

EL LUGAR DEL PRESENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

Jorge Saab **

Quisiera abordar esta cuestión a la que refiere el título sobre la base de las siguientes ideas:

1. La recurrente aseveración según la cual el pasado ayuda a explicar el presente, sólo es válida siempre y cuando desde el presente se formulen interrogantes que obliguen a desandar el camino de la historia. Por lo general, los presentes históricos no vienen acompañados de un material historiográfico que los ilumine. En consecuencia, cada uno de estos presentes conmina a sus historiadores a plantear nuevas preguntas, a construir nuevos objetos de investigación, a descubrir nuevas temporalidades.
2. La formación de la conciencia histórica es el objetivo prioritario de la enseñanza de la historia. Esta conciencia, anclada en el presente, incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro. Por tanto, carece de legitimidad una enseñanza de la historia que evada la consideración del presente.
3. No hay ni puede haber un programa común sobre la historia presente. En tanto sujetos situados, los profesores se apropian del currículum y construyen su propia pedagogía de la historia en la medida en que ésta como todo conocimiento es campo de la lucha hegemónica.
4. La construcción de una didáctica de la historia reciente requiere tener en cuenta las peculiaridades de sus contenidos conceptuales en tanto la investigación historiográfica procede en el mismo sentido.

* Esta intervención es una versión abreviada de la ponencia presentada en las X Jornadas de Historia de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 13 al 15 de agosto de 1997 con el título: "*El presente histórico: una competencia disciplinar básica de los profesores de historia*". Fue publicado con modificaciones en **Quinto Sol. Revista de Historia Regional**, Instituto de Historia Regional. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Año 1, N° 1. 1997.

** Universidad Nacional de La Pampa.

El presente en la historiografía

Las realidades sociales actuales pueden abordarse desde cada una de las disciplinas que tienen por objeto el conocimiento de la sociedad. Una de ellas es la historia, puesto que las sociedades tienen una dimensión temporal a través de la cual se constituyen. En consecuencia, el lugar de la historia en el currículum se justifica desde una exigencia de inteligibilidad del mundo en que vivimos.

Sin embargo, no es el pasado sin más el que contribuye a entender el presente porque no existe ningún pasado en sí. El objeto de la historia -la dinámica de las sociedades- requiere una permanente tarea de construcción anclada en el punto de vista del presente.

En Marx (1972: 26), el presente como la clave para la comprensión del pasado es, además de teoría, método: el camino del presente al pasado y de allí la vuelta al presente, es recurrente en su obra¹. También Lucien Febvre (1992: 244-245)² y Marc Bloch (1957: 2) manifiestan una preocupación similar³.

Entre nosotros, José Luis Romero (1956: 12) escribía en 1948: «La acción, la acción inevitable y perentoria, exige un punto de partida que no puede ser dado sino por una clara filiación histórica del presente.»

Desde esta perspectiva, se puede entender que una explicación del presente debe buscarse desde la formulación de los problemas que éste nos plantea. Ello obliga a una búsqueda multidireccional, a la localización de ciertos puntos temporales en cuyas aguas están anclados los puntos de arranque de la explicación que se busca. Por esos puntos se traza también el itinerario de los contenidos de la enseñanza. Son ellos los que orientan la elección de los ejes temáticos que articulan las diferentes unidades de una programación.

El presente, punto de partida y de llegada de la enseñanza de la historia, determina pues las idas y vueltas al pasado.

El siglo XX: una época presente pasada

Hobsbawm (1996) llama siglo XX a los procesos comprendidos entre los inicios de la Primera Guerra Mundial y el derrumbe de la Unión Soviética (1914-1991).

Si los acontecimientos de 1991 pusieron fin al siglo XX, los años transcurridos desde entonces pertenecen a una nueva época o, mejor dicho, esta actualidad que vivimos es el tránsito entre dos épocas.

