

# Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia<sup>1</sup>

*Jesús Izquierdo Martín<sup>2</sup>*

## Resumen:

Este trabajo explora la formación de la historia como saber académico y revisa la forma clásica de enseñanza de la historia centrada en familiarizar el pasado y el presente. Por el contrario, este ensayo asume un abordaje al pasado como un lugar extraño que nos sirva para distanciarnos de lugares comunes que gobiernan nuestro presente.

**Palabras clave:** Didáctica, Pasado, Historia, Extrañamiento, Historia del Tiempo y Pensamiento metafísico.

## Summary

This paper explores the shaping of history as scholarly knowledge and revises the classical way of teaching history focused on familiarizing the past from the perspective of the present, proposing instead to approach to the past as a strange place that can help distance ourselves from the commonplaces that govern our present.

---

<sup>1</sup> El autor desea agradecer a Sandra Chaparro, Paola Miceli y Joan Pagès sus comentarios y correcciones a este texto. Sin sus sabios consejos, este trabajo no hubiera sido posible.

<sup>2</sup> Profesor del Departamento de Historia Contemporánea, Universidad Autónoma de Madrid.

**Key Words:** Didactic, Past, History, Estrangement, History of Time and Metaphysical Thinking

“La historia es tan sólo un magazine para mi fantasía”

Friedrich Schiller, 1788

## Vértigo en el borde de la contingencia

“El tiempo está en fuga, los más listos lo saben desde hace tiempo. Cosas inmensas han sucedido, el mundo ha sufrido grandes transformaciones, calladamente a gritos, en el silencioso paso de los días y en los huracanes y volcanes de la revolución; cosas tremendas sucederán, cosas más grandes se transformarán”

*Ernst Moritz Arnt, 1877*

Quien se aventure a rastrear los orígenes de la historiografía profesional probablemente se tope con la extrañeza que sintió Europa una vez desencantada con una historia, la sagrada, que nos consolaba al abrigarnos con la idea de un tiempo cuyos límites –Génesis y Apocalipsis- habían sido dictados por el mismísimo Dios. Durante centurias, los europeos compartimos una temporalidad a medio camino entre una cultura de la memoria no ligada a los sucesos históricos sino al recuerdo de un orden cósmico y atemporal (tiempo cíclico) y otra que convertía la historia humana en motor de su desarrollo (tiempo lineal). Por el contrario, la cultura temporal cristiana concebía el tiempo como una suerte de espiral en la que el Plan divino se desenvolvía en un progresivo perfeccionamiento espiritual de los hombres, que pasaba por volver a acercarse lo más posible a la naturaleza humana previa al pecado original. No se concebía pues como un tiempo circular, debido a la imposibilidad de recuperar la inocencia original, pero tampoco se comprendía estrictamente como una forma de tiempo lineal dado que, aunque se asumiera

la imposibilidad de repetir la muerte y resurrección de Cristo, siempre había que volver a interpretar y adaptar la Palabra.

La memoria cristiana no excluía el devenir histórico pero trataba de conjurar su contingencia a partir la Palabra revelada. Ciertamente es que el mundo providencialista era inseguro e inestable dado que, como bien reconocían los exegetas, el libre albedrío implicaba la incertidumbre de interpretar correctamente los designios divinos y favorecer el devenir último, esto es, la llegada de la Salvación. Ahora bien, mientras se esperaba el advenimiento de la eternidad, entendida ésta como espacio ideal donde las cosas no mutaban por cuanto eran perfectas, siempre quedaba la alternativa de retornar a los valores fundacionales (el centro de la espiral) y adaptarse de otra manera a los mandatos divinos con el fin de colaborar con Dios en la precipitación del Juicio Final. De ahí que la experiencia cristiana del tiempo conjugara al mismo tiempo el perfeccionamiento del hombre según los valores inmutables del decálogo y la demora supuestamente finita del Apocalipsis. Y que la historia, considerada desde tiempos ciceronianos como maestra de vida, se interpretara como un repositorio de ejemplos que el cristiano podía repetir o evitar para mejorar y propiciar finalmente el disfrute de la atemporalidad sagrada de los seres superiores<sup>3</sup>.

