



Historia razonada y diferentes temporalidades. Reflexiones acerca del conocimiento histórico

Carlos Minetti^(*) y Emiliano Pereyra Lucchese^(**)

Resumen

El presente artículo es una reflexión de dos profesores de historia de nivel medio sobre la enseñanza de la historia razonada, como sostenía Pierre Vilar y sobre las múltiples temporalidades que se despliegan en el aula. La naturaleza del tiempo(s), su relación con las duraciones y los procesos históricos hacen de esta problemática una cuestión fundamental en nuestra época respecto a la enseñanza de la historia. El presente trabajo abre más preguntas que certezas, versará sobre las diferentes temporalidades que conviven en cada uno de nosotros, así como el específico tiempo histórico; cómo se desarrolló este concepto y las críticas al concepto de larga duración de matriz braudeliana, así como el giro que se produjo a fines del siglo XX a nivel mundial en el campo de la historiografía y algunas repercusiones en las temporalidades que entendemos son fundamentales para la enseñanza de la historia en el siglo XXI.

Palabras claves: temporalidades; duraciones; proceso, historiografía, enseñanza del tiempo.

Reasoned history and different temporalities. Reflections on historical knowledge

Abstract

This article is a reflection of two middle-level history professors on the teaching of reasoned history, as Pierre Vilar argued and on the multiple temporalities that unfold in the classroom. The nature of time (s), its relationship with the durations and historical processes make this problem a fundamental issue in our time regarding the teaching of history. This paper opens more questions than certainties, will deal with the different temporalities that coexist in each one of us, as well as the specific historical time; how this concept was developed and the criticisms of the long-lasting concept of the Braudelian matrix, as well as the turn that occurred at the end of the 20th century worldwide in the field of historiography and some repercussions on the temporalities that we understand are fundamental for the Teaching history in the 21st century.

Keywords: temporalities; durations; process; historiography; time teaching.

^(*) Profesor de Historia (Universidad Nacional de Rosario, UNR), Maestrando de Enseñanza de la Historia (UNR). Docente de escuelas secundarias, EEMPAS y nivel terciario públicas y privadas. Argentina. E-mail: carlosminetti@live.com.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3683-6737>

^(**) Profesor de Historia (Universidad Nacional de Rosario, UNR), Maestrando de Enseñanza de la Historia (UNR). Docente en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Rosario. Argentina. E-mail: e.pereyra@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8872-4270>



Historia razonada y diferentes temporalidades. Reflexiones acerca del conocimiento histórico

El conocimiento histórico

Desde que la Escuela de Annales, con Marc Bloch y Lucien Febvre a la cabeza, comenzó las críticas a la historia tradicional positivista en la primera mitad del siglo XX, a partir del desarrollo de la historia social, se vienen desarrollando importantes análisis sobre la construcción del conocimiento histórico entre los principales exponentes del campo historiográfico. El objetivo de este ensayo es analizar las principales reflexiones acerca del conocimiento histórico que se desarrollaron entre el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad. Seleccionamos este recorte temporal porque creemos que la caída del muro de Berlín representa una época bisagra, tal como plantea Koselleck con el concepto de *Sattelzeit*. Esta categoría temporal nos ayuda a comprender las transformaciones del mundo contemporáneo a partir del fin del “socialismo real” hacia fines de los ochenta del siglo pasado.

En estas últimas décadas, palabras como revolución o comunismo han adquirido un significado diferente en la cultura, las mentalidades y el imaginario colectivo, ya no definen únicamente una aspiración o una acción emancipadora, sino que evocan también un universo totalitario. Al contrario, palabras como mercado, empresa, capitalismo han experimentado el camino inverso, ya no califican un universo de alienación, de explotación, de egoísmo, sino los fundamentos naturales de las sociedades liberales posttotalitarias (Traverso, 2016). En este sentido, resulta interesante analizar los contrastes que se reflejan entre el escenario inmediatamente anterior a la caída del muro de Berlín en el cual se plantean los postulados de una historia razonada (Vilar, 1980) o la historia como una relación activa con el pasado (Chesneaux, 1977) a un contexto inmediatamente posterior en el cual se decreta el fin de la historia (Fukuyama, 2015) con la primacía de un escepticismo que llegó hasta el cuestionamiento de la Historia como disciplina científica a partir del giro lingüístico iniciado a fines del siglo XX y principios del XXI.