Esto no quiere decir que los hechos correspondientes al siglo XX pertenezcan a un pasado con el que no tenemos ninguna relación de identidad. Nos referimos a él como una época presente

¹ La sociedad burguesa es la más compleja y desarrollada organización histórica de la producción. Las categorías que expresan sus condiciones y la comprensión de su organización permiten al mismo tiempo comprender la organización y las relaciones de producción de todas las formas de sociedad pasadas, sobre cuyas ruinas y elementos ella fue edificada y cuyos vestigios, aún no superados, continúa arrastrando, a la vez que meros indicios previos han desarrollado en ella su significación plena, etc. La anatomía del hombre es una clave para la anatomía del mono.

² Así pues, lo quiera o no, es en función de sus necesidades presentes como la historia recolecta sistemáticamente, puesto que clasifica y agrupa los hechos pasados. Es en función de la vida como la historia interroga a la muerte. (...) Organizar el pasado en función del presente: eso es lo que podría denominarse la función social de la historia.

³ La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero tal vez no es menos vano afanarse por comprender el pasado cuando nada se sepa del presente.

pasada, según la conceptualización de Heller (1985: 46) como «el pasado histórico **comprendido** por el presente (...) Es una época cuyos símbolos y valores se han hecho **significativos** para nosotros. Puede que nos amenace o nos llene de esperanza, aún cuando el cambiarla esté más allá de nuestras posibilidades. Es identidad aunque al mismo tiempo sea no-identidad.»

Esto significa -al menos en forma provisoria- admitir que la historia del siglo XX ha concluido desde el punto de vista de nuestras posibilidades de intervención. En cambio, muchos de los valores que dieron sentido a las vidas de millones de personas no desaparecieron. La construcción de un mundo mejor, la igualdad y la emancipación de los sujetos, por ejemplo, siguen vigentes como ideas reguladoras aunque los modelos de estado y de acción política llevadas a cabo durante aquella época no puedan sostenerse a la vista de su histórico fracaso. Justamente, es este pasado comprendido en el presente el que suministra los materiales para la reflexión y la elaboración de alternativas.⁴ De tal modo, el pasado reciente reclama la evaluación de una experiencia secular a la vez liberadora y orientadora en el sentido de aquello que es necesario recuperar y aquello que deberá explicarse sólo como historia pasada.

El siglo XX, “el más terrible de la historia occidental”, es además, en la opinión de Leo Valiani «sólo el intento constantemente renovado de comprenderlo.» (cit. en Hobsbawm 1996:12)

Historia reciente, política y memoria

Hobsbawm (1996: 13) observa:

«La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca, en estos años de finales del segundo milenio.»

Esta idea refuerza la hipótesis de la centralidad del presente en la enseñanza de la historia. Sin embargo, es preciso diferenciar tres esferas del conocimiento histórico muy vinculadas entre sí pero que, a mi entender, no deberían confundirse:

1. En la enseñanza de la historia, el pasado reciente es punto de partida y resultado de la experiencia temporal humana. Esto no significa otorgarle un privilegio desmedido y excluyente en el currículum⁵. Ignorar los *pasados históricos* acarrea el riesgo de naturalizar las

⁴ P. Anderson (1996: 150-151) refiriéndose a la posibilidad de reformulación de un proyecto socialista, se opone a una clausura acrítica de las experiencias recientes: “Los meros repudios resultan hoy en día tan inútiles como lo fueron las formas devocionales en el pasado. Cualquier cultura de la izquierda que trate de empezar otra vez *ex nihilo* o de refugiarse en los principios de 1789 (ó 1776) será un fracaso. Una reflexión seria sobre el legado político e intelectual del movimiento socialista moderno, en sus diversas formas, revela muchas de sus riquezas desdenadas, a la vez que muchos rumbos equivocados.

⁵ En este sentido, no acordamos con los CBC para el nivel polimodal en los cuales la historia a enseñar comprende únicamente los contenidos correspondientes a los últimos tres siglos.

configuraciones históricas vigentes y al mismo tiempo obstruir una comprensión acabada de las mismas, ignorando los procesos de transición, de cambios y continuidades que constituyen la sustancia de la materia histórica.