Durante siglos, por tanto, los europeos vivimos relativamente confortados por una memoria cultural que contenía una larga tradición de sentidos y significados con los que comprendíamos el acontecer<sup>4</sup>. Al amparo

---

<sup>3</sup> Sobre la temporalidad cristiana, véase GURIÉVICH, Aron, *Las categorías del mundo medieval*, Madrid, Taurus, 1990; LUNEAU, Auguste, *Histoire du salut chez les Pères de l'église. La doctrine des âges du monde*, Paris, Beauchesne, 1964; y especialmente JARITZ, Gerhard y MORENO-RIÑO, Gerson, *Time and Eternity. The Medieval Discourse*, Brepols, Turnhout (Bélgica), 2003

<sup>4</sup> Sobre la memoria cultural como receptáculo de la pre-comprensión que nutre toda comprensión del mundo y quienes lo habitan, véase ASSMAN, Jan, *Religión y memoria cultural. Diez Estudios*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria y Ediciones Lilmod, 2008, especialmente pp. 17-50. Y sobre el giro ontológico de la hermenéutica como pre-

de esta memoria semántica y narrativa, tratamos de conjurar el devenir histórico entendiéndolo como un desenvolvimiento de sucesos que cobraban sentido como verificadores de la llegada de la esperada salvación. Aquella memoria fue preservada a lo largo de generaciones a través de una Iglesia que instituyó la repetición de rituales y la interpretación canónica de ciertos textos que la objetivaban, almacenaban, reactivaban y le daban sentido relativamente coherente.

Sin embargo, ni la reiteración ritual ni la canonización interpretativa consiguieron mantener intacta la coherencia de la memoria cultural premoderna. Básicamente porque ni la una ni la otra pudieron hacer comprensibles determinados acontecimientos que escapaban a las profecías establecidas. En este sentido, la secularización fue el resultado de este quiebre de sentido de la temporalidad cristiana. Nuevos y sorprendentes acontecimientos, como el descubrimiento de América, la revolución científica o los movimientos liberales, pusieron en jaque la gestión cristiana del devenir histórico y quebraron la memoria cultural que permitía la comprensión del tiempo. Y con esta fractura de las precondiciones de inteligibilidad temporal, se pusieron en entredicho los rituales y cánones instituidos para generar un recuerdo estable, dando lugar a una comunidad enfrentada al abismo de la incertidumbre<sup>5</sup>.

La secularización moderna supuso pues una transformación en la memoria cultural europea, especialmente porque para entonces el devenir histórico se hizo inteligible como motor del desarrollo social de manera que la historia encerraba las dinámicas del futuro. Ya no se trataba de vivir *en* el tiempo cuyos límites estaban sagradamente preestablecidos, tendiendo a la perfección moral y política (pues la perfección moral

---

comprensión de todo juicio, GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1984, 2 vols.

<sup>5</sup> Sobre la apertura del “horizonte de expectativas” de la modernidad y de la inutilidad del “espacio de experiencias” para hacer frente a la incertidumbre creada, véase KOSELLECK, Reinhart, *Futuro Pasado. Por una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

precisa de un sistema político que permita a los hombre ser virtuosos), sino vivir ir *a través* del tiempo, desenvolviéndolo a través del accionar humano, produciendo acontecimientos sin retorno. Ahora bien, asumir el devenir como motor de la historia de los hombres implicó el surgimiento de un problema que el tiempo sagrado había solucionado durante siglos: discernir hacia dónde se dirigían los acontecimientos una vez que el futuro se había abierto por completo, convirtiéndose en un abismo en potencia insalvable. Disminuir el número de posibilidades del provenir a través del pronóstico se convirtió entonces en tarea crucial de las sociedades modernas. Frente a la profecía, cuyo objetivo era manejar el futuro a partir de la interpretación correcta de la Palabra sagrada, el pronóstico iba dirigido a disminuir la infinitud de posibilidades que abría el futuro, lo que también requería mirar hacia el pasado si bien con el objeto de buscar regularidades que no sólo confirmaran la existencia de leyes objetivas con las que guiar nuestras acciones, sino también definieran con su dinámica un Sentido secular de la Historia.