Hacia la década del 70 del siglo pasado, Pierre Vilar, uno de los exponentes de la Escuela de Annales francesa definía a la Historia como el único instrumento que podía abrir las puertas a un conocimiento del mundo de manera razonada. Este autor incorporaba la concepción de historia razonada en contraposición de la historia como maestra de la vida, lema de la historiografía tradicional. Para Vilar comprender el pasado consistía en definir factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza y los impulsos que dictan los actos y, conocer el presente, se puede reducir a someter a reflexión la información deformante que nos llega de los medios masivos de comunicación (Vilar, 1980, p. 7).

Otro de los aportes de Vilar es la idea de Historia Total contrapuesta a la Historia centrada exclusivamente en el ámbito político. La idea de historia total consiste en articular las estructuras con los acontecimientos. La historia no es sólo la de los hombres poderosos y las batallas importantes, es también la historia de las masas, las clases sociales y las luchas de clases, así como del pensamiento de cada época. Silvia Finocchio decía, respecto de la historia social que con ella ingresaron a la Historia los pobres, los marginados, los rebeldes, los inmigrantes, los campesinos, los obreros, los gremios, los industriales, los niños, las mujeres, las familias, los estudiantes, etcétera” (Finocchio, 1993, p. 90). Vilar plantea que el objeto de estudio de la ciencia histórica es la dinámica de las sociedades humanas que se caracteriza por los hechos de masas como por ejemplo la población, la economía y las creencias; los hechos institucionales, más superficiales, pero más rígidos, que tienden a fijar las relaciones humanas dentro de los marcos existentes y, por último, los acontecimientos, aparición y desaparición de personajes, de grupos, que toman medidas, decisiones, desencadenan acciones que ocasionan hechos precisos.

En la misma etapa, Jean Chesneaux, historiador marxista de los bordes de la academia francesa, lanza algunas críticas a la Escuela de Annales, sobre todo por el carácter despolitizado de la larga duración braudeliana que retomaremos más adelante. Resalta el peligro acerca de la concepción de que la historia domina a los hombres desde el exterior por concebir la idea de un pasado irreversible, planteando que el pasado nos ayuda a comprender la sociedad en la que

vivimos, al saber qué defender y preservar, así como también qué derribar y destruir. Por lo cual, el pasado puede funcionar al servicio del conservatismo social o al servicio de las luchas populares. La base del conocimiento histórico en Chesneaux está situada en la relación colectiva con el pasado invirtiendo de esta manera la relación presente – pasado. Ya no es el pasado el que da las lecciones, es el presente el que dispara los problemas en relación al porvenir. La relación dialéctica entre pasado y futuro, hecha a la vez de continuidad y ruptura, de cohesión y de lucha, es la trama misma de la historia (Chesneaux, 1977, p. 22). En relación a esto, es interesante la explicación que realiza Ezequiel Adamovsky en la introducción de un libro que explica los factores que llevaron al triunfo de Mauricio Macri en las elecciones presidenciales de 2015 cuando plantea que:

En verdad, la preocupación central que me impulsó a escribir el libro no es el pasado reciente, sino el futuro. Lo que me interesa es pensar las condiciones en las cuales podríamos acceder a una ciudadanía más sustantiva, a una democracia que merezca ser llamada de ese modo. Puede que la elección de Macri signifique un parteaguas en la política nacional, largamente dominada por los dos grandes partidos que se alternaron durante el siglo XX. El tiempo dirá cuál será el futuro del PRO como fuerza política, pero es indudable que su llegada al poder marca un hito en la accidentada historia de la democracia argentina. El cambio que representa merece ser analizado cuidadosamente. La perspectiva de futuro también. (Adamovsky, 2017, p. 14)

Sin embargo, por estos mismos años tanto la Escuela de Annales, como la corriente marxista de orientación más soviética comenzaron a tener cada vez más críticos, fundamentalmente, se planteaba, por ser historias sin sujetos. Sus críticos afirmaban que eran grandes historias donde el peso de las estructuras muchas veces enmudecía las voces de los hombres y mujeres de carne y hueso. En la misma crítica caían los estudios cliométricos de los Estados Unidos, la llamada historia cuantitativa, que se caracterizó por el análisis de series estadísticas y el uso de herramientas informáticas para el análisis de fuentes, donde los sujetos - al igual que las corrientes mencionadas más arriba- eran infravalorados en la explicación histórica.

