir narraciones históricas donde los acontecimientos ingresen en una trama explicativa que incluya sus raíces, sus relaciones con la agencia social y con el cambio, con las duraciones y los procesos históricos. Esto exige generar propuestas de enseñanza a partir de las cuales los/as estudiantes construyan habilidades de pensamiento que les permitan discutir esa fugacidad del *aquí y ahora* de los acontecimientos

que construyen los medios de comunicación y, en ese camino, encontrarse también con su propia historicidad.

Entendidos como las “hazañas de los grandes hombres”, las batallas, la caída de un imperio, fueron durante mucho tiempo -y tal vez lo siguen siendo- uno de los ejes vertebradores de la historia escolar; muchas veces enseñados como un fin en sí mismo.

En las últimas décadas del siglo XX, el *retorno al acontecimiento* como factor explicativo es una de las consecuencias del desplazamiento de las perspectivas estructurales de la Historia, implicó una reformulación del propio concepto. Desde este retorno crítico, el acontecimiento no se define por su corta duración o su instantaneidad, sino por “igualarse a las discordancias y a las rupturas que marcan la vida de las estructuras económicas, sociales e ideológicas de una sociedad” (Ricoeur, 2004, pp. 370-371). Su estatus epistemológico no está dado por la inmediatez del suceso que en realidad ocurrió, sino por la importancia que tiene dentro de una trama, independientemente de las características particulares del acontecimiento, como puede ser su duración o su carácter político, económico o cultural (Plá, 2005).

*Por acontecimiento [recupera Chartier de Foucault] ha de entenderse no una decisión, un tratado, un reino o una batalla, sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario que se retoma y se vuelve contra sus usuarios, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma y otra hace su entrada, enmascarada. (Chartier, 2007, p. 91).*

Abrevando en este enfoque, y atendiendo a las características del contexto actual señaladas más arriba, se pueden aprovechar las potencialidades del acontecimiento del Cordobazo para trabajar en la escuela las posibilidades y los condicionamientos de la acción colectiva en los procesos de cambio, así como propiciar en el alumnado la construcción de representaciones del tiempo más complejas.

En tanto emblema de la movilización social y política de los años sesenta, símbolo de una tradición de movilización frente a problemas que trascienden lo individual y como advertencia de lo que la movilización popular puede lograr frente a las injusticias, el Cordobazo habilita la recuperación de las voces, las acciones y los proyectos de aquellos/as agentes sociales que habitualmente son “invisibilizados/as” en los relatos hegemónicos sobre el pasado y el presente -los/as trabajadores/as y los/as estudiantes, por ejemplo-.

Con ello colabora en la construcción de explicaciones históricas que no se reducen a los “grandes hombres” o las rígidas estructuras impersonales; sino que parten del establecimiento de relaciones entre las acciones individuales y colectivas y las estructuras; entre las intenciones y las condiciones; y poner en juego diferentes escalas y temporalidades.

Desde este modo, el abordaje del acontecimiento histórico en la enseñanza habilita a la construcción de nociones temporales más complejas, que excedan la cronología o la periodización, dado que requiere detenerse en las relaciones entre lo estructural y lo coyuntural, las múltiples temporalidades que se entrecruzan en el acontecimiento, las valoraciones del presente, y los proyectos de futuro que los/as diferentes agentes involucrados/as pusieron en juego.

Al reinsertar al Cordobazo en su trama histórica, es posible discutir también la relación entre el acontecimiento y los procesos de larga duración. Entre ellos, el orden pretoriano (Rouquié, 2010; Quiroga, 2011) y la violencia política (Hilb, 2013; Ansaldi & Giordano, 2014) como características que estructuraron el sistema político argentino y sus consecuencias sobre los procesos de consolidación de la democracia. Para ello, el enfoque de la sociología histórica tiene amplias potencialidades, en tanto permite analizar las condiciones sociohistóricas que explican la recurrencia a la violencia política como forma de resolver los conflictos y, a su vez, brinda herramientas para pensar la dialéctica entre agencia, estructura y acontecimiento (Ansaldi y Giordano, 2014).

Desde otra óptica, Chartier (2007), tomando a Bourdieu, sostiene que los/as agentes sociales incorporan diferentes modos de temporalizarse y que esas relaciones con el tiempo expresan

relaciones de poder, en tanto se trata de una de las propiedades sociales más desigualmente distribuidas. Pero en estallidos sociales como el Cordobazo, se expresa una lucha por el control y el poder sobre el tiempo; una disputa por imponer uno de los futuros posibles en la sociedad. De ese modo, señalan que el futuro no está predeterminado y que esas relaciones de poder son construidas socialmente y, por tanto, pueden ser transformadas por la intervención social.

