



Universidad Nacional de Río Cuarto

## X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia

*Asociación de Profesores de  
Enseñanza de la Historia de  
Universidades Nacionales,  
(APEHUN)*

Río Cuarto, 17, 18 y 19 de Setiembre de 2008



[Volver](#)

### La enseñanza de la Historia reciente. Aproximaciones desde el análisis de los discursos didácticos.

**Gonzalo de Amézola**

E-mail: [gonzalodeamezola@speedy.com.ar](mailto:gonzalodeamezola@speedy.com.ar)

**Carlos Dicroce**

E-mail: [cdicroce@infovia.com.ar](mailto:cdicroce@infovia.com.ar)

**María Cristina Garriga**

E-mail: [pinagarriga@yahoo.com.ar](mailto:pinagarriga@yahoo.com.ar)

#### **I.- La “historia del tiempo presente” y las relaciones entre el pasado y el presente en la escuela**

A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 se inició una profunda reforma en la educación argentina, cuyas bases se habían establecido en la década de 1880. La nueva normativa, entre otras muchas cosas, se propuso renovar los contenidos de todas las asignaturas, cuya desactualización estaba fuera de toda duda.

En Historia se otorgó gran importancia a lo contemporáneo -contrariamente a lo que ocurría hasta entonces, cuando el lugar central del currículo era ocupado por el pasado nacional de la primera mitad del siglo XIX- y se reservó un amplio espacio al pasado reciente. El propósito de esta elección era que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender mejor el presente en el que les había tocado vivir. Lo reciente, por otra parte, sería fundamental para atender a una cuestión considerada clave para la educación: la formación del ciudadano democrático.

Con el transcurso del tiempo la percepción que la educación en vez de mejorar se deterioraba se extendió en la opinión pública y algunos sectores adjudicaron toda la responsabilidad de ese daño a la reforma. Este descrédito facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la anterior, la cual se preparó durante 2006 y se aprobó en diciembre de ese año. Sin embargo, algo de la antigua reforma se salvó: la valoración de la enseñanza del pasado reciente.

La nueva ley establece que es tarea de la escuela, en todos sus niveles, “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos

democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos...”<sup>1</sup>

Aunque esta redacción modifica la del proyecto original, que se refería exclusivamente al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 ignorando las interrupciones anteriores del orden constitucional<sup>2</sup>, la dictadura del 76 al 83 continúa ocupando implícitamente el centro de las políticas de la memoria.

La introducción de la historia reciente en el currículo tuvo algunos efectos no percibidos inicialmente. Por una parte, las tradiciones escolares rechazan la actualidad y la controversia, que inevitablemente se incorporaría si se estudiaban esos temas. Por la otra, la historia reciente no es un área aceptada por todos los estudiosos, y la escuela –cuya preocupación ha sido siempre transmitir certezas- se involucra en un terreno donde aún los especialistas no están de acuerdo.

Uno de los más agudos objetores de la Historia reciente como un campo de estudios independiente fue Reinhart Kosellek, para quien: “Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. Duración, cambio y unicidad pueden introducirse en la correspondiente relación de las dimensiones temporales. En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas.”<sup>3</sup>

Pero a pesar de las impugnaciones de este tipo, la historia reciente –que cuenta con antecedentes que pueden remontarse a la Primera Guerra Mundial-, se desarrolló vigorosamente durante la segunda posguerra, se institucionalizó desde los años 70<sup>4</sup> y el interés que despierta en académicos y público no especializado se ha multiplicado en los últimos años. Como una de las consecuencias –aunque no la única- de este auge, los trabajos referidos al pasado cercano se incrementaron notablemente. En este marco, surge la pretensión de los historiadores de analizar el pasado inmediato, el que antes sólo se consideraba apto para otras disciplinas sociales (la sociología, la economía, las ciencias políticas) y no se creía pertinente para un análisis histórico, ya que para que éste fuera posible debía tener –como se había consagrado en el siglo XIX- una conveniente distancia temporal con los acontecimientos de los que se ocupaba.

Sin embargo, fueron muchos los que se declararon partidarios de estudiar el pasado próximo con una visión histórica, pero este grupo –a su vez- no presenta una perspectiva homogénea sobre el problema y entre ellos se encuentran discrepancias, que tienen su primera manifestación en las diversas denominaciones que utilizan para referirse a esa categoría. Estos historiadores se refieren a su campo de estudios como *Historia del tiempo presente*, *Historia inmediata*, *Historia reciente*, *Historia coetánea*, *Historia actual*, *Historia muy contemporánea*, etc., rótulos que encubren diferencias en lo que incluye el lapso al que se dedican y las formas de estudiarlo. Aún quienes coinciden en el mismo nombre para referirse al período plantean alcances diferentes para ese concepto. Un ejemplo de ello es lo que entienden por Historia del Tiempo Presente Javier Tussell<sup>5</sup> (quien distingue una “historia inmediata” que registra los

<sup>1</sup> Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. c, en [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

<sup>2</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley*. Septiembre de 2006. P. 46.

<sup>3</sup> Cfr. KOSELLECK, Reinhart.: *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, Paidós I.C.E./U.A.B., 2001. Una reseña más circunstanciada de las impugnaciones de Kosellek puede consultarse en KAUFMANN, C. (Dir) *Dictadura y Educación* Tomo 2, op. Cit.: 301 - 302.

<sup>4</sup> A fines de la década de 1970 se creó en Francia el *Institut d' Histoire du Temps Présent*, cuyo primer presidente fue François Bédarida y que desde 1994 dirige Henry Rousso. Por su parte, el Instituto Alemán para la Historia de la Época nacionalsocialista cambió ese nombre por el equivalente al de “tiempo presente”: *Institut für Zeitgeschichte*. Casi enseguida, con una preocupación similar apareció en Londres (*Institut of Contemporary British History*) y en Italia el *Institut della Resistenza*.