De esta forma, durante fines de los años '70 y los '80 se fue abonando el terreno para que los “grandes relatos” -según la teoría postmodernista- entraran en una crisis muy aguda, al coincidir con el fin de la URSS y la caída del Muro de Berlín, produciéndose el arriba mencionado *sattelzeit*, dando lugar numerosas micro-escuelas o corrientes historiográficas como por ejemplo la historia cultural inglesa, la microhistoria italiana, los estudios subalternos indios, entre otros, que renovaron métodos, multiplicaron temas de estudios y dieron lugar a un tratamiento mucho más amplio de las fuentes documentales bajo un nuevo paradigma historiográfico: la historia cultural.¹ En la etapa posterior a la caída del muro de Berlín, la Historia como disciplina científica acusó un fuerte impacto, el punto de inflexión que generó el fin del mundo bipolar modificó la manera de pensar y de escribir la historia del siglo XX.

En este sentido, Enzo Traverso plantea que se pueden identificar tres cambios importantes: el auge de la historia global, el retorno del acontecimiento y el surgimiento de la memoria. (Traverso, 2016, pp. 15-20). La historia global rompe la concepción eurocéntrica de la historiografía tradicional al otorgar mayor importancia a los espacios extraeuropeos, pero también permite un cambio de perspectiva multiplicando los puntos de observación. La rehabilitación del acontecimiento revisa las temporalidades históricas de la larga duración que habían disminuido la importancia del hecho histórico. La Revolución Rusa o la llegada de Hitler al poder reflejan al siglo XX como la edad de rupturas repentinas que obligan al historiador a una reflexión profunda sobre los cambios y transformaciones que se producen en ese momento

¹ La historia cultural es una corriente historiográfica surgida a fines de los años '70 del siglo XX que comenzó a poner el acento en el estudio de las tradiciones de la cultura popular o las interpretaciones culturales de la experiencia histórica. Este “giro cultural” privilegió el diálogo con la antropología y la literatura –a diferencia de la historia social que estrechaba relaciones teóricas con la economía y la demografía por ejemplo-. Uno de los ejemplos más acabados provienen de la historiografía anglosajona con Edward P. Thompson y su famoso libro *The Making of the English Working Class* (1963) o más hacia fines de siglo, y desde otro enfoque ideológico, Peter Burke.

particular en el cual antes los historiadores no se detenían lo suficiente debido a la influencia de la larga duración. Por último, la memoria en la actualidad se convirtió en fuente y objeto de investigación histórica desplazando a un segundo plano la noción de sociedad que, entre los setenta y los ochenta, parecía ocupar por completo el interés de los historiadores, dando lugar a lo que Traverso denomina el “giro memorialístico”.

Un importante historiador marxista, recientemente fallecido, discípulo de Pierre Vilar, Josep Fontana, reflexionaba acerca del conocimiento histórico a principios del siglo XXI y su preocupación por la retirada de los historiadores de su compromiso cívico hacia el confort de la vida académica luego del desencanto reinante a partir de la caída del muro de Berlín. Esta retirada de los historiadores al ámbito académico deja el escenario abierto para un uso público de la historia por otros actores (políticos, medios de comunicación masivos, etc.) que influyen en el accionar cotidiano de la población.