El presente es el cruce de múltiples procesos temporales. En la enseñanza solemos sacrificar, en aras de un didactismo simplista, la verdadera naturaleza de los cambios. Tendemos a radicalizar las diferencias entre las épocas, de modo tal que dejamos la sensación de que nada queda en los tiempos nuevos de aquellos que los precedieron: un día del año 476 “cayó” el Imperio Romano y así “comenzó” la Edad Media; en algún momento del siglo XVIII hizo su aparición la máquina de vapor y así “se produjo” la Revolución Industrial. Estas imágenes banalizadas del cambio histórico ocultan los procesos reales, las difíciles y complejas relaciones sociales en el tiempo.

2. El conocimiento del pasado reciente no deviene en acción política en el sentido de suministrar materiales para la praxis. La historia no puede confundirse con la política aunque existan nexos muy estrechos entre ambas. La utilización de la historia para fines políticos corresponde a la esfera de lo ideológico. En cambio, puede y debe esperarse que el conocimiento de la historia conduzca a los sujetos a una mayor autonomía, a niveles más altos de reflexión.⁶

En este sentido, resulta difícil compartir las proposiciones de Chesneaux (1984) según las cuales la historia sirve a un propósito pragmático: ponerse al servicio de las luchas sociales del presente. El autor asimila de esta manera la historia a la política legitimando, “por izquierda”, la manipulación del pasado que se le reprocha a las derechas. No se trata de la defensa de “objetividad científica” alguna y menos aún de supuestas neutralidades de los historiadores y profesores. La legítima simpatía por los oprimidos de todas las épocas no autorizan la mistificación ni suspenden la tarea crítica.

Hacer y enseñar historia del pasado reciente tiene menos un sentido de denuncia que de explicación. La puesta en el aula de los terribles acontecimientos de este siglo requiere un análisis muy profundo en el sentido de su comprensión. De otra manera, se extravía la legitimidad de la historia para dar cuenta de los procesos humanos. Ello no excluye la aplicación de valores ni el juicio moral. En tanto sujetos involucrados en los acontecimientos del siglo no podemos evadir la explicitación de nuestros valores ni el señalamiento de responsabilidades.

Ciertamente, la historia desempeña una función social y los historiadores al igual que los profesores ponen en juego sus concepciones del mundo. Entre otros, Fontana (1982: 9) ha intentado descubrir el papel político desempeñado por la historiografía.⁷

En el prefacio a su excelente obra, Marc Ferro (1993: 9) refiriéndose al campo de la enseñanza nos dice:

«Controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones. Ahora bien, son las potencias dominantes -Estados; iglesias, partidos políticos o intereses privados- los que poseen y financian medios de comunicación masiva o mecanismos de reproducción, libros escolares o tiras cómicas, filmes o emisiones de televisión.»

⁶ Sería redundante referirse a las trágicas experiencias intelectuales de someter la investigación histórica a las necesidades de la política.

⁷ “Toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente. Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no de justificarla”. Desde esa perspectiva, Fontana propone: “Hay que comenzar a construir, a un tiempo, la nueva historia y el nuevo proyecto social, asentados en una comprensión crítica de la realidad presente.” (1982: 11-12)

3. También es preciso distinguir entre historia como episteme y memoria colectiva, puesto que la segunda puede definirse como la representación del pasado que una comunidad tiene de sí misma. La historiografía procede de manera sistemática y sobre todo crítica. La apelación a la memoria colectiva que puedan hacer los enseñantes no debería fundarse en el mito ni en el prejuicio.

Historia, ¿quién y para quiénes?

La historia reciente involucra a los sujetos del hecho educativo. Las aulas pueden albergar por igual a víctimas y victimarios. Pero esto no es todo: los salones de clase reúnen a personas a quienes esta historia les resulta tan indiferente como cualquier otra historia. De modo tal que los profesores enfrentan una doble dificultad. La primera de ellas consiste en dirigirse a una audiencia constituida por quienes de una manera u otra tuvieron que ver con el período más negro de la historia argentina. Esta tensión refuerza la necesidad de explicación. Pero aquí la explicación se desliza por un terreno tortuoso en el que los actores reclaman la razón para sí: “mi padre estuvo allí” es una expresión que se interpone con la prepotencia del cuerpo jugado en la acción, con la fuerza de un testimonio. La explicación histórica, sin embargo, sólo es válida en tanto demuestre su capacidad para ir más allá de los relatos de los testigos. Los testigos son fuentes, es decir, materia prima del trabajo historiográfico y, en el caso de la enseñanza, pueden ser un punto de partida.