<sup>5</sup> TUSSELL, Javier. “La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español”, en NAVAJAS ZUBELDÍA, Carlos (editor). *Actas del segundo Simposio de Historia Actual*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2000: 19.

acontecimientos a medida que se van produciendo en una lógica muy emparentada con el periodismo, y una “historia del tiempo presente” que abarca un período más amplio que el autor identifica con el lapso de la vida de un hombre, extensión que permite consultar documentos. Para este estudioso, en ambos casos se debe realizar una historia exclusivamente política), y Julio Aróstegui<sup>6</sup> (para quien la “historia del tiempo presente” no abarca un lapso determinado de tiempo sino que es la de una edad cualquiera escrita por los coetáneos y a la que considera heredera de la tradición histórica de la escuela de *Annales*, debiendo por ello incluir tanto lo social como lo económico. Plantea así el problema de la interdisciplinariedad entre la historia y la sociología).

Estas discrepancias muestran el carácter particularmente elusivo de este concepto y de las dificultades para lograr acuerdos acerca de qué se entiende por él. A primera vista, la cronología podría ser una solución para llegar a una definición, ya que podríamos presumir que lo “reciente” se ocuparía de lo temporalmente próximo y que, en consecuencia, el campo se iría redefiniendo constantemente con el propio transcurso del tiempo en un doble movimiento, por el cual se incorporarían nuevos temas a medida que éstos se producen, a la vez que otros pasarían a lugares más convencionales de la disciplina histórica al volverse lo suficientemente vetustos como para ser expulsados del estudio de lo reciente. Pero quienes hablan de Historia del tiempo presente no lo hacen por el simple criterio de proximidad temporal de los fenómenos que estudian. Cuando este término comenzó a utilizarse en las décadas de los '70 y los '80 hacía referencia a cuestiones que no eran demasiado cercanas. En Francia, apareció con el descubrimiento de que la aceptación de la población a la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial había sido mucho más extendida de lo que se había querido creer en la posguerra. En Alemania, por la necesidad de explicar el Holocausto. En España, por el drama de la Guerra Civil que se desarrolló entre 1936 y 1939. Estas preocupaciones siguen siendo centrales para esta historia, aunque ya hayan pasado entre sesenta y setenta años de que se produjeran. Sin duda, hay muchos acontecimientos relevantes en la Historia de estos países más cercanos en el tiempo que los mencionados, pero son éstos los que concentran el interés de la historia reciente porque en los más modernos “algo” falta.

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

Pero la pretensión de los historiadores de relacionar el presente con el pasado son anteriores a esta nueva tendencia historiográfica y no se restringen a las explicaciones que pueden brindar aquellos acontecimientos o procesos que, de una u otra forma, puedan considerarse “recientes”. El célebre medievalista Marc Bloch afirmaba: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe

---

<sup>6</sup> ARÓSTEGUI, Julio. “Ver bien la propia época. (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia”, en *Sociohistórica* N°9/10, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2002: 31. Una crónica más detallada las diferencias entre ambos historiadores puede encontrarse en KAUFMANN, C. (Dir) *Dictadura y educación Tomo 2*, op. Cit.: 302-303.

nada del presente”.<sup>7</sup> De aquí la importancia del método recurrente en historia: “Sería un grave error pensar que los historiadores deben adoptar en sus investigaciones un orden que esté modelado por el de los acontecimientos. Aunque acaben restituyendo a la historia su verdadero movimiento, muchas veces pueden obtener provecho si comienzan a leerla (...), ‘al revés’”.<sup>8</sup>

Una posición muy parecida acerca de esta relación entre el pasado y el presente sostenía Karl Marx: “La sociedad burguesa es la organización histórica más desarrollada y diferenciada de la producción. Las categorías que expresan sus relaciones, la comprensión de su estructura, permiten al mismo tiempo comprender la articulación y las relaciones de producción de todas las formas de sociedad desaparecidas”<sup>9</sup>

Sobre esta idea Henri Lefebvre concluía: “Marx indicó con claridad cuál es el procedimiento del pensamiento histórico. El punto de partida es lo histórico... es el presente. Su procedimiento al principio es recurrente. Va del presente al pasado. Después de lo cual vuelve a la actualidad, que a partir de ese momento es analizada y conocida, ya no ofrecida al análisis como actualidad confusa”.<sup>10</sup>

La relación entre pasado y presente ha sido objeto de reflexión obligatoria por todos los historiadores y también ha sido estudiada desde perspectivas diferentes por la lingüística, el psicoanálisis y la antropología. Esta relación, además, es histórica, ha variado con el tiempo y ha servido a propósitos distintos y hasta opuestos, que en términos esquemáticos podríamos calificar de “reaccionarios” y “progresistas”.

Nuestro problema es ver si esa correspondencia, definida actualmente como central en el currículo, presenta antecedentes en los libros de didáctica, especialmente en los argentinos, de los últimos cuarenta años para tener una aproximación desde este punto de vista a las posibilidades y dificultades que el estudio de la historia reciente puede presentar en las aulas de la escuela secundaria.

