

## EL LUGAR DEL PRESENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Jorge SAAB\*

*"En algunos de sus caracteres fundamentales nuestro paisaje rural data de épocas muy lejanas (...). Pero para interpretar los raros documentos que nos permiten penetrar en esta brumosa génesis, para plantear correctamente los problemas, para tener idea de ellos, hubo que cumplir una primera condición: observar, analizar el paisaje de hoy. Porque sólo él daba las perspectivas de conjunto de que era indispensable partir".*

MARC BLOCH

Quisiera abordar esta cuestión 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.

---

\* Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

A su vez, el presente constituye un campo de investigación historiográfica con su propia especificidad. Parte de ella reside en las características diferenciales de sus acontecimientos respecto de los correspondientes a los períodos precedentes.

- 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 curriculum 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 especificidades de sus contenidos conceptuales.

### **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 curriculum 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. No existe ningún pasado en sí. Los historiadores no son recolectores de frutas que van con su bolsa a desprender las manzanas de los árboles. 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 obra<sup>1</sup>. También Lucien **Fevbre** (1992:244-245)<sup>2</sup> y Marc **Bloch** (1957:2) manifiestan una preocupación similar<sup>3</sup>. 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 puertos 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 no es otra cosa que el tránsito entre dos épocas.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

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 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.<sup>4</sup> 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", de ilusiones destruidas, del progreso fabuloso de la ciencia y la tecnología, es además en la opinión de Leo Valiani "sólo el intento constantemente renovado de comprenderlo"<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> 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 (o 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 desdeñadas, a la vez que muchos rumbos equivocados.*

<sup>5</sup> 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 currículum<sup>6</sup>. Ignorar los pasados históricos acarrea el riesgo de naturalizar las configuraciones históricas vigentes al mismo tiempo de 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 de 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 George **Duby** (1983), por ejemplo, mostraba la permanencia residual de la ideología trifuncional en pleno siglo XX. ¿Cuántas prácticas sociales de origen remoto y difuso aunque metamorfoseadas subsisten entre

---

<sup>6</sup>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.

nosotros? ¿Hasta qué punto ciertas tradiciones constituyen un freno a las transformaciones?<sup>7</sup>

## 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.<sup>8</sup>

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 autoriza la mistificación ni suspenden la tarea crítica.

Hacer y enseñar historia del pasado reciente tiene menos un sentido de denuncia que de explicación. La legítima 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 explicación de nuestros valores ni el señalamiento de responsabilidades.

---

<sup>7</sup>Por ejemplo, la resistencia de padres y alumnos del Colegio Montserrat de la Universidad Nacional de Córdoba a admitir la matriculación de mujeres.

<sup>8</sup> Sería redundante referirse a las trágicas experiencias intelectuales de someter la investigación histórica a las necesidades de la política.

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

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.*

### 3.

También es preciso distinguir entre historia como epísteme y memoria colectiva, puesto que la segunda puede definirse como la de representación del pasado que una comunidad tiene de sí misma, en tanto la historiografía procede de manera sistemática y sobre todo crítica en el sentido de la expresión de Marx: "la crítica no retrocede ante sus propios resultados"<sup>10</sup>. 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:

---

<sup>9</sup> 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, el autor propone (**Fontana**, 1982:11-12): *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.*

<sup>10</sup> Carta a Arnold **Ruge**, septiembre de 1843.

La primera 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 del testigo. 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, puede ser un punto de partida, aunque difícilmente la explicación del profesor logre cambiar puntos de vista anclados en la experiencia personal.

La segunda, tiene relación con la expresión de **Hobsbawm** citada al comienzo del parágrafo. La indiferencia hacia el pasado -que se extiende por igual al presente - tiene que ver con la impronta cultural de nuestra época que, entre otras cosas, ha operado una pérdida del sentido temporal propia de la experiencia humana<sup>11</sup>. 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 forma 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.

---

<sup>11</sup> Cfr. **Heller** (1985: 34-37). En lo que respecta a la enseñanza, nuestro trabajo **Saab** (1996).



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 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 Grado<sup>12</sup>. 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 ha sido formados (**Rodríguez Frutos**, 1989). A concepciones del mundo diferentes corresponden iniciativas pedagógicas diferentes. De modo tal que no

---

<sup>12</sup>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.

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, etc.; coinciden en la insuficiencia de formación en los temas del pasado reciente en los programas de los profesorados. Estos contenidos aparecen en parte comprendidos dentro de las programaciones de Historia Contemporánea. Pierre **Nora** (1978:221) la llama "hija degenerada de una historia más noble (...) y condenada a malvivir bajo su sombra"<sup>13</sup>. 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** (97- 104) para quien el sistema cuatripartito es un hecho francés - debería agregarse: argentino por adopción-

---

<sup>13</sup>El mismo **Nora** aclara: "*Fruto de la historia puramente francesa, surgió de las reformas que Víctor Duruy introdujo en la enseñanza secundaria, legitimando la censura impuesta a la historia nacional francesa por la Revolución*" (1978:221).

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.