La segunda tiene relación con la expresión de Hobsbawm citada al comienzo del párrafo. La indiferencia hacia el pasado -que se extiende por igual al presente- tiene que ver con la inpronta cultural de nuestra época que, entre otras cosas, ha operado una pérdida del sentido temporal propia de la experiencia humana⁸. Bien miradas las cosas, esta actitud no está al margen de los acontecimientos de la historia reciente. De modo que las estrategias explicativas deberían comprender este fenómeno de nuestra cultura. Creo, y de alguna manera lo he experimentado, que los jóvenes pueden interesarse mejor en una historia que los involucre como generación.

Llegados a este punto, se hace necesario abordar la figura de los profesores como sujetos situados, portadores de un saber específico -la historia- y a su vez de las concepciones del mundo que orientan su labor en forma explícita o implícita.

En tanto trabajadores de instituciones públicas, los profesores guardan una relación históricamente conflictiva con el estado. Como formadores de sujetos adolescentes, están vinculados a una comunidad con demandas específicas respecto de la escuela. Además forman parte de un tipo de institución escolar también conflictiva.

Espacio en el que convergen múltiples relaciones sociales, las escuelas son el contexto donde nuestros profesores ensayan sus enseñanzas sobre el pasado del presente, una historia que afecta de distinta manera a unas audiencias también distintas. Porque lo cierto es que dentro de los límites más o menos arbitrarios de un estado nacional, grupos sociales diferentes viven historias diferentes. Para ciertos grupos indígenas, su historia comenzó en 1492; para miles de trabajadores el principio de su historia se produjo cuando el estado capitalista se autoliberó de la pesada carga de poner frenos a la lógica del mercado; para los excluidos estructurales, el presente histórico de límites imprecisos, es esta negación de su derecho a la vida.

El reclamo por un currículum de historia capaz de permitir la comprensión del presente es inescindible de la consideración de los sujetos a los que se dirige. ¿Qué historia para qué

⁸ Cfr. Heller (1985: 34-37). Respecto a la enseñanza, ver nuestro trabajo (Saab 1996).

alumnos? y, como los encargados de conducir procesos de enseñanza y aprendizaje son los maestros y profesores, hay que añadir otra pregunta: ¿Qué currículum para qué educadores? (Tamarit 1997)

Se entiende entonces, la impugnación a la idea de un estado neutral que persigue el bien común, que emprende reformas igualmente neutrales, y cuyos docentes son agentes reproductores de ideologías. En consecuencia, no centraré en esta ocasión el análisis de las omisiones más o menos groseras de los Contenidos Básicos Comunes de la EGB, la Polimodal o de la Formación Docente de Grado⁹.

Antes, más bien, prefiero pensar en la figura del maestro de historia como intelectual (Giroux 1990), portador de una idea de la historia que a su vez transmite a los grupos escolares de los que es responsable.

Los docentes tienen visiones del mundo derivadas de su posición en la sociedad y de las tradiciones en que han sido formados (Rodríguez Frutos 1989). A concepciones del mundo diferentes corresponden iniciativas pedagógicas diferentes. De modo tal que no puede ni debe esperarse una enseñanza unificada de la historia presente (seguramente de ninguna historia pero sobre todo la del pasado inmediato).

En este sentido, la educación es campo de la lucha hegemónica librada en términos de confrontación intelectual y moral. En estos conceptos gramscianos, a nuestro entender, se intersectan los niveles epistémicos e ideológicos de la historia en tanto conocimiento erudito y conocimiento enseñado.

Aquellos profesores situados en una perspectiva transformadora acreditan su legitimidad en un diálogo permanente con la ciencia de la historia y en un compromiso profesional y militante con sus alumnos.

En tanto profesionales y militantes, estos profesores intelectuales encaran una doble lucha: contra el estado para que este asuma los costos de la educación pública (entre ellos se cuenta la cuestión de la capacitación permanente) y contra una cultura mediática que hace del presente una categoría despojada de temporalidad. La negación del pasado es también negación del futuro como proyecto.