Desde dicho enfoque, durante este período irrumpe la corriente denominada Tecnología Educativa que genera un fuerte impacto en las derivaciones didácticas que por esos años sostienen las reformas educativas. El centro de atención se focaliza en las técnicas, procedimientos, recursos y habilidades desplazando del debate temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. La tarea de enseñar es considerada como una serie de pasos rígidos, secuenciados y organizados a partir de reglas que combinan técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. El método es entendido como una serie de algoritmos predeterminados que permiten dar respuestas a una amplia gama de situaciones. El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en el que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno.<sup>11</sup>

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

---

<sup>7</sup> Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, F.C.E., 1967, Pág. 38

<sup>8</sup> Bloch, Marc, *ob.cit.* pág. 39

<sup>9</sup> Marx, Carlos, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf)*, Berlín, Dietz, 1953. Citado en: Le Goff, Jaques, *Pensar la Historia*, Barcelona, Altaya, 1995, Pág. 192

<sup>10</sup> Lefebvre, H. *La fin de l'histoire*, Paris, Minuit, 1970. Citado en: Le Goff, J. *ob. cit.* Págs. 192-193,

<sup>11</sup> Cfr. Díaz Barriga, A. *Didáctica y currículum*. México, 1985, Ediciones Nuevomar

aparecen a finales de la década de los ochenta y de manera más contundente en la década siguiente.<sup>12</sup>

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

## II.- Los libros de didáctica de la historia

La obra de L.VERNIERS, *Metodología de la Historia*<sup>13</sup>, que para 1962 alcanza su tercera edición en español, es un trabajo dedicado a la enseñanza primaria pero se ocupa también de las escuelas normales y de los profesores que en ellas forman maestros. La preocupación por transformar en activas a las clases de historia se evidencian en los principios generales que el autor propone para guiar la educación:

“1. Enseñar a los niños a trabajar por sí mismos (por consiguiente enseñarles el empleo de un método de trabajo intelectual.)

2. Multiplicar a este efecto las ocasiones de ejercitar los poderes de observación, de juicio crítico y de realización práctica, manual e intelectual.

3. Allanar el camino a la espontaneidad, a la iniciativa, enseñando a los alumnos, más que a recordar el pensamiento ajeno, a pensar y a obrar de *motu proprio*”

Bregar por estos principios implica “la doble necesidad de reducir considerablemente los *programas de estudio* y de reformar profundamente los *métodos de enseñanza*.”

Acorde también al espíritu de posguerra que promovía una visión tolerante del “otro”, critica las concepciones sobre la enseñanza de la historia que se inspiran en doctrinas nacionalistas y xenófobas y a sus efectos en la juventud, ya que en la época se había considerado a esta perspectiva como un elemento que contribuyó al estallido de la Segunda Guerra Mundial. A un nacionalismo despectivo y agresivo opone un patriotismo que no excluye el sentimiento de la unidad y de la fraternidad humanas. Los niños reconocerán también que la evolución histórica es el resultado de numerosas influencias: “Aprenderán a reconocer que la civilización de la cual se benefician es el fruto de una obstinada paciencia, una obra de largo aliento en la que han colaborado los individuos y los grupos más diversos, una empresa nunca terminada que requiere la acción de equipos siempre renovados, un dique amenazado constantemente por la tempestad y que es necesario reparar sin demoras y elevar cada vez más alto.

Solidaridad de las generaciones sucesivas en el tiempo, solidaridad de los pueblos en el espacio, acción de los individuos (inventores, héroes de la acción y del pensamiento), papel de las masas anónimas, necesidad del orden, de la seguridad y de la paz, tanto interior como exterior: éstas son las nociones que se desprenden fácilmente de un curso de historia bien comprendido, podado de la hojarasca de los acontecimientos del pasado.”

Frente a este espíritu de armonía y paz universal, que podríamos vincular con una parte del ideario de la década de 1960, y la conciencia de la necesidad de atenuar el patriotismo que campeaba en la historia escolar, una obra posterior señalará el endurecimiento de los tiempos. Se trata de un texto de Jorge María RAMALLO<sup>14</sup>, que aparece inmediatamente después del cuartelazo de 1966 y se publica nuevamente

<sup>12</sup> Davini, María Cristina. “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”. En: Camilloni, Alicia y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As., 1996, Piadós, Págs. 41-73

<sup>13</sup> Verniers, L. *Metodología de la historia*. Bs. As., Losada, 1962, 3era. Edición

<sup>14</sup> Ramallo, Jorge María. *Metodología de la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Troquel, 1979.

poco después del golpe de Estado de 1976. En la introducción del libro reeditado en 1979 el autor aclara en la introducción que en esta actualización agregará innovaciones didácticas y aplicaciones de la tecnología educativa en la medida que se adecuen "a la realidad de la escuela media argentina y no sirvan de instrumento a la subversión de valores que ha pretendido instalarse en las aulas", refiriéndose al período anterior al golpe militar.

La pretensión del autor, es que su obra sea "útil elemento de información para los futuros profesores de Historia y motivo de reflexión para aquéllos que, ya siéndolo, desean renovar su enseñanza sin cambios espectaculares y sin innovaciones peligrosas".

Para destacar los principios de *selección y causalidad histórica* utiliza conceptualizaciones provenientes de las obras de Bauer y Bernheim y distingue, siguiendo a García Villada, tres formas de transmisión del conocimiento que responden a distintos conceptos sobre la proyección del saber histórico. Ellos son: la narrativa, la pragmática y la genética, causal o razonada, concluyendo que frente a estas posiciones, "la actitud del docente debe ser de síntesis, resultante de una prudente integración de estas tres formas de exposición de la Historia. Esto es, la Historia en la escuela debe ser *contada* con un fin didáctico para comprender en forma *razonada* los hechos del pasado"

En cuanto a los objetivos que son especiales de la disciplina dice:

- La enseñanza de la verdad histórica. El patriotismo. La comprensión internacional.

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

- La enseñanza de la Historia y el conocimiento de la realidad contemporánea.