En ese sentido, pensando en promover un acercamiento del estudiantado a la complejidad del tiempo, el Cordobazo permite introducir el futuro como una de las dimensiones de la temporalidad que debe ser trabajada desde la escuela, si se apuesta por la formación de la conciencia histórico-temporal.

A su vez, permite abordar el problema de la gestión del tiempo (Pagès y Santisteban, 1999), el cual encierra preguntas por el control y el poder sobre el tiempo en nuestra sociedad, y fundamentalmente, habilita la pregunta por quiénes son aquellos/as que pueden intervenir en la construcción del futuro. Esta es, quizá, una de las preocupaciones más relevantes al pensar la formación del pensamiento histórico como aporte de la Historia escolar al desarrollo de la conciencia histórica.

Mostrar las alternativas de futuros posibles en el pasado reciente, y visibilizar la acción colectiva de los/as desfavorecidos/as a través de estos acontecimientos significa también colaborar en la deconstrucción de la idea de que la historia la hacen otros, generalmente poderosos, políticos, militares. Esto es central si pretendemos que los/as estudiantes se visualicen a sí mismos/as como protagonistas de la historia y apostamos a formarlos/as para la participación desde la conciencia histórica y crítica.

Esta recuperación de los proyectos históricos de quienes fueron los/as protagonistas de un período marcado por la efervescencia social, por la desconfianza hacia el orden existente y por el optimismo en el futuro, representa también un compromiso ético-político con la enseñanza. Los años sesenta y setenta estuvieron marcados por las acciones colectivas de amplios sectores populares que aspiraban a construir un orden social más justo. Sin embargo, en la historia escolar es frecuente la reducción de la figura del/la militante a la de simples víctimas y testigos de la violencia institucional. Esto implica una mirada del pasado, donde ya no importan las intenciones, las ideologías o las esperanzas, clausurando en el pasado la idea de que otros presentes eran posibles.

Creemos necesario recuperar la politicidad, los compromisos y las utopías de los/as jóvenes y trabajadores/as de aquellos años. Se trata de recobrar la memoria de los/as vencidos/as – desde abajo, de comprender los proyectos que no triunfaron y, en definitiva, de recuperar los horizontes de cambio que no fueron posibles (Traverso, 2016), pero que pueden contribuir en el presente al desarrollo de la conciencia histórica de los/as jóvenes.

### **3. Aprender del conflicto: los problemas sociales relevantes y la perspectiva comparada.**

El conflicto entendido como motor del cambio social, que moviliza agentes con intereses contrapuestos y proyectos de futuro diferentes, es un concepto transdisciplinar clave en las Ciencias Sociales (Benejam, 1999). Por ello, una enseñanza estructurada a partir del estudio de los conflictos sociales es imprescindible para el conocimiento de los procesos sociohistóricos.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, investigaciones centradas en las representaciones sociales de estudiantes (Ortega Rocha, 2018; Jara & Hirtz, 2019, entre otros) identificaron en éstas la preeminencia de imágenes banalizadas, simplificadas y negativas de los conflictos sociales. De este modo, ponen en evidencia la necesidad de su abordaje en la Historia escolar, como oportunidad para la visibilización y transformación de esas representaciones fuertemente arraigadas.

En relación a la formación de la conciencia histórica y la educación para la ciudadanía, analizar y explicar los conflictos sociales en clave histórica, reconociendo los diferentes actores involucrados y los intereses en disputa y promoviendo instancias de reflexión acerca de las

alternativas de resolución de los mismos en el pasado y en el presente, abona al desarrollo del pensamiento crítico fomenta el aprendizaje de la participación democrática.

Concibiendo la Historia como el estudio de la dinámica de las sociedades -y no únicamente el “estudio del pasado”-, y con la intención de proponer una Historia escolar que prepare para la intervención social responsable como dimensión central de la ciudadanía crítica, es que se vuelve necesario -tomando las palabras del historiador catalán Josep Fontana (1999)- pensar la enseñanza de la historia desde “(...) los grandes problemas que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad, que es el sujeto del que se ocupa la historia. Problemas que son del pasado y del presente, y previsiblemente de un futuro al menos inmediato, desde una perspectiva temporal, que es la propia de la historia.” (p. 13).

En esta línea, el conflicto social, producto de la vida en sociedad y punto de partida del cambio social, constituye una “cuestión socialmente relevante” (Pagès, 1994; Pagès y Santisteban, 2011) que debe ser considerada como un eje estructurante de la enseñanza.