Fue en este contexto donde surgieron, desde finales del siglo XVIII y sobre todo durante la centuria siguiente, las filosofías de la Historia, tales como la desalienación del trabajo, la completitud del Estado-nación, la despolitización de la sociedad mercantil, todas ellas entendidas como puntos de llegada de una temporalidad progresiva según la cual los acontecimientos presentes siempre eran mejores que los pasados y servían además como verificadores de nuestra constante aproximación a un destino inmejorable. Y fue en este mismo contexto de miedo al vacío donde surgió la historiografía como disciplina académica; una disciplina que pronto se dotó de métodos axiomáticos de investigación con los que rastrear científicamente el pasado<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A este respecto, véase IZQUIERDO MARTÍN. Jesús, “Disciplina y contingencia. Historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”, en Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós2006, pp. 53-71.

La conjura del devenir fue, por tanto, causa fundamental del nacimiento de la historiografía profesional y de la historia como materia docente en la enseñanza reglada. El objetivo era generar una memoria vinculante y conectiva que nos hermanara en una identidad colectiva de sujetos iluminados por la luz de razón; una identidad que pasaba a ser la demostración encarnada de que las leyes de historia se cumplían en el propio accionar del “hombre natural”. Desde entonces, la investigación y la docencia han generado innumerables relatos dirigidos a familiarizarnos con el canon axiomático de la antropología del infinito mejoramiento del ser humano. No es de extrañar, por tanto, que los relatos y los programas docentes comiencen con la prehistoria y concluyan con la contemporaneidad, entendida ésta como una suerte de epígono de una epopeya que describe un largo y tortuoso camino hacia la superación. Tampoco deber sorprender que numerosos libros y programas de estudio estén repletos de contenidos factuales y explicaciones causales que recrean la memoria colectiva de un pasado considerado como un lugar habitado por subjetividades modernas “en potencia” que necesariamente devienen en subjetividades modernas “en acto”.

Como toda memoria colectiva, la de la modernidad es proclive a verse instrumentada por las políticas del recuerdo de las que no escapa la enseñanza de la historia. La didáctica familiarizadora es, en este sentido, una manera de transmitir la historia que acentúa el recuerdo socializador en la cultura de la modernidad y sus contraposiciones estereotipadas. La didáctica vinculante establece una relación con un pasado que es recordado como un lugar familiar habitado por ancestros afines –algo más confusos porque aún no habían encontrado la luz que a nosotros nos ilumina-, dotados de racionalidades y sensibilidades sin cambios sustanciales a lo largo de los siglos. Constata transformaciones, pero éstas se centran fundamentalmente en las instituciones y a las organizaciones, artefactos externos a la subjetividad que incentivan o frenan la liberación imparabile de nuestra ahistórica condición humana. La didáctica familiarizadora da cuenta de los cambios en los escenarios, de la mudanza de las condiciones, pero el tipo de enseñanza que desarrolla opera siempre llenando la memoria de los estudiantes –nunca mejor

dicho- de un raudal de datos y explicaciones causa/efecto cuyo objetivo es crear una memoria colectiva vertebrada sobre el viejo anhelo de que así como somos, fuimos y seremos. Se consigue así que la subjetividad moderna adquiera tintes metafísicos, siendo la infinita mejora de la especie humana su principal atributo.

Puestos a conjurar el devenir, la memoria vinculante que imprime la didáctica familiarizadora utiliza una semántica conectiva que oscila entre una memoria que hace referencia a la historia y otra que la niega. Hay profesores que imparten la asignatura al amparo de una temporalidad lineal progresiva, de manera que los estudiantes imaginan el pasado como un prólogo de sí mismos, como si se tratara de una cartografía familiar donde situarse en la larga cadena de un ser humano cuya racionalidad y sensibilidad han sido siempre idénticas. Otros docentes, por su parte, utilizan didácticas que reafirman la repetición de la historia, sin caer en cuenta de las implicaciones antihistóricas de este tipo de gestión de la memoria colectiva. Pero lo más habitual es toparse con enseñantes que conjugan ambas nociones de temporalidad. No importa que ambas concepciones de la temporalidad sean formalmente antagónicas; que la primera se articule en un concepto de tiempo sagrado, mientras que la segunda se vertebre en la concepción moderna del tiempo lineal. Con tal reproducir la memoria colectiva de la modernidad, vale la pena el apañío; a fin de cuentas, sostienen implícitamente muchos investigadores y profesores, la infinita mejora del ser humano debe alcanzarse mediante la reiteración de nuestros aciertos y la evitación de nuestros errores.