Con este objetivo insiste en la importancia de la enseñanza de la historia "en cuanto debe propender, por carácter específico, a la formación del ciudadano eficiente para desempeñarse en la comunidad en que vive y, en el caso de la escuela católica, también del cristiano perfecto que sepa alcanzar su destino eterno.... La enseñanza actual de la Historia no puede detenerse en la simple exposición de fechas y acontecimientos, debe ir más allá en busca de las razones que determinaron el desenvolvimiento de los pueblos y los conducen hacia el porvenir. Sin que ello suponga caer en el determinismo histórico, con el que no podemos coincidir porque sería negar el libre albedrío del hombre."

- El estímulo del espíritu crítico y de la facultad de síntesis en la enseñanza de la historia

"La enseñanza debe ser *razonada* y también *descriptiva*... Se debe *acostumbrar a los alumnos a interpretar crítica y causalmente los sucesos históricos, a fin de juzgar serenamente y de manera imparcial acontecimientos, héroes y doctrinas*. Por eso el educador deberá iniciar a sus discípulos en las dos fases del procedimiento crítico: 1) *La crítica de restitución y procedencia* (acopio documental y testimonial); 2) *la crítica de exactitud e interpretación* (verificación y juicio). En consecuencia y apoyándose en Piaget sostiene que es *necesario formar alumnos que sean activos, que aprendan pronto a investigar por sus propios medios, en parte por actividad espontánea y en parte por el material que se prepare para ellos; alumnos que aprendan tempranamente a distinguir entre lo que es verificable y aquello que es simplemente la primera idea que se les ocurre*"

Además, y basándose en la obra de Bollo de Romay, el alumno debe acostumbrarse “ a juzgar los acontecimientos en función de la mentalidad de la época considerada.(..) El profesor deberá poner un cuidado muy especial en destacar, juntamente con la sucesión de los hechos, la evolución de los conceptos en la valoración de esos hechos... Más que juzgar es necesario comprender lo pasado, para lo cual es necesario situarse dentro de su propio contexto...

- El desarrollo de las habilidades para la lectura comprensiva, la expresión de las ideas y la elaboración y formulación de hipótesis.
- La función educativa de la enseñanza de la Historia

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

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

En abril de 1983, en el ocaso del régimen militar, Juan A. BUSTINZA, María López Negrete de MIRETZKY, y Gabriel RIBAS<sup>15</sup> adhieren a una concepción educativa "orientada a considerar al alumno *como persona* capaz de proyectarse exteriormente con criterios propios a través de un permanente enriquecimiento de su capacidad espiritual. Educado en el respeto de su propio criterio, aprenderá también a respetar y tolerar los sentimientos e ideas ajenas."

En cuanto a la Historia como una asignatura dentro de cualquier plan de estudio los autores consideran que "su mayor valor social reside en el hecho de contribuir a formar hombres capaces de integrarse solidariamente en la sociedad, conscientes de sus deberes y derechos". Además "un estudio del pasado alejado de enfoques partidistas, ayuda a comprender la complejidad de los hechos humanos y con ello a entender mejor el presente".

Rescatan "la permanente vigencia del conocimiento histórico, no sólo como bagaje cultural indispensable, sino también como desarrollo de la capacidad de análisis y del sentido crítico de los estudiantes"

Defienden una concepción más actual de la Historia cuando sostienen que el "real aprovechamiento del conocimiento historiográfico impone mucho más que el conocimiento de los hechos políticos, pues éstos por sí solos, no brindan un adecuado panorama histórico: lo parcializan. En consecuencia, corresponde al historiador desentrañar todas las circunstancias que estructuran la sociedad en la que se inserta el hecho histórico; su economía, sus costumbres, su religión, su cultura. Al docente, por su parte, le compete explicar sus "conexiones vitales"

---

<sup>15</sup> Bustinza, J. A.; Miretzky, M. L. N. de y Ribas, G. A. *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires, AZ, 1983.

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

Esta propuesta teórica debe ir asociada a una adecuada metodología didáctica, servida con capacidad y responsabilidad, que evitará caer en expresiones mecánicas reducidas al nivel de la técnica y la fórmula.

Afirman que "la captación, la comprensión y la transmisión del significado de los hechos históricos constituye sustancialmente la labor del profesor de Historia. Para ello deberá valerse de nuevos recursos que excluyan el verbalismo como único método didáctico y que hagan de la actividad docente un ejercicio de la inteligencia más que de la expresión. No se trata pues de ser elocuente, sino ensamblar el pensamiento y la crítica para lo cual será necesario adoptar la actitud científica del experimentador con todas sus reglas: observar, criticar, explicar.

Una labor didáctica de este tipo hace necesaria la *dinamización* de la enseñanza, la elaboración de un planteo activo destinado a crear expectativas conforme con las capacidades y necesidades de los estudiantes. Se hace imperativa la "educación por la acción"; esto supone una clase activa donde el alumno debe intervenir realizando análisis personales sin que el docente pierda de vista la relación educando-educador, recordando que la pedagogía contemporánea ha concientizado definitivamente que el punto de partida de toda acción educadora es siempre el educando con todas sus potencialidades.

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

En definitiva se trata de preparar desde el aula las mejores condiciones para la vida en la sociedad. De este modo, no sólo se contribuye a preparar personalidades independientes, sino que se ayuda a comprender la situación social en la que el hombre tiene que actuar.