Es decir, los usos públicos de la historia sin la intervención activa de los historiadores puede llegar a generar una función de la historia más legitimadora que crítica del presente. En cuanto a las formas de construcción del conocimiento histórico, Fontana planteaba que es el problema el que dicta el método y que los historiadores nos hemos alejado de los problemas que importan al ciudadano corriente. Esto se debe – según Fontana- al predominio de una historia que se desarrolla linealmente y que tiene como protagonista al Estado. Esta Historia lineal y estatista invisibiliza la diversidad de futuros posibles que han existido en el pasado, así como las aportaciones de los pueblos no europeos, el papel de la mujer, la importancia de la cultura de las clases populares y la racionalidad de unos proyectos alternativos de futuro que no triunfaron (Fontana, 2003).

En este trabajo defendemos una historia desde abajo, “a contrapelo”, inclusiva, que defienda los derechos humanos, que promueva el pensamiento crítico y el cambio social, una historia que, como decía Pierre Vilar debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico. Una historia de estas características no puede ser objetiva, ni lo pretende ser: lejos de una neutralidad aséptica encubridora, en este trabajo se plantea la necesidad de que tanto el historiador como el docente de historia debe tomar partido,² aportando, de esta manera a la transformación de la realidad. El “tomar partido” para “transformar la realidad” no significa que debamos reemplazar la historia por la política, sino contribuir al cambio social desde nuestra propia especificidad:

sometiendo a una crítica minuciosa y desenmascaradora todas las tergiversaciones, mistificaciones y exclusiones propias de la historia que justifica o se adapta al orden establecido. Significa sumarse a la creación de una opinión pública favorable a la rebeldía, investigando y difundiendo los orígenes, el desarrollo y la naturaleza del poder opresor... (Ameghino, 2004, p. 305).

Diferentes temporalidades

Cuando hablamos de pasado-presente-futuro estamos haciendo referencia a una cuestión temporal, pero ¿qué es el tiempo? ¿Para todos es lo mismo? ¿Todos lo viven de la misma manera? ¿Todos lo miden de formas similares? La cuestión de definir el tiempo no es una tarea sencilla, todavía sigue siendo uno de los grandes temas de la filosofía, semejante a la definición de verdad o justicia. Sin entrar en estas disquisiciones, podemos decir que no podemos hablar del tiempo, sino que existen varios tiempos. Podemos hablar del tiempo físico, que es la convención social temporal más extendida en nuestras sociedades capitalistas. Este es un tiempo mecánico y lineal, independiente de los hombres, es el tiempo de la naturaleza y los fenómenos astrofísicos, de la vida y la muerte. De la noche y el día. Está dividido en segundos, minutos, horas, días, semanas, meses y años y por lo general, en las sociedades industrializadas, es uno

² Con este planteo no se niega la existencia de un “concreto real” independiente de la observación del historiador, en este caso los hechos sucedidos en el pasado. Por el contrario, lo que se plantea es que, a diferencia de las ciencias exactas o naturales, donde existe la posibilidad de experimentación, en la historia esto no es posible, los hechos sucedieron y los historiadores, a través del método científico, lo que pueden hacer es comprender lo que sucedió, según las diferentes inquietudes del presente. Pero como el historiador es parte de la sociedad que está interpelando al pasado, inevitablemente conlleva un punto de vista del que no se puede desprender, y por lo tanto, desde un punto de vista ético como científico, lo mejor es asumir ese punto de vista.

de los principales organizadores de la vida cotidiana. En la ciencia histórica la cronología utiliza esta concepción del tiempo para datar y ordenar los hechos históricos. Su representación más clásica es a través de las líneas temporales.

Pero existen otros tiempos, como por ejemplo el tiempo cotidiano, que es aquel que experimenta cada mujer y hombre, es el tiempo de la vida cotidiana, de la experiencia. El tiempo cotidiano no se guía por el tiempo físico, sino por la subjetividad de los hombres: está relacionado a la vivencia del tiempo, y este al placer y el goce o la falta de él. Una noche con amigos puede ser muy corta, pero el mismo tiempo en una guardia de un hospital puede parecer una eternidad... Para un adolescente es muy probable que un viaje de Rosario a Buenos Aires en colectivo le resulte mucho más corto que toda una tarde en el colegio. Este tiempo cotidiano esta reglado por la rutina, por el día a día y muchas veces puede contradecir al tiempo físico y al tiempo histórico. También está el tiempo civil, el tiempo del Estado que se encarna fundamentalmente en el calendario, en los feriados y las fechas patrias. Es el tiempo de las instituciones, de la escuela, del trabajo e incluso del ocio. Es un tiempo que se mide según el tiempo físico pero que podríamos decir que es repetitivo, cíclico, y progresivo a la vez (pensar en los calendarios, en los rituales escolares, etc.).