La socialización basada en el recuerdo de un pasado narrado como desaprisionamiento progresivo de la subjetividad moderna ocupa todos los resquicios de la didáctica familiarizadora de la historia<sup>7</sup>. La obsesión

---

<sup>7</sup> La tensión entre las didácticas vinculantes y distanciantes en la enseñanza fue planteada hace una década por WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

por atiborrar de contenidos las distintas asignaturas resulta lógica si de lo que se trata es de contar todo desde principio al fin de nuestros días con el objetivo de dejar atado y bien atado nuestro discurrir glorioso por el tiempo. La acentuación del dato -que supuestamente habla por sí mismo- frente al relato, siempre sospechoso de proyectar la subjetividad del docente, también es coherente con la lógica de la construcción de la memoria vinculante de la modernidad. O la tendencia a la convergencia interpretativa como contrapunto a las divergencias que pongan en duda el relato hegemónico de la historia de nuestro progreso.

Todo vale para reproducir la memoria vinculante que hace posible nuestra identidad colectiva, no vaya a ser que se abra la espita de la incertidumbre sobre quiénes somos y hacia dónde vamos, nos desencantemos y acabemos cuestionando la disciplina histórica por su incapacidad para haberlo pronosticado. Da igual que las filosofías de la historia hayan quedado reducidas a meras narrativas surgidas para darnos consuelo. No importa que los humanos no tengamos una naturaleza cerrada de manera que nuestras valoraciones y cálculos supongan cursos de acción muy diversos ante contextos históricos similares. Tampoco hay que preocuparse ante la idea de que nuestros fundamentos éticos y estéticos sólo sean convenciones tan temporales como compartidas. El objetivo es que nuestra actual identidad encuentre de esta manera consuelo, sin considerar el alto precio que pagamos al emplear una didáctica de la historia que reconoce la temporalidad pero no en la subjetividad moderna, convertida en arquetipo de lo humano y en memoria colectiva universal. En primer lugar, porque la concepción del pasado como un lugar familiar y de la didáctica de la historia como aval que garantiza tal concepción nos impide pensarnos para la vida. Y lo hace porque nos naturaliza al ubicarnos en todo tiempo y espacio, de manera que esencializa aquello que consideramos “fundamentalmente humano” y sustrae al alumno la idea de que es posible concebirnos de otra manera y actuar conforme a ello. El segundo problema no se centra tanto en nuestros posibles futuros, sino en la gestión presente de nuestras relaciones con los demás. Dada la lectura radicalmente etnocéntrica y metafísica de la subjetividad, no es de extrañar que el diálogo con otras cul-

turas o dentro de nuestra misma comunidad resulte ser un imposible: si la historia universal demuestra el carácter axiomático de nuestra cultura, entonces sólo cabe hacer monólogos en los que alabar nuestros valores por ser, ni más ni menos, “los valores naturales”. Todo lo referido a las demás culturas es tildado de apariencia, creencia y, en el peor de los casos, de opinión cuya única utilidad es servir de espejo negativo en el que reflejar la verdad irrefutable de la nuestra por cuanto es la única que está a la “altura de los tiempos”.