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

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

Otra categoría de objetivos –que podríamos denominar instrumental- a la que no puede dejarse de tener en cuenta son las *destrezas* o sea las *habilidades específicas*. (...) En consecuencia decimos que los objetivos que debe perseguir el profesor de Historia en su tarea educativa son:



- Hacer que los alumnos adquieran destrezas y habilidades específicas (manejo y trazado de cartografía histórica, elaboración de ejes cronológicos, gráficos y estadísticas, el manejo de los textos vivos y de las ilustraciones creadoras).
- Hacer que los alumnos comprendan ( distinguir las causas, la relación entre el hombre, la vida económica y el medio geográfico, y las derivaciones político-sociales de esa relación, el modo en que influyen los factores externos)
- Inducir a los alumnos a extraer conclusiones y expresar su juicio crítico (respecto a la libertad, a la labor desplegada por los héroes, a los aportes de todo habitante, el amor a la patria y las responsabilidades que implica la vida cívica)”

Los profesores Miretzky, Bustinza y Ribas habían innovado en los manuales escolares en los años '70, incorporando fuentes, gráficos e ilustraciones de forma sistemática en sus textos para que fueran analizados en clase. Bustinza y Ribas fueron objeto de la censura del régimen militar por uno de esos manuales. La revista *Gente* denunció que el libro presentaba vocabulario e ideas similares a los que difundía la guerrilla y, en consecuencia, el Ministerio de Educación lo prohibió en 1978 y la editorial responsable lo retiró del mercado, junto con los demás textos de los mismos autores.<sup>16</sup>

Poco tiempo después, en 1984, apareció una obra que tuvo una amplia difusión entre los docentes, *El material didáctico en la enseñanza de la historia*<sup>17</sup>, que se presentaba como una obra eminentemente práctica y, por lo tanto, no realizaba consideraciones teóricas sobre la enseñanza de la historia pero apuntaba firmemente a dinamizar las clases de esa asignatura, una cuestión que se consideraba central entre los problemas de la enseñanza de la época. Pocos años después fue publicada en español una obra que resultó muy influyente, *La enseñanza de la historia a través del medio* de Jean-Noël Luc<sup>18</sup>. En este libro se aconseja que se parta del pasado cercano pero con motivos exclusivamente psicológicos: "En la edad escolar, los niños se encuentran esencialmente en el estadio de las operaciones concretas. Numerosas pruebas demuestran sus dificultades para dominar la noción de pasado histórico y comprender el espacio temporal. Todos los profesores lo han constatado".<sup>19</sup> En esta exitosa obra, cuyo primer capítulo lleva el sugestivo título de "La Historia ha muerto: viva la Historia", el autor se empeña en demostrar, siguiendo los principios de Piaget, la variedad de las dificultades que impiden a los niños hacer suyos conocimientos que implican tiempos y lugares lejanos e insta a construir una Historia a su medida, o sea, partiendo del medio que les resulta familiar (su pueblo, su comarca) y en una magnitud temporal más manejable por ellos (la de la vida de sus padres o - a lo sumo - de sus abuelos). A pesar de que esta hipótesis no se demostró nunca, su influencia aún se mantiene vigente especialmente en la enseñanza primaria.

En 1991 apareció *Pensar y hacer historia en la escuela media*<sup>20</sup>, un libro que también tenía el propósito de acercar ideas a los docentes, a partir de la experiencia de los autores como profesores del Instituto "Esteban Echeverría" de Munro. En esta obra -que además de proponer técnicas para emplear en el aula, promueve la incorporación de nuevas temáticas de la historiografía, como la historia de la vida

<sup>16</sup> Para una descripción de estos acontecimientos, cfr. Invernizzi, Hernán y Gociol, Judit (2002) *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, EUDEBA. Para un estudio de las ideas pedagógicas de la época y la política de censura de la época ver Kaufmann, C y Doval, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Paraná, Cuadernos-UNER.

<sup>17</sup> Ossana, E´O; Bargellini, E. M. y Laurino, E. S. *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, El Ateneo, 1984.

<sup>18</sup> Luc, Jean-Noël. *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1989.

<sup>19</sup> Luc, Jean-Noël. Op. Cit. P.314.

<sup>20</sup> Saab, Jorge y Castelluccio, Cristina. *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires, Troquel, 1991.

cotidiana-, se registra un antecedente interesante acerca de las relaciones pasado presente y elementos que podemos relacionar como vinculados al área de la historia del tiempo presente, todavía no incorporada al ámbito académico, a excepción de la incipiente “sociología histórica” que habían comenzado desarrollar en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA Alfredo Pucciarelli, Waldo Ansaldi y José Villarroel. Los autores de nuestro libro, se basaban en las ideas de Agnes Heller<sup>21</sup> y decían:

“El historiador que se embarca hacia los tiempos pretéritos escribe aquí y ahora. No es un individuo aislado en la soledad de sus archivos sino el representante de una época, una cultura, una clase, etc. El profesor que desembarca en el aula condensa todas las angustias y conflictos de su sociedad y de su tiempo. Los alumnos no pueden estudiar historia egipcia como en 1910 porque son estudiantes de 1990.”<sup>22</sup>

A continuación se preguntan qué es el “presente histórico” y profundizan en esta noción:

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

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

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

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

**Historia presente** como los acontecimientos cuyas consecuencias tienen un carácter alternativo y con los cuales tenemos relaciones tanto prácticas como pragmáticas.”<sup>23</sup> (negritas en el original)

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

“¿Dónde se sitúa el pasado del presente? ¿En 1930 con la crisis económica, con la quiebra del orden constitucional? ¿En 1945 con la inauguración del modelo populista? ¿Con la muerte de Eva Perón en 1952? ¿En el golpe de 1955? ¿Con la muerte de Perón en 1974? ¿Con la dictadura militar de 1976-83?”<sup>24</sup>

Y concluye:

“El conocimiento del pasado obra retroactivamente sobre el presente y condiciona el futuro”.<sup>25</sup>