El tiempo histórico, a diferencia del físico, está determinado por los hombres y mujeres y sus procesos sociales. No es pura subjetividad, como el tiempo cotidiano, sino que se relaciona con el concepto de duración de los procesos sociales: la larga, media y corta duración. En la experiencia de los hombres no todo lo que sucede se encuentra a un mismo nivel; nos encontramos por un lado con innumerables acontecimientos, “tiempos breves” como por ejemplo la caída del muro de Berlín o el atentado del 11 de septiembre del 2001 a las Torres Gemelas en Nueva York o las jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001 en Argentina. Para Braudel, el padre de la larga duración, el tiempo acontecimental era un tiempo sin profundidad: “El tiempo corto es la más caprichosa, la más engañosa de las duraciones” (Gilly, 2010, p. 220). Por otro lado, nos encontramos con el tiempo intermedio, la media duración, que sería el tiempo de las coyunturas, de los ciclos económicos, un tiempo que se ubica entre los efímeros acontecimientos y la historia de más larga duración, por ejemplo, el período de entreguerras en la primera mitad del siglo XX o lo que se llamó la Guerra Fría tras la segunda postguerra, o el período de las autonomías provinciales, para dar un ejemplo más autóctono.

La larga duración, contemplaría el estudio de las estructuras (económicas, religiosas, geográficas, mentales), cuyos cambios son casi imperceptibles para los hombres y mujeres en su experiencia cotidiana. Ejemplo de ello podría ser el establecimiento del sistema capitalista, la idea de “occidente” y “oriente”, la fijeza de los marcos geográficos (el establecimiento de las ciudades, la permanencia de los límites geográficos, etc.)³ Estas múltiples temporalidades se deberían analizar y explicar en cualquier fenómeno histórico, ya que se encontrarían entrelazadas. Gilly nos lo ejemplifica para el caso mexicano:

¿Que resulta del cruzamiento y superposición entre el tiempo de la globalización; el tiempo antiguo de Pedro Páramo; el tiempo indígena; el tiempo de la maquila y de las migraciones al norte, confuso, dinámico y entreverado; y ese gran territorio donde se cruzan en desorden todos los tiempos, la increíble ciudad de México donde vivimos? (Gilly, 2010, p. 225)

Sin embargo, Jean Chesneaux critica la concepción de la larga duración por su carácter despolitizado y la invisibilización de la acción de los hombres por el peso de los análisis históricos estructuralistas. Esta apreciación tiene puntos de contactos con el renacer de los acontecimientos analizado por Traverso, ya que Chesneaux diferencia los conceptos de acontecimiento y momento, este último se diferencia del primero en la cuestión de los universos posibles, es el momento en que todo es posible, poniendo como ejemplos los momentos de 1789, 1917 y mayo de 1968. Caracteriza al tiempo histórico como discontinuo, heterogéneo. Si el tiempo cósmico fluye con la impecable regularidad del movimiento de los astros, el tiempo

³ Si bien hoy en día es indiscutible la artificialidad del Estado nación e incluso habría un cierto consenso sobre que este se fue construyendo a lo largo del siglo XIX, hay marcas temporales de más larga duración, como por ejemplo la división administrativa del Virreinato del Río de la Plata (gobernaciones, capitanías, corregimientos) que se pueden observar en la actualidad.

histórico puede dilatarse y contraerse, moldeándose sobre las pruebas y luchas de los hombres. Otra de las críticas que plantea este autor, y que también se vincula con los planteos de la historia global del siglo XXI, es su crítica al cuadripartismo histórico (Historia Antigua, de la Edad Media, Moderna y Contemporánea) por privilegiar el papel del Occidente en la historia del mundo y generar obstáculos para el estudio de temas específicos en el tiempo largo como por ejemplo la comunidad lugareña, la utopía y los marginados (Chesneaux, 1977).