Llegados a este punto, cabe plantear que la memoria vinculante y moderna generada por la didáctica familiarizadora de la enseñanza de la historia, paradójicamente no parece haber roto con la vieja memoria cultural europea, de esa memoria que hunde sus raíces más allá del cristianismo y en la que se alojan sentidos y significados no instrumentables que hacen posible nuestra pre-compresión del mundo y de quienes lo habitan<sup>8</sup>. Con la premodernidad, comparte el miedo atávico a la contingencia del devenir y para ello elabora remedos seculares de rituales y liturgias sagradas. Y este miedo al abismo del futuro incierto alimenta todavía las políticas de recuerdo vinculante que imperan en colegios, institutos y universidades. Da igual que negro siglo recién concluido nos haya enfrentado a acontecimientos cuyo dramatismo ha impugnado todo pronóstico elaborado a la luz de las optimistas filosofías del siglo XIX. No importa que la noción misma de verdad haya sido cuestionada incluso por la madre de todas las ciencias, la ciencia natural, en una nueva oleada de escepticismo que nada tiene que envidiar a las que experimentó Europa, encarnadas en figuras como Pirrón o Montagne<sup>9</sup>. Da igual que la historia económica, la sub-disciplina más científicista de

---

<sup>8</sup> La continuidad de tal memoria cultural avala en cierto sentido las tesis de LATOUR, Bruno, *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2007.

<sup>9</sup> Sobre el cuestionamiento de la noción ontológica de verdad, véase VATTIMO, Gianni, *Adiós a la verdad*, Barcelona, Gedisa, 2010. Una historia seductora del escepticismo europeo sigue siendo la de POPKIN, Richard H., *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Espinoza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

la historia, no haya sabido predecir las magnitudes y calidad de la crisis socioeconómica que asola hoy en día el mundo. En suma, no importa que la historiografía ya no nos sirva para aliviar, con sus pronósticos, nuestros miedos. El caso es que la didáctica de la memoria vinculante ahí sigue, encastillada en las instituciones que se levantaron en su nombre. Nacida del miedo a lo sorpresivo, continúa alimentándose del miedo, aunque ahora también de otro tipo, más endogámico: del temor a que se derriben sus muros disciplinarios, un miedo que se reprime volviendo la espalda a toda reflexión sobre la función social de un saber que nació con la pretensión de calmar nuestros temores surgidos tras la “muerte de Dios”.

## 2. En busca del tiempo perdido

“Porque el contemporáneo de un tiempo progresivo es conducido a puntos de vista desde los que el pasado se puede apreciar y juzgar de una forma nueva”

Johan Wolfgang von Goethe, 1833

La cita de Geothe invita a pensar el devenir no sólo como desenvolvimiento de los acontecimientos, aquello que constituye el objeto de estudio de los historiadores y profesores de historia. El filósofo alemán sugiere además que los observadores también somos imperfectos que nunca se completan, sujetos que observan siempre desde un lugar, un mar de fondo de creencias y lenguajes tan proteicos y temporales como nuestra misma identidad. En esta inestabilidad de la identidad reside la imposibilidad de converger hacia una supuesta verdad última sobre el pasado, el presente y el futuro; ella es origen de nuestra incapacidad para hacer una interpretación definitiva sobre lo acontecido y mostrarla así, inmaculada, a nuestros conciudadanos. Afrontar una existencia que se desenvuelve sin una guía objetiva supuestamente revelada a través de un conjunto de regularidades produce, sin duda, mucho vértigo. Ya no

sólo entre los ciudadanos en general, sino sobre todo, entre los investigadores y profesores de historia, supuestos últimos garantes de la elevada misión que la sociedad secularizada les encomendó. Pensándolo bien, para quienes se han encargado durante décadas de afirmar su capacidad para trascender el devenir y contarnos la historia tal y como fue tiene que causar mucha perplejidad afrontar la idea de que todo método, teoría o categoría científica están sometidas al devenir o, puesto en otros términos, a relaciones de poder intra y extra-académicas que fluctúan dependiendo de un contexto dado.

Sin embargo, cabe la posibilidad de utilizar de manera ejemplar la subjetividad siempre abierta de todo docente para hacer un buen uso de la contingencia. En primer lugar porque la adopción de una postura escéptica sobre el quehacer docente puede provocar entre los alumnos la reflexión sobre el carácter normativo de la memoria colectiva que se inculca en colegios, institutos y universidades. Y en segundo lugar, porque es un buen comienzo para descolocar a los estudiantes, invitándolos a mirar hacia el pasado de manera que les sorprenda, que les sobresalte, que desate su propio extrañamiento. Es posible que muchos terminen resguardándose en viejos o nuevos estereotipos, pero otros pueden terminar extrañando sus reificados lugares comunes, saliendo fuera de sí y observando sin temor la contingencia del mundo y del conocimiento que de él poseemos. La enseñanza del pasado se convierte así en un recurso, no para la reafirmación de ideas arquetípicas y ahistóricas, sino para el gobierno de la contingencia y el manejo de lo ajeno.