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. 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, por un lado se desprende de la historia contemporánea y por otro, 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"<sup>14</sup>. 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

---

<sup>14</sup> "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."

sociólogos y politicólogos. Los egresados de los centros de formación acreditan mejor formación en otras áreas del conocimiento histórico.<sup>15</sup>

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.

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

Pero si esto fue así para el siglo XVI, en el siglo XX, los acontecimientos se producen en cadena. 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. La desesperación de los

---

<sup>15</sup> 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.

políticos por mejorar su imagen televisiva convalidaría el triunfo de la ingeniería política sobre la voluntad de los ciudadanos: "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 estilo 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.

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)

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

Se trata de la velocidad de los cambios. En el corto siglo XX que desarrolla Hobsbawm, los acontecimientos se nos presentan, por una parte, 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 los sujetos para asimilarla. Ello contribuye a explicar el por qué de la perplejidad y el desconcierto de las personas adultas. Por otra parte, se caracterizan por su corta estancia en la memoria colectiva debido quizás a su propia dinámica. ¿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 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. 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. En una época caracterizada por la pérdida del sentido temporal, como hemos dicho anteriormente, 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.

## En busca de 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<sup>16</sup>.

Lo que los profesores conciben 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.

---

<sup>16</sup>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 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 objetive en las prácticas de aula. (Esta nota figura en nuestro trabajo presentado a las VI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia-UNPam, setiembre de 1997: **Saab, J. y Sánchez, L. La formación teórica de los profesores de historia.**

Sólo a título orientativo, me permito sugerir algunos puntos de partida en el entendimiento de que las estrategias de selección pertenecen al ámbito decisonal de los profesores.

Ante la imposibilidad de suministrar un listado, por otra parte interminable, lo que intentaré en las líneas que siguen será mostrar la potencialidad de ciertas fuentes para dar cuenta de la época. Se trata más bien, de un procedimiento de síntesis que permite la explicación de varios procesos históricos sucesivos y simultáneos en los cuales participaron actores en constante confrontación. La selección que presento tiene que ver con la propia sensibilidad y experiencia intelectual y no tiene otra pretensión que la de ejemplificar.

He seleccionado tres tipos de fuentes provenientes de la plástica, la escritura y el cine respectivamente, lo cual permite también analizar la evolución de la sensibilidad propia de la época. Se trata de localizar unos puntos en un mapa acontecimental sumamente abigarrado como para leerlo sin ayuda de una lupa. Si trasladamos estos puntos a un croquis vacío, será posible reconstruir -al menos en parte- la red de la que forman parte.

### **1. ¿Cómo sintetizar el horror de la época?**

Además de los archivos, existe una gran narrativa sobre los genocidios del siglo, los filmes documentales, por ejemplo, son una muestra del horror de la maquinaria nazi. Pero desconfío de la eficacia de las imágenes hiperrealistas, ello, en todo caso es más útil a la investigación y al establecimiento de responsabilidades que a la enseñanza. El 28 de abril de 1937 durante la guerra civil española, la pequeña ciudad vasca de Guernica fue bombardeada por la aviación nazifascista. Se trató de un ensayo de la potencia militar que habría de ponerse en acto pocos años después, todo un ejemplo de planificación militar. El episodio fue experimentado por Pablo Picasso como la demostración de la existencia de potencias históricas negadoras de la dignidad humana.

En junio, Picasso exhibió la témpera a la que llam  *Guernica*. Fue un hecho histórico en la medida en que esta obra fundamental del arte moderno "cierra el período de distensión de las vanguardias, recapitulando los postulados formales contenidos en ellas y proponiendo la reconstitución de un nuevo lenguaje figurativo" (De Michelli). Para expresar la tragedia, el artista prescinde del color; el blanco y el negro se inscriben en una



lógica intencional: son suficientes el blanco enceguecedor de las explosiones, los rayos de la lámpara, la sombra y la oscuridad que la rodean y, en medio de ellas, la cabeza del toro, los rostros de las mujeres y del hombre caído<sup>17</sup>. Pero no se trataba sólo de España, los personajes y motivos de Picasso reaparecen una y otra vez a lo largo de la guerra mundial, su testimonio se universaliza. Y es un testimonio *histórico* de guerra y exterminio, de ahí su potencialidad para la enseñanza de la historia.<sup>18</sup> Para nuestros objetivos, se trata de una fuente, una composición de notable economía de medios y personajes, pero suficientemente expresiva del horror, la desesperación y el asombro de los seres humanos ante la furia asesina. Guernica no es sólo la aldea vasca devastada por la aviación alemana sino las masacres planificadas que cubrieron la historia del siglo.