Edward Thompson en su célebre libro “Tradición, revuelta y conciencia de clase” problematiza las diferentes formas de datar el tiempo en las distintas sociedades y utiliza los estudios del antropólogo Evans Pritchard para plantear que la medida del tiempo está generalmente relacionada con los procesos del ciclo de trabajo o tareas domésticas:

El horario diario es el del ganado, la ronda de las tareas pastorales, y el paso del tiempo a través de un día es, para un nuer, primordialmente la sucesión de dichas tareas y sus relaciones mutuas. (...) En Madagascar una forma de medir el tiempo es «una cocción de arroz» (alrededor de media hora) o «la fritura de una langosta» (un momento). A los nativos de Cross River se les oyó decir que «el hombre murió en menos tiempo que tarda el maíz en quedar completamente tostado» (menos de quince minutos). Para Thompson la medición del tiempo que surge de estos contextos precapitalistas es descrita como “orientación al quehacer” (Thompson, 1979, p. 401)

En estas sociedades el trabajo era entendido como una necesidad y no aparecía tan tajantemente dividido en cada sujeto el “trabajo” y la “vida”. Sólo con el advenimiento de la gran industria que se estableció con el capitalismo, con sus necesidades de sincronización del trabajo, el tiempo se convirtió en oro y se volvió necesario su medición y su estricto control. Comenzaron las disputas por el tiempo: no solamente por acortar las largas jornadas de trabajo de 12, 14 o 16 horas, sino inclusive por controlar el horario dentro de los establecimientos de trabajo (Thompson, 1979, p. 436) o la semana laboral (Thompson, 1979, p. 421).⁴ Lejos de ser algo natural las “largas jornadas” de trabajo, el trabajo de Edward Thompson puso de manifiesto cómo fue necesario disciplinar a los hombres y cómo una institución fundamental para inculcar el valor del tiempo y de la puntualidad, así como la disciplina del trabajo fue la escuela.

En definitiva, para Thompson la percepción del tiempo no sólo no es universal, sino que incluso, los sectores populares tenían y reproducían sus propias tradiciones temporales. Esto se puede ver incluso en la actualidad, como nos dice Gilly más arriba, en el caso mexicano. En la actualidad, los cambios producidos por la flexibilización laboral, por un lado, y por la “revolución de las telecomunicaciones” por el otro, impactan de formas diversas en la percepción del tiempo de los trabajadores: no es lo mismo el empleado de comercio que trabaja de lunes a viernes de 9 a 18 horas que un obrero metalúrgico que realice horarios rotativos, y ambos poco tienen que ver con aquellas personas que trabajan desde sus casas a través de internet.

Por último, una mención especial merece la concepción de la historia de Walter Benjamin, que, a pesar de ser un renombrado intelectual de la cultura, sus contribuciones a la historia no son muy conocidas. Una de las causas de este desconocimiento probablemente sea una de sus principales virtudes: sus escritos fueron una crítica sagaz a la idea del progreso, incluso dentro del materialismo histórico. Benjamin fue un intelectual alemán comprometido de su tiempo, un marxista crítico allegado a la Escuela de Frankfurt y enemigo declarado del nazismo se suicidó en 1940 huyendo de las tropas alemanas. En sus tesis sobre filosofía de la historia plantea la necesidad de escribir la historia a “contrapelo”, es decir desde el punto de vista de los vencidos. Existe una fuerte crítica a la concepción homogénea, vacía y mecánica del tiempo histórico a la que le opone una percepción cualitativa de la temporalidad fundada por un lado en la rememoración, y por el otro en la ruptura mesiánica/revolucionaria de la continuidad. Es una