En los prolegómenos de la sanción de la Ley Federal de Educación apareció *Enseñar ciencias sociales*<sup>26</sup> de Silvia Finocchio, una obra donde se adelantaban muchas de las innovaciones que introduciría en ese campo la reforma educativa. Este libro exhibe una diferencia con los anteriores: ya no es sólo la obra de docentes interesados por la enseñanza de su materia sino que es presentado por la directora del Área Educación y Sociedad de FLACSO, Cecilia Braslavsky, como el resultado de un trabajo en equipo y de investigaciones sobre textos y prácticas docentes realizados en el área bajo su dirección para el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación de Río Negro, provincia donde se realizó una reforma anterior a la nacional para la cual esta obra era una de las contribuciones a ese proceso. Además, enumeraba también el apoyo de la Fundación Antorchas, las investigaciones realizadas con financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) y actividades que contaron con el respaldo del Servicio de Intercambio Académico Alemán y el Georg

<sup>21</sup> Heller, Agnes. *Teoría de la Historia*. Barcelona, Fontamara, 1985.

<sup>22</sup> Saab, J. y Castelluccio, C. Op. Cit. P. 29

<sup>23</sup> Ibidem. P. 30.

<sup>24</sup> Ibidem. P. 31.

<sup>25</sup> Ibidem. P. 34.

<sup>26</sup> Finocchio, Silvia. *Enseñar Ciencias Sociales*. Cuenos Ares, Troquel, 1993.

Eckert Institut. Esta declaración evidencia un proyecto de largo alcance que se manifestará en la reforma educativa nacional de los '90, donde FLACSO ocupó el lugar de un estratégico *think tank* y la Prof. Braslavsky el de su impulsora más dinámica.

Sobre cómo abordar en las aulas las relaciones pasado-presente, en el libro se clasifican las prácticas docentes en tres tipos, las positivistas, las antipositivistas y las relacionadas con los nuevos enfoques de las ciencias sociales.<sup>27</sup> Estas últimas son consideradas en ese momento minoritarias y se propone fortalecerlas. El libro plantea:

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

Ahora bien, ¿cuáles son los procedimientos básicos para pensar la realidad social y poder leer la línea y las entrelíneas de los problemas? Captar el problema en su proceso y contextualizarlo; otros dirán diacronía y sincronía. Para estudiar un problema social se debe captar cómo ese problema se articula con otras esferas de lo social, es decir, con su propio contexto. También se debe captar su carga temporal, su proceso de cuándo existe, qué pasó a lo largo de los años, cómo se agudizó, se gastó o se solucionó y porqué.”<sup>28</sup>

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

En esta visión resulta clave el concepto de “conciencia histórica” desarrollado por Jörn Rüsen, que intenta establecer los tipos de relación que los alumnos establecen entre el pasado, el presente y el futuro, sobre lo que el libro plantea:

“El aprendizaje histórico implica mucho más que el simple adquirir y expandir el conocimiento del pasado. Es un proceso por el cual las competencias acerca del tiempo histórico se adquieren progresivamente, un proceso de cambio de formas estructurales, pasando de formas simples de pensamiento a modos más complejos.”<sup>29</sup>

A continuación se reseña un artículo de Rüsen en el que se presenta su concepción de la conciencia histórica, en la que distingue cuatro tipos: el *tradicional*, el *ejemplar*, el *crítico* y el *genético*. Esta clasificación implica una complejidad creciente desde varios puntos de vista (lógica, de abstracción, formas de significación histórica, identidad histórica, percepción del tiempo, etc.). Este trabajo había sido traducido por Silvia Finocchio y publicado por *Propuesta Educativa*, la revista de FLACSO.<sup>30</sup>

### III.- El presente como protagonista: el método retrospectivo

En 1970 apareció un libro que presenta para el problema de la relación pasado-presente un interés especial. Se trata de *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia* de Susana Simián de Molinas<sup>31</sup>, profesora por esa época en el Instituto de Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral y docente de la Escuela Industrial Superior de Santa Fe, también dependiente de la UNL, y del Colegio Nacional “Simón de Iriondo”, lugares donde ensaya su método entre 1965 y 1967.

Disconforme con la modalidad predominante de enseñar historia, la Profesora Simián de Molinas intenta con su propuesta abordar una historia integral que refleje la

<sup>27</sup> Esta clasificación surge de una investigación cualitativa anterior realizada, publicada en: Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda. “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, en Lanza, H. y Finocchio, S. *Currículum presente, ciencia ausente* Tomo III. Buenos Aires, FLACSO/CIID - Miño y Dávila, 1993.

<sup>28</sup> Finocchio, S. Op. Cit. P. 110.

<sup>29</sup> Finocchio, S. Op. Cit. P. 118.

<sup>30</sup> Cfr. Rüsen, Jörn (1992) "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral" en *Propuesta Educativa* N° 7.

<sup>31</sup> Simián de Molinas, Susana. *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Estrada, 1970.

vida de los pueblos en toda su complejidad que llegue hasta la actualidad. Para ello propone la aplicación del “método retrospectivo”, es decir estudiar el pasado siguiendo un orden cronológico regresivo a partir de hechos actuales, de modo que la historia sea un instrumento adecuado para la comprensión del presente. Con esta innovación pretende alcanzar los objetivos que espera de la enseñanza de la historia y que no pueden lograrse con la metodología tradicional:

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

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

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

4) realice la síntesis integradora de la vida de cada pueblo, de las naciones más relacionadas entre sí, y en última instancia de la humanidad toda.”<sup>32</sup>

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

Como declara en una entrevista posterior, la Prof. Simián desarrolla el método especialmente para desarrollar sus clases de historia argentina en la Escuela Industrial, preocupada por el escaso tiempo e interés de los alumnos en una asignatura que se consideraba complementaria para su formación<sup>33</sup>. Por ese motivo plantea, como luego propone en el libro, la organización de un programa desde el presente a 1810 partiendo del peronismo, una temática controversial en la segunda mitad de los años '60 pero que considera que podía tratarse con objetividad por la distancia existente con la primera y segunda presidencia de Perón y la existencia de abundante bibliografía de diferentes enfoques y diversas fuentes.