Para desarrollar este argumento conviene empezar asumiendo una postura irónica ante los estudiantes presentando la asignatura como una interpretación propia del docente –algo infrecuente– o presentando distintas interpretaciones sobre los mismos acontecimientos. El profesor aparece entonces no como “legislador” del saber sino como un “intérprete” entre otros muchos del pasado que explícitamente se posicio-

na ante el conocimiento transmitido<sup>10</sup>. Conviene que el docente escéptico sea consecuente con esta postura hermenéutica, haciendo partícipe al estudiante de que la historia es una forma entre otras muchas de interpretar el pasado, con unas reglas no axiomáticas, unos “juegos de lenguaje”, que consensuamos en cada momento dado de acuerdo a ciertos valores éticos o estéticos. Desde esta perspectiva, el lenguaje de la historiografía se diferencia de otros no sólo por tratar sobre el pasado, sino por el carácter probatorio de su “lenguaje”: a diferencia de la literatura histórica o del relato centrado en la memoria, la historia debe probar la veracidad de los hechos históricos que contienen sus relatos cuando quiera que el lector o el oyente así lo demanden. Esta función probatoria del acontecimiento es la que realmente le es propia, aunque sus orígenes se encuentren en otras ciencias sociales, especialmente en la ciencia jurídica<sup>11</sup>. Más allá de esta función heurística, la disciplina es interpretación de los hechos, unos hechos que se convierten en datos cuando el historiador los valora en un mar de fondo hermenéutico en el que todos los humanos nos hallamos inmersos y los introduce en una narración donde se crea el sentido del relato o eso que solemos denominar historiografía. Es entonces cuando la historia se convierte en una forma de arte retórico mediante el cual el autor escoge narrar un acontecer dándole pinceladas estéticas y éticas con las que seducir a sus lectores y oyentes<sup>12</sup>.

Llegados a este punto, resulta pertinente asumir el sesgo histórico del conocimiento y la enseñanza de la historia sin caer en la didáctica de la implicación. Si el sentido del pasado es producto de la imaginación de

---

<sup>10</sup> Sobre el encumbramiento de la enseñanza entendida como legislación de la “Verdad”, véase BAUMAN, Zygmunt, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

<sup>11</sup> A este respecto, véase GINZBURG, Carlo, *El juez y el historiador*, Barcelona, Muchnik, 1993.

<sup>12</sup> Sobre la diferencia entre verdad del dato y verdad del relato, JENKINS, Keith, *Repensar la historia*, Madrid, Siglo XXI, 2009.

quien lo observa, pues cabe la posibilidad de que imaginarlo como si se tratara de un lugar extraño, habitado por sujetos cuyas subjetividades no fueron coincidentes con las actuales. Nuestros antepasados se convertirían así, no en guardianes fantasmagóricos de ciertos axiomas, sino en vívidos evocadores del devenir de todo valor, de todo interés, de todo sentimiento, de toda identidad.

La didáctica de extrañamiento en la enseñanza de la historia no implica entonces atiborrar a los estudiantes con unos contenidos cuyo único criterio de selección reside en contar una historia épica de quienes fuimos y, por tanto, somos y seremos. Supone discriminar entre acontecimientos según el efecto sorpresivo que pretendamos en lectores y oyentes. Si lo que se busca es acentuar el carácter ajeno y plural de toda interpretación, el docente tendrá que mostrar un acontecimiento y sus diversas valoraciones en distintos autores; deberá incluso poner en evidencia cómo tales acontecimientos reciben distintos nombres según los autores, lo que supone evaluaciones diversas de los mismos sucesos. Hay acontecimientos históricos bien conocidos como los que tuvieron lugar en Inglaterra a mediados del siglo XVII o los que sucedieron en Francia a finales de la centuria siguiente que han sido interpretados de distintas formas, ya como revueltas ya como revoluciones, por lo que son ejemplos bien ilustrativos de pluralismo epistémico. Es una forma, entre otras de abundar en la idea de que ningún ciudadano puede ser excluido, en principio, del ejercicio de la interpretación, ya sea esta del pasado, el presente o el futuro.