⁴ Estas pugnas por el tiempo libre que parecen tan exóticas la tuvimos en Argentina a comienzos del gobierno del presidente Macri, cuando planteó la necesidad de acortar los feriados nacionales y los llamados “feriados-puente”, entre otras causas, por afectar la competitividad productiva. En <https://www.pagina12.com.ar/15802-macri-elimino-los-feriados-puente-por-decreto>

interpretación dialéctica de la historia que contempla los progresos y regresiones (Löwy, 2014). Esta concepción dialéctica sobre el tiempo histórico, así como la confluencia de pasado, presente y futuro; y sus inquietudes sobre la idea del progreso científico y técnico basado en la idea de un tiempo lineal y homogéneo se sintetiza en su tesis IX, cuando plantea que

la historia tiene su rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de acaecimientos ella ve una única catástrofe que acumula sin cesar ruinas y más ruinas. Querría despertar a los muertos y comprender el destrozado, pero del Paraíso sopla un vendaval. El vendaval la empuja hacia el futuro al que ella vuelve la espalda. Ese vendaval es lo que nosotros llamamos Progreso (Benjamin, 2016).

Traverso retoma esta idea de tiempo histórico de Benjamin cuando indica que, así como el presente otorga un sentido al pasado, éste provee a los actores de la historia de un inmenso reservorio de recuerdos y experiencias sin las cuales no podrían trazar el futuro, formular sus expectativas, alimentar sus utopías. Pasado y futuro se cruzan y dialogan en el presente, tiempo en el que éstos se fabrican y reinventan permanentemente. De manera similar, Josep Fontana planteaba que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia debería ser reencontrar la dimensión de la utopía, la esperanza de que todo es aún posible.

Estas concepciones del tiempo y de la historia no sólo tienen una aplicación en la investigación histórica sino también en la enseñanza de la historia en las aulas (y fuera de ellas): estos historiadores nos previenen de un error muy común en los profesores de historia: tratar de enseñar todo, que no queden “lagunas” en nuestras explicaciones, porque nuestros alumnos entonces no comprenderían el proceso histórico. Por el contrario, estos historiadores nos plantean la necesidad de romper el continuum, para poder comprender mejor la historia.

Una propuesta para la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la historia en la secundaria tiene una gran complejidad, ya que no se trata simplemente de que los estudiantes estudien y aprendan el relato del pasado como hacía la vieja historia tradicional, sino que se plantea la necesidad de que incorporen un conjunto de procedimientos propios de la ciencia histórica como por ejemplo las nociones de pasado-presente-futuro; cambio-continuidad, causas-consecuencias, haciendo hincapié en la multicausalidad, la comparación de casos históricos y perspectivas historiográficas, sucesión-simultaneidad, la idea de proceso así como el análisis y contextualización de diferentes fuentes. Esto es producto de las reformas educativas de los años noventa del siglo XX y la ley de Educación Nacional de 2006.⁵

Sin embargo, es necesario aclarar la diferenciación entre la Historia Académica y la Historia Escolar. Los cambios que se producen en la primera no se traducen en su aplicación automática en el campo escolar. Por ejemplo, la enseñanza de la Historia en el nivel primario todavía mantiene una matriz de la vieja historia tradicional, acontecimental, memorística, lineal, centrada principalmente en las efemérides. En cambio, en el nivel secundario, los nuevos enfoques se manifiestan tanto en la presentación de los contenidos de los manuales escolares, así como en determinadas prácticas aúlicas de los docentes. Tanto en los manuales como en los diseños curriculares la historia patriótica fue reemplazada por una historia social y económica.

Otro elemento importante fue la ampliación de la escala de análisis para la primera mitad del siglo XIX incorporando el estudio de los procesos latinoamericanos además del rioplatense y, por último, el creciente peso que adquirió la etapa contemporánea.

Si bien hubo importantes cambios en las últimas décadas también existen relevantes continuidades. Tanto en los diseños curriculares como en los manuales, los contenidos están

⁵ En nuestro país, por las particularidades del proceso histórico (golpes de Estado y dictaduras con intervalos democráticos durante medio siglo entre 1930 y 1983) y la inestabilidad institucional que ello acarreó sobre el campo científico y académico -despidos, persecuciones, exilios, asesinatos, etc.- produjo un “retraso” en las incorporaciones de las nuevas corrientes y tendencias que iban surgiendo a nivel mundial. Así, por ejemplo, la corriente de Annales, surgida en los años treinta y hegemónica ya desde la postguerra en la historiografía europea, llegó con fuerza a nuestro país recién en la década del ochenta (ya en los '60 había comenzado, pero con una gran debilidad institucional).

organizados sobre la base del cuatripartismo histórico eurocéntrico, criticado por Chesneaux y Traverso, siguiendo el patrón de un tiempo lineal y progresivo. En segundo año se aborda la Edad Media y Moderna y desde tercero a quinto la etapa Contemporánea. El abordaje de la historia argentina del siglo XIX en tercer año se basa en el desarrollo de contenidos organizados en un eje principal, la formación del Estado Nacional, reflejando la continuidad de una historia lineal y estatista.