Historia reciente y vacíos de formación

Nuestra propia biografía escolar –incluida la universitaria– y las manifestaciones de los colegas en jornadas de capacitación, etcétera, coinciden en la insuficiencia de formación en los temas del pasado reciente en los programas de los profesados. Estos contenidos aparecen en parte comprendidos dentro de las programaciones de Historia Contemporánea. P. Nora (1978: 221) la llama «hija degenerada de una historia más noble (...) y condenada a malvivir bajo su sombra...»¹⁰

⁹ Contra el fetichismo del currículum se expresó claramente José Gimeno Sacristán: “En un país democrático, el ministerio tiene legitimidad absolutamente defendible para legislar los mínimos que una escuela debe cumplir, homogeneizar. Eso agota la faceta de regulación, el problema es como hacerlo: por vía autoritaria de expertos ilustrados o por vía de debate social. Es peligroso hacerlo desde un paradigma donde el experto hace y el ignorante profesor asimila. No es potestad de la ley transformar nuestras vidas. Los procesos de maduración cultural que implican estas innovaciones requieren una serie de cosas fundamentales. La primera es que este cambio, sin un cambio de quienes deben aplicarlo, en la práctica es letra muerta. Aquí es donde ha fallado la reforma española, donde posiblemente fallará la reforma argentina y cualquiera que lo intente.” *Página 12*, 15/6/97.

¹⁰ El mismo Nora aclara: “Fruto de la historia puramente francesa, surgió de las reformas que Victor Duruy introdujo en la enseñanza secundaria, legitimando la censura impuesta a la historia nacional francesa por la Revolución” (1978: 221).

Pero sucede que estas inclusiones son problemáticas. Por un lado, la persistencia de la división cuatripartita de la historia es inadecuada a la luz de las investigaciones historiográficas y la teoría de la historia. Los criterios de periodización por edades responden a una visión renacentista del pasado humano que daba por última la Edad Moderna (Koselleck 1993). En este aspecto se puede compartir la crítica de Chesneaux (1984: 97-104) para quien el sistema cuatripartito es un hecho francés -debería agregarse: argentino por adopción- que cumple varias funciones: *pedagógicas* porque ha organizado tradicionalmente los programas de la enseñanza universitaria y secundaria, los manuales y las colecciones; *institucionales* porque alrededor del cuatripartismo se desenvuelven las cátedras universitarias con sus relaciones de poder internas; *intelectuales* porque constituye la base de la división del trabajo de investigación; *ideológica y política* porque privilegia el papel del occidente europeo en la historia mundial.¹¹

Los hechos comprendidos en el pasado del presente no corresponden a la tradicional historia contemporánea. Constituyen un campo del saber específico que espera su lugar en los planes de estudio.

La historia del presente es objeto de una nueva historiografía que deja de lado el prejuicio sobre la posibilidad de hacer historia sobre el presente porque los historiadores no conocen el futuro.

Ha quedado atrás la preceptiva de la Academia Nacional de la Historia según la cual deben pasar cincuenta años para que los acontecimientos puedan ser objeto de conocimiento histórico. Nora (1978: 222) comenta que «todo el trabajo de los positivistas ha consistido justamente, por una parte, en fundar la historia sobre el estudio del pasado, cuidadosamente separado del presente, y, por otra, en amueblar ese pasado con un encadenamiento continuo de “acontecimientos”».¹²

Por otro lado, las tradiciones académicas en Argentina no sitúan a los temas del presente en un lugar privilegiado. Los historiadores, tan celosos de sus territorios, no levantan la voz para reclamar un espacio que suelen ocupar sociólogos y politólogos. Los egresados de los centros de formación acreditan mejor formación en otras áreas del conocimiento histórico.¹³

Pero los profesores -y en especial, aquellos que guardan inquietudes respecto del futuro- no se forman únicamente en las instituciones del profesorado (Tamarit 1997).

Ciertamente, las duras condiciones de trabajo y salarios tornan difícil el acceso a la creciente producción historiográfica sobre la historia reciente, a sus conceptos y métodos. Esta es, seguramente, otra reivindicación a levantar: la actualización de las bibliotecas.