Muchos de los procesos históricos que configuraron el pasado reciente argentino, están cargados de conflictos e involucran temáticas controvertidas que siguen interpelando en el presente a la sociedad, como la violencia política, las posibilidades y sentidos de la democracia, el papel del Estado frente a la desigualdad social, entre muchas otras.

Según López Facal (2011), el lugar de la escuela en la enseñanza de los conflictos no es resolverlos, “sino enseñar cómo y por qué se originan, y cómo pueden gestionarse democráticamente” (p. 67). De allí que abordar el Cordobazo es una oportunidad para el debate y la reflexión en la escuela sobre por qué ocurren los conflictos, de qué maneras se resolvieron en el pasado, y cuáles son las alternativas posibles, probables, deseables de resolverlos en el presente y en el futuro.

Además, encierra la potencialidad de permitirnos abordar la violencia política como forma de acción colectiva y también como mecanismo de resolución de los conflictos; un tema controversial de nuestra historia reciente y del presente (Hilb, 2014). Estos temas polémicos, “que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López Facal 2011, p. 67), dan lugar a una implicación emocional de los/as estudiantes, lo cual facilita un involucramiento mayor en el aprendizaje que otros temas. Pero esa implicancia emocional, apunta López Facal (2011), se convierte también en una dificultad para construir una argumentación racional, sumado a la fuerza de los estereotipos y prejuicios arraigados que generalmente están asociados a las ideas sobre estos temas conflictivos.

Así, se vuelve más evidente la necesidad de enseñar a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos; compartir, contrastar y debatir con otros; aceptar argumentos diferentes; desarrollar la capacidad de empatía, aun cuando no se compartan los puntos de vista de los demás.

Siguiendo a Ansaldi y Giordano (2014), “antes de impugnar la violencia como expresión del mal -contra el bien-”, lo que nos inquieta y nos interpela desde la enseñanza es “preguntarnos qué violencia, implementada por quién y contra quiénes, dónde, cuándo, cómo y por qué” (p. 19).

Trabajar el Cordobazo desde este plano, constituye un gran aporte que la Historia escolar puede hacer a la formación de una ciudadanía crítica, que toma posición ante estos conflictos en el presente a partir del diálogo crítico con las experiencias del pasado y los proyectos de futuro.

Como decíamos antes, en un contexto donde las protestas sociales son estigmatizadas en los medios de comunicación y en las redes sociales, por considerar que atentan contra de los derechos de terceros e incluso por ser violentas, se vuelve necesario entender que la violencia sólo existe en plural, nunca es unilateral y la mayoría de las veces surge en respuesta a otras formas de violencia. Existen violencias físicas, simbólicas, políticas, sociales, familiares, delictivas, de género, psicológicas, estructurales, institucionales, revolucionarias, conservadoras, etc. Incluso, hay formas de ejercicio de la violencia consideradas legítimas/ legales frente a otras se entienden como ilegítimas/ilegales.

En este sentido, hablar de violencias involucra la necesaria relación entre acontecimientos y estructuras en la enseñanza de la Historia, lo que permite explicar con mayor profundidad la construcción de las culturas políticas latinoamericanas, en las cuales la apelación a la violencia ha sido un elemento recurrente. Asimismo, habilita la distinción entre la violencia opresiva y la violencia de quienes se resisten a tal opresión, sin pretender por ello justificarla. Se trata de superar la condena automática al uso de la violencia por parte de los/as oprimidos/as y reconocer que existen otras violencias cotidianas en las sociedades, violencias “normalizadas” y estructurales (Ansaldi y Giordano, 2014). De tal manera, el abordaje de los conflictos sociales habilita a la deconstrucción de las representaciones sociales que los/as jóvenes tienen acerca del cambio social, lo político y el futuro.

Una parte esencial del pensamiento histórico es contextualizar los discursos que los/as diferentes agentes construyen acerca de los hechos en función del lugar que ocupan en el conflicto, lo cual ayuda a argumentar, a relativizar perspectivas y a emitir juicios de valor. Entonces, pensar el Cordobazo en términos de conflicto, implica también enseñar a analizar los distintos puntos de vista de los/as agentes sociales involucrados/as. Como todo conflicto, construye memorias en disputa, memorias divididas, memorias contra memorias (Jelin, 2000) que son posibles de recuperar echando mano de la historia oral.