El punto de partida para iniciar el camino del presente al pasado estaba dado por un acontecimiento relevante producido en el país en cualquier plano, como por ejemplo la Ley de Educación publicada en 1969. Estos acontecimientos conformaban una especie de *introducción* que parte de la lectura de artículos periodísticos y otras fuentes, el planteo de problemas y discusiones previos al estudio sistematizado que comenzará en 1955. Luego de la introducción se encara el estudio del tema seleccionado en primer término evidenciando las vinculaciones que ligan los distintos planos, estudio que la autora llama *horizontal* para luego seguir un camino inductivo para establecer las causas y orígenes de los hechos que lleva a un pasado cada vez más lejano.

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

En su libro, la Prof. Simián expresa que el material bibliográfico era escaso porque no existían libros de texto escritos con este enfoque, situación que obliga a la selección de documentos de distinto tipo que serán objeto de un trabajo de

<sup>32</sup> Simián de Molinas, S. Op. Cit. Pp. 4 -5.

<sup>33</sup> Cfr. Diburzi, N.; Milia, L. y Scarafia, I. “El método retrospectivo en la enseñanza de la historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas”, en *Clío & Asociados* N° 9-10, UNL, 2005 – 2006.

interpretación por parte de los alumnos y propiciarán clases prácticas y activas. A este trabajo se sumaban publicaciones innovadoras en la época como : *Siglo mundo. La historia documental del siglo XX* y *Los Hombres de la Historia. La historia universal a través de sus protagonistas*, ambas editadas por el Centro Editor de América Latina, y *Crónica Histórica Argentina* de Editorial Codex.

Para vincular los distintos aspectos del momento histórico a analizar recomienda recursos como cuadros cronológicos o esquemas que muestren gráficamente las conexiones, lecturas históricas o literarias, exhibición de reproducciones de grabados, cuadros, fotografías que posibiliten la ubicación en espacio y tiempo, como también la confección de fichas “predominantemente crónicas que contienen noticias cortas referidas a los aspectos destacados del acontecer en el mundo en ese momento: cambios políticos, problemas sociales, adelantos científicos, éxitos literarios o artísticos, deportes, etc.”<sup>34</sup>

La Prof. Simián no ignora que la utilización del método retrospectivo “requiere estudio, dedicación y esfuerzos a realizar por lo general en condiciones muy desfavorables por los problemas derivados de una defectuosa política educacional y de las deficientes remuneraciones. Pero precisamente por ello será por lo menos un aliciente, muy importante por cierto, percibir el interés renovado de los estudiantes, vivir el clima de participación y comunicación amistosa en el aula y tener la seguridad de escapar al tedio y anquilosamiento que provoca la repetición mecánica, durante años y años, de las mismas lecciones con idénticos procedimientos y dónde lo único que cambia, por suerte para ellos, son los jóvenes destinatarios de eso que es la negación del aprendizaje.”<sup>35</sup>

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

#### **IV. Potencialidades y límites del método retrospectivo**

A pesar del atractivo planteo de Susana Simián de Molinas sobre su método, no existe registro de otras experiencias que intenten un camino del presente al pasado para desarrollar los contenidos en forma sistemática. Una excepción a esta afirmación es presentada por Norma T. de La Plaza y Doralice Lusardi, docentes del nivel secundario en Córdoba, quienes propusieron a sus alumnos en 1987 encarar el aprendizaje de la historia, especialmente la reciente, a través del método retrospectivo, “(...) entendiendo esta secuenciación no como algo rígido o estrictamente lineal, sino más bien como un continuo ‘ir y venir’, ‘enrollando y desenrollando el hilo del tiempo’ y convencidas de la riqueza pedagógica que presenta el pasado reciente. La experiencia se sostuvo durante diez años y los alumnos ‘Al encontrarse con una historia viva que les permite apreciar las diferencias entre el hecho y la interpretación descubren lo relativo de todo juicio de valor y se les facilita el intercambio de información con sus padres y el diálogo tolerante con sus compañeros’”<sup>36</sup> También encontramos el reconocimiento de sus posibilidades para desarrollar especialmente los temas relacionados con el pasado cercano en el trabajo de Diburzi, Milia y Scarafia –ex alumnas de la Prof. Simián- que plantean su reivindicación de un empleo actual del método:

<sup>34</sup> Cfr. Simián de Molinas, S. Op. Cit. P. 46.

<sup>35</sup> Ibidem. P. 60.

<sup>36</sup> La Plaza, Norma de y Lusardi, Doralice. “Enseñar historia al revés”, en *Novedades Educativas* N° 80. P. 58.