¹¹ Y finalmente -acota Chesneaux- “se llega a un verdadero adoctrinamiento. Un historiador acaba por persuadirse de que no es competente más que en el interior de las santas categorías de base; se vedará toda reflexión general y comparada. Pero el cuatripartismo fracasa sobre todo por el movimiento mismo de la historia. Resulta incompatible con la evolución del mundo de nuestro tiempo, con los requerimientos del presente.”

¹² “La historia -según un informe de 1867 al ministro sobre los estudios históricos- no nace para una época más que cuando está por entero muerta; el campo de la historia es el pasado (...) como si ellos, para quienes el historiador no tendría que ser de ningún tiempo ni país, hubiesen acusado el golpe del presente, pero para exteriorizar inconscientemente los peligros, no otorgando al acontecimiento derecho de ciudadanía más que en un pasado inofensivo.”

¹³ En la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, las cátedras de historia contemporánea no desarrollaron programas de investigación ni cuadros intelectuales sobresalientes.

Los acontecimientos

A las dificultades señaladas se suma otra que es constitutiva de la historia reciente: la saturación de acontecimientos. Paradójicamente, mientras en nombre de la revolución historiográfica se clamaba por la superación del acontecimiento y la posibilidad de construir una historia del tiempo largo, lo que caracteriza al siglo XX, lo que le da entidad propia, es la explosión acontecimental.

¿Cómo pensar el siglo sin ella? Guerras mundiales, guerras regionales, revoluciones políticas y revoluciones tecnológicas, movimientos de masas, industrialización acelerada, masacres planificadas.¹⁴

Se tiene la sensación de que esta erupción permanente sobrepasa las competencias del historiador cuyo oficio consiste, precisamente, en constituir los acontecimientos sobre la base de una información dispersa. En la actualidad, los medios, muy en especial la televisión, saturan sus audiencias con cataratas informativas al punto tal que pareciera que son ellos los que constituyen el acontecer: “lo que no aparece en la TV no existe”. ¿Es así realmente? ¿Existe hoy un público mejor informado, más culto que en las épocas precedentes? ¿Ha sido expropiado el territorio del historiador?

Hay abundancia de estudios sobre el papel de los medios como para tener la pretensión de decir algo nuevo en estas líneas. Simplemente quisiera prestar acuerdo a la idea de que lo que los medios ofrecen es seudo información y no-acontecimientos en el sentido que la teoría de la historia otorga a estos conceptos.

La sucesión de imágenes fugaces en las que la banalidad va de la mano con hechos terribles (la guerra de Irak, Yugoslavia actual, etc.) son sólo eso: imágenes. En la medida en que aparecen despojados de su carácter temporal no son acontecimientos. Una teoría de la historia apoyada en el narrativismo afirmaría que estas imágenes carecen de inserción en una trama, que no son “una unidad organizada de información del mundo en que se desarrollan los acontecimientos”, que no siguen una secuencia genética del principio hacia su conclusión, en una palabra, que carecen de estuto narrativo.

Pero si siguiéramos a los partidarios del estructuralismo, se diría que no hay forma de entender un hecho fuera de su posición en el subsistema entendido como universo relacional. Es la estructura la que da sentido a los acontecimientos.

Una información sin la posibilidad de ser elaborada es no-información. Esto sirve, además, para impugnar el fetichismo informático en el sentido de que sólo se necesita navegar en un mar de información para tener acceso al conocimiento.

De modo que, lejos de perder jurisdicción para dar cuenta del presente, el historiador interesado en la historia reciente se propone desentrañar los procesos reales que aparecen ocultos tras la marea incesante de imágenes indiferenciadas.¹⁵

En lo que respecta a la enseñanza insisto en una función “conservadora” de la escuela en el sentido de que lejos de subordinarse a la cultura mediática, la institución escolar debería constituirse en el bastión de la escritura.

¹⁴ Precisamente, fue la angustia ante los acontecimientos lo que llevó a Braudel a concebir una historia capaz de desembarazarse de ellos. Pero si bien logró una obra monumental, Lepanto y Felipe II se hacen presentes en ella como para recordar que no hay historia sin acontecimientos aunque ellos estén atravesados por temporalidades muy largas (Ricoeur 1995).