Cuesta Fernández (2007) habla de “cepillar la Historia a contrapelo”, de hacer “otra Historia”, una Historia con *deber de memoria*, con deber de justicia hacia las víctimas. Su propuesta –que tomamos aquí– consiste en hacer entrar a las aulas la Historia y la memoria de las causas perdidas, de los/as vencidos/as, revalorizando el punto de vista de los/as oprimidos/as. Es una apuesta por interrogar al pasado desde las problemáticas del presente o, en otras palabras:

*(...) una cierta historia del presente en la medida que mira hacia atrás para captar en el ayer no las causas del hoy, sino lo que nos interesa que ocurriera y no ocurrió. Es por eso por lo que didáctica crítica es, en cierta manera, ejercicio de historia a contrapelo, contramemoria y saber intempestivo. Pero es también una «historia vivida» (Aróstegui, 2004), en la medida que apela a las experiencias humanas vitales y a los intereses individuales y colectivos de los seres humanos. (pp. 54-55)*

Para finalizar, es importante rescatar las potencialidades formativas de la comparación en el análisis de los conflictos sociales. El enfoque comparativo en la enseñanza permite abordar diálogos posibles entre situaciones de conflictos y experiencias de lucha. Facilita, además, el reconocimiento de cambios y continuidades, recurrencias y singularidades, a partir de la consideración de los contextos espaciales (locales y globales) y temporales, los/as agentes sociales involucrados/as, sus discursos, intereses y formas de acción colectiva (Pagès, 2005). Es por ello que esta perspectiva puede aportar al desarrollo de herramientas conceptuales, narrativas e interpretativas propias del pensamiento histórico, capaces de ser empleadas en la interpretación de otros conflictos del pasado, del presente y del futuro.

Los caminos para este abordaje comparativo son diversos y responden a objetivos diferentes. Una posibilidad es la comparación con otros conflictos que ocurrieron en sincronía, en América Latina y en el mundo en su conjunto, como la lucha de los/as jóvenes de Tlatelolco o el Mayo Francés. Esto da lugar a preguntas sobre las recurrencias y las singularidades en los contextos locales y nacionales y permite reconocer el alcance territorial de algunas problemáticas, como el autoritarismo, la violencia política, la crisis económica capitalista, entre otras.

Otra posibilidad es pensar la comparación entre diferentes conflictos del pasado reciente o de la actualidad. Al analizar conflictos sociales actuales, el presente ingresa al aula, no sólo como recurso para lograr la motivación del alumnado, sino como contenido, como temporalidad que nos ocupa y preocupa. El análisis comparativo del Cordobazo con conflictos de la actualidad promueve el desarrollo de herramientas del pensamiento histórico para analizar similitudes y diferencias en cuanto a contextos, actores, demandas y formas de acción colectiva. Pero también para reflexionar sobre cuestiones fundamentales vinculadas a la ciudadanía, como los derechos conquistados y los derechos perdidos y las nuevas demandas; los relatos mediáticos contra la protesta social, entre otras.

Por otra parte, ante las ilusiones de un presente permanente o de un presente totalmente separado del pasado, sin ninguna relación orgánica con el pasado, la comparación diacrónica permite arrojar luz sobre las continuidades y las marcas de las experiencias pasadas en el presente (Saab, 1997).

### **A modo de cierre.**

En 2017, didactistas en Historia y otras Ciencias Sociales de distintas partes del mundo se reunieron para discutir en torno a ¿Qué está pasando en el mundo? Y ¿qué estamos enseñando? (Tosar, Santisteban y Pagès, 2018). Una de las preocupaciones que orientó aquel debate fue la constatación de la persistencia del abismo entre la vida de las personas y lo que se estudia en las escuelas; de un currículum y unas prácticas de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales dominados por contenidos alejados de los problemas del presente y de sus raíces históricas.

Movilizado por estas constataciones, este trabajo intentó recuperar algunas orientaciones teórico-metodológicas que propone la didáctica crítica y ciertas perspectivas de las Ciencias Sociales para pensar modos posibles de abordar los años sesenta en la enseñanza de la Historia, con miras al desarrollo del pensamiento histórico: la perspectiva del conflicto como problema social relevante y el enfoque comparado de los mismos; la valorización del acontecimiento histórico para enseñar la complejidad del tiempo y visibilizar agentes sociales históricamente invisibilizados/as y las potencialidades de la acción social.

En tal sentido, la perspectiva teórica en relación al pensamiento histórico presente en este trabajo puso el acento en la dimensión ética y política al articular el desarrollo del pensamiento histórico desde la Historia escolar con la formación de la conciencia histórica crítica en los/as jóvenes, al considerar que se trata fundamentalmente de un conjunto de herramientas de conocimiento y transformación. Es decir, su finalidad apunta a orientar la intervención social – en el sentido de *praxis*– hacia proyectos de futuro más justos y democráticos a partir de una lectura y un posicionamiento crítico ante la realidad social pasada y presente.