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

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

Se trata de temáticas especialmente adecuadas para un tratamiento retrospectivo.”<sup>37</sup>

Sin embargo, es difícil que se den las condiciones para extender este método. La Prof. Simián desarrolla su particular forma de estudiar el pasado primero por necesidad. Cuenta -en una entrevista que incluye el artículo citado de Diburzi, Milia y Scarafia- que debido al escaso tiempo para la asignatura y la imposibilidad de que en la Escuela Industrial le concedieran más horas para desarrollar su programa, es que Simián plantea a las autoridades el método retrospectivo como una solución para hacer significativa su enseñanza.<sup>38</sup> Para llevar adelante esta tarea es necesario un profesor con una muy buena formación, creativo y comprometido con la docencia como una tarea creativa. Recuperar esta concepción es hoy muy difícil. Si bien la restauración democrática despertó inicialmente entre los docentes un entusiasmo similar al que desplegó Simián durante los ‘60, en los años siguientes –especialmente con la reforma de los 90- ese empuje se perdió, ahogado por la burocratización y el cercenamiento de la creatividad de maestros y profesores, quienes se habituaron a recibir las órdenes “desde arriba” para cumplirlas pasivamente o para resistirlas, pero aún en esa resistencia no existen elementos como para abrir nuevas alternativas. Podríamos hacer nuestras las palabras de Antonio Viñao para el caso español: “Se ha corrompido, entre el profesorado, la idea de una escuela renovadora y, con ella, la posibilidad durante muchos años, de una reforma profunda de la enseñanza que motive a los profesores.”<sup>39</sup>

Pero mucho más importante que esto es que el método retrospectivo fue posible por el espíritu de la época. En la entrevista citada, la Prof. Simián comenta que el interés de sus alumnos estaba muy relacionado con el inicio de la movilización política de los jóvenes a mediados de los años 60. Por otra parte, entre marzo y mayo de 1968 la autora estuvo realizando estudios en Francia. Allí conoció a muy destacados historiadores de la época como P. Vilar, M. Mousnier y E. Labrousse y presenció clases en la Sorbona. Pero más importante que esto para afirmarse en persistir en el método retrospectivo fueron sus visitas a algunos de los mejores liceos de la época, como el Paul Valéry, el Claude Monet y el Auguste Rodin.<sup>40</sup> En casi todos ellos fue testigo del rechazo que manifestaban docentes y alumnos por una enseñanza tradicional para la que exigían cambios. En sus últimos días en París, Simián fue testigo presencial de las grandes movilizaciones juveniles del mayo francés, donde participaban muchos de los disconformes que había visto en los liceos.<sup>41</sup>

Cuatro décadas después, es muy difícil restaurar ese espíritu de movilización y protesta que reposa sobre dos premisas difíciles de sostener hoy. La primera de ellas es que profesores y estudiantes comparten la idea que el presente es hijo del pasado. La segunda, que los jóvenes de principios del siglo XXI están predispuestos como los de fines del siglo XX al compromiso político para luchar por un futuro más igualitario.

---

<sup>37</sup> Diburzi, N.; Milia, L. y Scarafia, I. Op. Cit. P. 109.

<sup>38</sup> Ibidem. P. 110.

<sup>39</sup> Cuesta, Raimundo y Mateos, Julio. “Conversación con Antonio Viñao”, en *Con-ciencia social* N° 6, 2002. Pp. 105 – 106.

<sup>40</sup> Cfr. Simián de Molinas, S. Op. Cit. “Adverencia preliminar”. Pp. XIII-XV.

<sup>41</sup> Diburzi, N.; Milia, L. y Scarafia, I. Op. Cit. Pp. 111-112.

Hoy es necesario preguntarse si estas tradiciones continúan. Por una parte, se ha perdido el sentido de filiación del presente con el pasado. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: "La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven."<sup>42</sup> Algo muy similar comenta Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas de italianas para hablar acerca de los campos de concentración, de los que había sido una de sus víctimas. Refiriéndose a la primera de las obras que dedicó al tema, dice: "*Si esto es un hombre* es muy leído en Italia porque existe una edición escolar anotada. Es un libro de texto... Debo decir que cada año se venden entre diez y quince mil ejemplares en las clases, y a menudo me invitan a comentar este libro. Y advierto con frecuencia también en las cartas que recibo - y recibo muchas - conmoción, incluso participación, pero como si se tratase de un suceso que ya no nos concierne, que no pertenece a Europa, a nuestro siglo, como los hechos, qué se yo, de la Guerra de Independencia americana."<sup>43</sup>

Por otra parte, el futuro se ha devaluado en lo que Andreas Huyssen ha denominado el "giro hacia el pasado", cuando dice: "Uno de los fenómenos culturales y políticos más sorprendentes de los últimos años consistió en el surgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y de la política de las sociedades occidentales, un giro hacia el pasado que contrasta de manera notable con la tendencia a privilegiar el futuro, tan característico de las primeras décadas de la modernidad del siglo XX."<sup>44</sup> Según el autor, desde finales de la década de 1980 la confianza sobre el futuro se perdió por una serie de acontecimientos imprevisibles como, por ejemplo, la caída de la Unión Soviética. Podríamos decir que otros acontecimientos ocurridos después, como el 11-S, la guerra de Irak y las matanzas producidas en la ex – Yugoslavia y en Ruanda incrementaron ese sentimiento. En definitiva, ese estado de incertidumbre cambió la relación de los occidentales con su pasado y produjo el traslado de las expectativas en el futuro hacia el interés en las fuentes, en la creación de las identidades individuales colectivas construidas ahora en un pasado que debe recuperarse y preservarse.

En consecuencia, tanto el método retrospectivo y la historia reciente en particular como las relaciones pasado-presente en general, presentan en el aula una serie de problemas nuevos que requerirán a los docentes inconformismo, imaginación y trabajo duro.

---

<sup>42</sup> Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica, 1995. P. 13.

<sup>43</sup> Levi, Primo. *Entrevistas y conversaciones*. Barcelona, Península, 1998. P. 190.

<sup>44</sup> Huyssen, Andreas. "En busca del tiempo futuro", en revista *Puentes* N°2, 2000.