¹⁵ “El acontecimiento tiene la virtud de atar en un haz unos significados dispersos. Al historiador corresponde desatarlos para pasar de la evidencia del acontecimiento a la puesta de manifiesto del sistema” (Nora 1978: 237).

«Escribir es la manera más efectiva que conozco de distanciarse del aquí y el ahora, el mejor medio de reflexión sobre aquello con lo que no tenemos un contacto inmediato» (Bruner 1988: 204).

Así como las computadoras son una herramienta preciosa para el trabajo intelectual, el uso inteligente de tecnologías audiovisuales es un auxiliar valiosísimo para la tarea docente. Pero si el video no reconduce a la escritura que es el modo por excelencia de la historiografía, la intención reflexiva sobre la historia se pierde.

Por otra parte, esta aceleración de los tiempos históricos otorgan a los acontecimientos una característica diferencial respecto a los producidos en épocas anteriores.

Se trata de la velocidad de los cambios. En el siglo XX, los acontecimientos se nos presentan revestidos de una notable fugacidad y capacidad de mutación: mirados desde la perspectiva de su conclusión, la masa acontecimental se desarrolla con mayor rapidez que la capacidad de los sujetos para asimilarla. Debido quizás a su propia dinámica, tiene una corta estancia en la memoria colectiva.

Ello contribuye a explicar el por qué de la perplejidad y el desconcierto de las personas adultas. ¿Cómo hacer para retener vivos en nosotros a las víctimas de la Patagonia Rebelde cuando los miles de muertos y desaparecidos de la última dictadura militar todavía demandan contra el olvido?

En una época caracterizada por la pérdida del sentido temporal, la posibilidad de la recuperación del aula depende de las oportunidades que se ofrezcan a los jóvenes para pensar lo que les pasa, para encontrarse con su historicidad. Ello sólo puede verificarse con la presencia de profesores intelectuales capaces de restituir el sentido histórico, capaces al mismo tiempo de explicar el papel de los medios y las comunicaciones como acontecimientos del siglo.

Pensar una didáctica

¿Cómo dar cuenta de la historia del siglo XX sin perderse en la enorme masa de información disponible? ¿Cómo hacer la opción por unos acontecimientos de modo tal que puedan sintetizar los procesos que culminan en ellos al mismo tiempo que se revelen capaces de proyectarse hacia el futuro? (futuro del pasado).

Hasta hace no mucho tiempo, las didácticas especiales tenían un fuerte carácter normativo. La metodología, en singular, parecía la clave abracadabrante de la enseñanza. Asimismo, la demanda de los profesores, muchas veces se orientan hacia una metodología capaz de solucionar los muchos y complejos problemas que plantea el ejercicio docente.

Lo cierto es que no hay metodología sino *metodologías*, que éstas dependen de los tipos específicos de contenidos conceptuales y que éstos, a su vez, son productos de una selección que remite a una teoría de la historia. La teoría además, orienta los criterios de periodización, los ejes temáticos, los contenidos procedimentales y actitudinales. No hay ni puede haber una didáctica independiente de los contenidos de la materia histórica como no hay ni puede haber un tratamiento puramente empírico de la misma.¹⁶

¹⁶ Julio Rodríguez Frutos (1989: 55-64), en sus reflexiones y propuestas acerca del diseño curricular, reconoce dos niveles previos a lo que llama diseño de instrucción, es decir, el "trabajo de planeamiento, interacción e intervención en aula". En el primer nivel (epistemológico) considerado como las fuentes del proyecto, sitúa las conceptualizaciones que conforman en los docentes una determinada *concepción del mundo* nutrida en los aportes de la filosofía, la antropología, la sociología y la psicología. De esta concepción del mundo surge la opción por un *modelo educativo* estructurado en los núcleos teóricos proporcionados por la pedagogía, la didáctica y la disciplina (Historia). Esta tríada conduce a la adopción de una *teoría de la*

Lo que los profesores conciban como el pasado reciente, orientará sus estrategias de enseñanza. Si se acuerda con lo dicho aquí sobre el tema, se acordará también en la necesidad de un tratamiento específico, entre otras cosas, porque la cantidad y densidad de los acontecimientos requiere de un esfuerzo de selección mucho mayor respecto de otros períodos de la historia.¹⁷

En síntesis...