El propósito de estas reflexiones en torno a la enseñanza del acontecimiento y de los conflictos sociales en la enseñanza de la Historia ha sido el de recuperar herramientas del pensamiento histórico que aporten al desarrollo de una ciudadanía democrática. Se trata de preparar a los/as jóvenes para enfrentar en mejores condiciones los desafíos de la vida en sociedad, caracterizada por la persistencia de conflictos. Ello porque el reconocimiento de conflictos de relevancia social e histórica como el Cordobazo permite plantear analogías con otros conflictos del presente (y del futuro), analizar las causas por las cuales se generan, los diferentes posicionamientos que surgen en torno a los mismos, las alternativas de resolución y, además, porque habilitan a la toma de posiciones y el debate de posturas.

En síntesis, que los/as estudiantes puedan apropiarse de habilidades de pensamiento que les permitan interpretar los acontecimientos y conflictos sociales del pasado y del presente. Pero fundamentalmente, para que puedan reconocerse a sí mismos/as como agentes de cambio y utilizar los saberes históricos para pensar la vida en común e imaginar otros futuros posibles, más libres, más justos e igualitarios.

### **Bibliografía.**

- Ansaldi, W. & Giordano, V. (coords.) (2014). *América Latina, Tiempos de violencias*. Ariel.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

- Cerri, L. & De Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.
- Cuesta Fernández, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Ferro, M. (1999, diciembre). Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina? *Signos Históricos*, 1.2, pp 139-152.
- Fontana, J. (1993). *Introducción al estudio de la Historia*. Crítica.
- Hartog, F. (2010). El historiador en un mundo presentista. En F. Devoto (dir.), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)*, (pp. 15-27), Biblos.
- Hilb, C. (2013). *Usos del pasado: Qué hacemos hoy con los setenta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jara, M. A & Hirtz, M. (2019) ¿Qué representaciones sociales de conflicto tienen las estudiantes del profesorado de nivel inicial? Conocer para ofrecer mejores oportunidades en la formación del profesorado. En M. Horas, A. Díaz & N. de Alba, *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp 167-177). AUPDCS.
- Jelin, E. (2000). La política de la memoria. *Puentes*, 1 (1), 6-13. Comisión Provincial de la Memoria de la provincia de Buenos Aires.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lipovetsky, G. Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès & A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). GREDICS, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ortega Rocha, E. (2018). Conflictos y Potencialidades en América Latina. Una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes chilenos. En B. Tosar, A. Santisteban & J. Pagès, *Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 169-175). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1994). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (S. XV) y el conflicto de Chiapas. En P. Benejam & J. Pagés (coords.), *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos. Guía praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Praxis.
- Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, 9-10, 17-35.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès & A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-92). GREDICS, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Díada.
- Plá, S. (2005). *Pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés Editores.
- Plá, S. & Pagès, J. (comps.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina*. México: Bonilla Artigas/Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroga, H. (2011, enero a junio). La democracia después de la dictadura ¿Qué dejó atrás la sociedad argentina? *Estudios*, 25, 13-30.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

- Rouquié, A. (2010). *A l'ombre des dictatures. La démocratie en Amérique latine*. Albin Michel.
- Saab, J. (1997). El lugar del presente en la enseñanza de la Historia. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 1, 147-167.
- Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2017, junio). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Sayago, R. (2020). ¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 30, 119-131.
- Tosar, B.; Santisteban, A. & Pagès, J. (eds.) (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. GREDICS, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Traverso, E. (2016). *Melancolía de izquierda. Después de las utopías*. Galaxia Gutenberg.

---

#### Notas.

<sup>1</sup> El Cordobazo, una protesta obrero-estudiantil que se desarrolló en la ciudad de Córdoba (Argentina) el 29 y 30 de mayo de 1969 y que devino en rebelión popular, marcó un hito en la historia argentina en los conflictivos años '60 y '70. En el contexto de la dictadura autodenominada "Revolución Argentina" (1966-1973), fue la síntesis de todas las tensiones acumuladas bajo el gobierno militar. A su vez, se convirtió en acontecimiento inaugural de un ciclo de protestas que se extendió por todo el país y obligó a la salida electoral de 1973.

Entre los múltiples estudios acerca de dicho acontecimiento y sus legados, sugerimos: Brennan, J. y Gordillo, M. (2008). *Córdoba rebelde: el cordobazo, el clasismo y la movilización social*. La Plata, Ed. De la Campana.; o Gordillo, M (comp.) (2019) *1969. A cincuenta años: repensando el ciclo de protestas*, CLACSO.