Conclusiones

Si bien en los últimos años la investigación sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico ha tenido importantes avances, sobre todo de la mano de los investigadores españoles, cuando la lupa se posa sobre las prácticas escolares, sobre las experiencias áulicas todavía prevalecen formas tradicionales de concebir y de enseñar el tiempo histórico. En la práctica áulica, el ejercicio permanente en relación a las diferentes nociones temporales como la introducción de las fuentes históricas para su contextualización y análisis, la vinculación permanente entre el presente y el pasado nos lleva a tener que modificar las clases de historia como se conciben comúnmente: no podemos enseñar todo lo que prescribe el currículum y además trabajar con fuentes y con los problemas de la actualidad. Cómo no podemos enseñar todo, debemos seleccionar, y ello nos lleva al problema de qué enseñamos, a partir de qué recortamos. Sostenemos que es necesario partir de problemas reales sentidos por nuestros estudiantes, y desde esa problemática presente volvemos al pasado. En este punto nos resulta pertinente Walter Benjamin, cuando hablaba del “tiempo-ahora”, esos momentos históricos donde se condensan un conjunto de contradicciones que terminan eclosionando y haciendo que el continuum histórico pegue un salto.

En ese sentido, los profesores de historia deberíamos ser menos respetuosos de enseñar “los procesos” y más audaces en “saltar” por el continuum de acuerdo a las problemáticas acordadas con nuestros estudiantes. Esto sin dudas requiere un manejo de la disciplina muy dinámico y profundo y nos demanda como profesores un gran esfuerzo en actualizarnos y en ir incorporando las fuentes históricas al aula, ambas cuestiones requieren de tiempo fuera del aula y no siempre es posible en el actual formato de la docencia secundaria regido por las horas cátedras. Sin embargo, es un esfuerzo necesario quienes sostenemos la necesidad de enseñar una historia crítica, comprometida, defensora de los derechos humanos y que sea proclive a la participación y al cambio social. Una historia inclusiva, como dice el Subcomandante Marcos:

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos. (Cuarta Declaración de la Selva Lacandona, enero de 1996.)

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2017). *El cambio y la impostura*. Buenos Aires: Planeta.
- Ameghino, E. A. (2004). *Trincheras en la historia*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Benjamin, W. *Tesis de filosofía de la historia*. Recuperado de <http://www.elviejotopo.com/topoexpress/tesis-de-filosofia-de-la-historia/elviejotopo.com>.
- Chesneaux, J. (1977). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México: Siglo XXI editores.
- Chesneaux, J. (1988 [1976]). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*. México: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Fontana, J. (2003). Qué Historia enseñar. *Clío & Asociados* (7). Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/1578/2492>
- Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Gilly, A. (2010). Ciencias Sociales e Historia. Notas interdisciplinarias. *Andamios*, 7(13). 213 -232. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v7n13/v7n13a10.pdf>
- Löwy, M. (2014). Progreso e Historia: la concepción de la historia de Walter Benjamin. *Marxismo Crítico*. Recuperado de <https://marxismocritico.com/2014/06/11/progreso-e-historia/>.
- Thompson, E. P. (1979). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.

Carlos Minetti y Emiliano Pereyra Lucchese

Traverso, E. (2016). *La historia como campo de batalla: Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario Histórico*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vilar, P. (1988). Recuerdos y reflexiones sobre el oficio de un historiador. *Manuscripts, Revista d'història moderna*(7), 7-34.

Recibido: 10/10/2019
Evaluado: 05/11/2019
Versión Final: 05/12/2019