El desafío que afrontan los profesores de historia consiste en pensar la historia reciente como una historia universal y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las alternativas del presente a la luz de las profecías incumplidas, de la amenaza irracional, la racionalidad técnica, la alienación creciente y la crisis de la idea de progreso.

La intención de diferenciar los niveles del conocimiento histórico (historiografía, memoria y política) no surge por un prurito académico sino por los deplorables resultados a que condujo esta confusión. De ahí en más, creo pertinente una historia y una enseñanza de la historia con arreglo a valores.

Mi renuencia, al menos en esta oportunidad, a discutir lo que el estado pretende de los enseñantes de historia, es porque mi argumentación ha sido pensada para profesores realmente comprometidos en la construcción de un mundo mejor.

No puedo dejar de pensar al mismo tiempo que la escuela pueda ser una de las pocas oportunidades para que una masa creciente de excluidos tengan la posibilidad de asomarse a su propia historia. En este sentido, cabe adoptar la expresión de Walter Benjamin quien, al desechar la ilusión del progreso, ve en la apropiación del pasado la posibilidad de redención de los oprimidos:

«Sólo tiene el don de encender en el pasado la chispa de la esperanza aquel historiador que esté traspasado por (la idea de que) tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo cuando este venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer.»

enseñanza que permite el pasaje hacia la formulación —ya en el segundo nivel (formativo)— de un *modelo didáctico* capaz de generar un *método* que se objective en las prácticas de aula. (Esta nota figura en nuestro trabajo presentado a las VI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia - Universidad Nacional de La Pampa, setiembre de 1997: Saab y Sánchez, **La formación teórica de los profesores de historia**).

¹⁷ En la versión publicada en **Quinto Sol** he esbozado una propuesta que pueda servir como punto de partida para un diseño de instrucción sobre el siglo XX.

Bibliografía citada

- Anderson, Perry
1996 **Los fines de la historia**. Barcelona. Anagrama. (Original 1992)
- Benjamin, Walter
s/f **La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia**. Santiago de Chile. ARCIS- LOM.
(1ª versión 1942)
- Bloch, Marc
1957 **Introducción a la historia**. México. F.C.E. (Original 1949)
- Bruner, Jerome S.
1988 **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid. Morata.
- Chesneaux, Jean
1984 **¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores**. Buenos Aires, Siglo XXI (Original 1976)
- Febvre, Lucien
1992 **Combates por la historia**. Barcelona, Ariel. (Original 1953)
- Ferro, Marc
1993 **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. Buenos Aires, FCE. (Original 1981)
- Fontana, Josep
1982 **Historia. Análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona, Crítica.
- Giroux, Henri
1990 **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona, Paidós/MEC.
- Heller, Agnes
1985 **Teoría de la historia**. Barcelona, Fontamara. (Original 1980)
- Hobsbawm, Eric
1996 **Historia del siglo XX**. Barcelona. Crítica. (Original 1994)
- Koselleck, Reinhart
1993 **Futuro pasado**. Barcelona. Paidós. (Original 1979)
- Marx, Carlos
1972 **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857-1858**. Bilbao, Siglo XXI. (Original 1953)
- Nora, Pierre
1978 «La vuelta del acontecimiento» en J. Le Goff y P. Nora **Hacer la Historia**. Barcelona. Laia. (Original 1974)

Ricoeur, Paul

1995 **Tiempo y narración**. México. Siglo XXI. (Original 1985)

Rodríguez Frutos, Julio

1989 «Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia» en R. Frutos (ed.) **Enseñar historia. Nuevas propuestas**. Barcelona, Laia.

Romero, José Luis

1956 **El ciclo de la revolución contemporánea**. Buenos Aires, Losada.

Saab, Jorge

1996 «Enseñar historia, ¿para qué?», en R. Cucuzza (comp.) **La historia de la educación en debate**. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tamarit, José

1997 «Escuela crítica y formación docente», **Crítica Educativa**, Año II, N° 2. Buenos Aires.