El mismo Picasso admitió su intención propagandística, alegórica y excepcionalmente simbólica de la obra. La utilización de la obra con fines didácticos no requiere una exégesis de símbolos: el toro, el caballo, la oscuridad, etc.; porque independientemente de ello, el resultado será el esperado: "..., porque la gente descubre en la pintura cosas que uno no pone en ella (...) Pero no importa, porque es estimulante que las perciban y la esencia de lo que puedan haber visto está, de hecho, en el cuadro."<sup>19</sup>

## 2. La revolución llama a la puerta.

La ola revolucionaria llegaba a América el 1º de enero de 1959 con el triunfo de la insurgencia cubana. El 4 de febrero de 1962 ante una entusiasta multitud, Fidel Castro dio a conocer la *Segunda Declaración de La Habana*. Quedaba así oficializada el ingreso de Cuba al campo socialista y dejaba abierto el camino de América Latina hacia la revolución. La

---

<sup>17</sup> "En la tela sobre la cual estoy trabajando, a la que llamaré *Guernica*, y en todas mis obras de arte recientes, expreso claramente mi odio por la casta militar que ha sumido a España en un océano de dolor y de muerte" (De Michelli)

<sup>18</sup> "Pero lo que aparece como algo nuevo en Picasso es el sentido ajeno al sueño, a la pesadilla, que tienen estas imágenes suyas. Ellas son la realidad, no una pesadilla; son la verdad de lo que sucede, no un sueño. Después de la liberación, Picasso declaró: ' No he pintado la guerra porque no soy como esos pintores que, al igual que los fotógrafos, dan vueltas en busca de un tema. Pero no hay duda de que en los cuadros que he pintado por entonces la guerra está "(De Michelli).

<sup>19</sup> Entrevista de 1945 reproducida en **VIVA**, 31-8-97.

Declaración es una teoría de la historia en clave marxista-leninista al mismo tiempo que una guía para la acción en el Tercer Mundo: La actual correlación mundial de fuerzas y el movimiento universal de liberación de los pueblos coloniales y dependientes señalan a la clase obrera y a los intelectuales revolucionarios de América Latina su verdadero papel, que es el de situarse resueltamente a la vanguardia de la lucha contra el imperialismo y el feudalismo (**Morray 1965**).

Los veinte años que siguieron tuvieron como protagonistas a los movimientos de liberación que en la forma de lucha legal o clandestina buscaron tomar el poder en sus respectivos países. Del otro lado, la reacción de las derechas se expresaba a veces por la ocupación militar de los gobiernos seguido de una violenta represión. La Declaración es un texto clave porque en ella se sintetiza una visión del pasado y una certeza del futuro. Futuro que no fue en las previsiones de entonces.

### **3. La clase obrera en la encrucijada**

Así como las épocas precedentes tuvieron como protagonista a la burguesía. El siglo XX quedaba reservado para la revolución de la mano de la clase obrera. Eran estas masas crecientes al calor del impresionante desarrollo de las fuerzas productivas, los sepultureros del orden burgués. El siglo XX vio nacer la sociedad de consumo. Hija del capitalismo, la ideología del consumo proporcionaba la base para la reproducción ampliada del capital al mismo tiempo que preparaba el camino hacia su crisis. La racionalización del trabajo a través del taylorismo y el fordismo permitía la satisfacción de una demanda creciente y a la vez reforzaba los grados de alienación de los operarios.

Pero la "clase" no es sólo una abstracción sociológica. Está constituida por seres de carne y hueso en medio de una tensión dramática: ceder a la tentación de poseer un automóvil a cambio de incrementar su alienación o sumarse a una lucha sindical que hará retroceder a los capitalistas hasta que estos consigan retomar la iniciativa

Consumo, racionalización, alienación, lucha obrera están magistralmente sintetizados en el protagonista de *La clase obrera va al paraíso*. Este film de Elio Petri recoge la tradición cinematográfica iniciada con Eisenstein y continuada por Chaplin y Monicelli con una diferencia: el dedo perdido del obrero italiano, tiene las mismas

consecuencias que la pérdida del dedo de un obrero soviético. El socialismo real no ha sido capaz de terminar con la alienación.

## Conclusiones

*Guernica, Segunda Declaración de La Habana, La clase obrera va al paraíso*, refieren acontecimientos, visiones del mundo que pasan por el horror, el desencanto o la esperanza. Tres símbolos tomados como fuentes, como encrucijadas temporales de una época presente pasada. Ellas nos permiten ir más allá de las intenciones de los autores, 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 ha sido 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. Probablemente su número sea escaso dado el momento histórico y las duras condiciones en que se desenvuelve el trabajo docente.

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 tenga 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"*

### **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. (1º 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)
- DE MICHELI**, Mario. "Picasso" en **Los hombres de la Historia**, Buenos Aires, CEAL.
- DUBY**, Georges (1983). **Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo**. Barcelona. Argot. (Original 1978)
- FEVRE**, 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, Fondo de Cultura Económica. (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)
- HOBBSAWM**, 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)
- MORRAY**, Joseph (1965). **La segunda Revolución en Cuba**, Buenos Aires Iguazú. (Original 1962)
- NORA**, Pierre (1978). La vuelta del acontecimiento, en Le GOFF, P. y NORA, P., **Hacer la Historia**, Barcelona, Laia. (Original 1974)
- RICOEUR**, Paul (1995). **Tiempo y narración**, México, Siglo XXI.(Original 1985)
- RODRIGUEZ 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 en Crítica Educativa**, Año II- Nº 2, Buenos Aires

Invierno de 1997.

*A mi hijo Andrés*