La didáctica del extrañamiento aporta también algunas vías para la gestión de la evocación dolorosa, de ese recuerdo incontrolado que muchos ciudadanos sufren tras el trauma de la violencia reciente y que es tan propio de las memorias vinculantes o colectivas. Aplicar tal didáctica es una manera entre otras de que las nuevas generaciones se impliquen en la gestión del trauma con el fin de que entre todos consigamos convertir la evocación incontrolada en recuerdo instrumentable. Concebir el ayer como un lugar extraño implica abrirse a la otredad del antepasado. Y entiéndase bien, no se trata sólo de la alteridad de los que

biológicamente han perecido, sino también de los yo es pasados que constituyen la identidad de las víctimas que aún siguen físicamente vivas. Incentivar esa alteridad es un primer paso para crear el espacio del distanciamiento que permita instrumentar la evocación reprimida. Ésta puede convertirse en recuerdo observable, al tiempo que la identidad de víctima puede devenir en un yo pretérito que, aunque siga formando parte de su subjetividad, ya no aparece como momento fundacional de la misma, sino reminiscencia periférica. No se trata pues de olvidar, sino de marginar el recuerdo reprimido que deja así de gobernar el presente<sup>13</sup>.

La didáctica del extrañamiento puede desbordar el estrecho marco de la memoria vinculante a favor de un trabajo de duelo encaminado a mejorar nuestra convivencia cívica. En primer lugar, porque la distancia sin olvido es una manera de controlar y marginar la evocación dolorosa para convertirla en recuerdo. Una vez realizada esta separación, el recuerdo puede separarse del individuo y abrirse hacia los demás a través de un uso ejemplar del drama individual o grupal que sirve para actuar frente a nuevas violencias y sin embargo parecidas a las del pasado. Y en segundo lugar, porque la distancia respecto de la memoria colectiva permite asumir los recuerdos del otro y negociar un nuevo pretérito común en el que el dolor ajeno y las responsabilidades propias encuentren un buen acomodo. Para contribuir a alcanzar este objetivo, la historiografía cuenta con una tradición de relatar el pasado que puede propiciar la creación de la distancia analítica necesaria para el trabajo de duelo. Posee una serie de formas explicativas de hacer inteligible el pretérito que son susceptibles de incentivar el extrañamiento en el ciudadano dolido. En este sentido, relatar, no desde la narración vinculante propia de la memoria colectiva, sino a través de la explicación distanciada basada en el empleo de conceptos analíticos contribuye a recordar

---

<sup>13</sup> Sobre la gestión de la memoria traumática, TODOROV, Tzevetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2008; y CRUZ, Manuel, *Las malas pasadas del pasado*, Barcelona, Anagrama, 2005.

reflexivamente propiciando que la identidad cosificada de las víctimas comience a romperse en mil pedazos.

Si lo que pretendemos es des-naturalizar los numerosos lugares comunes con los que gobernamos nuestro mundo y tratamos a quien queda fuera de él, la didáctica del extrañamiento ofrece un amplio campo de experimentación. Estamos tan familiarizados con ciertas instituciones, como el Estado o el mercado, que muchos somos incapaces de considerar que no son resultado del descubrimiento final de las verdaderas instituciones humanas sino simples creaciones humanas que como tales tendrán sus días contados. Una enseñanza de la historia responsable con la compleja tarea de convertir en extraño lo familiar exige visitar el pasado como un espacio poblado de racionalidades y sentimientos instituidos que contrastan con los nuestros y cuya desaparición no es ejemplo de mejoramiento sino de la precariedad de todo intento de liberar la subjetividad de la corrupción del tiempo. Hay que ser capaces de transmitir la idea de que nos pensamos y conceptualizamos el mundo a través de lenguajes verbales y prácticos cuya fluida semántica es siempre reacia a su fijación institucional por mucho que lo intenten determinadas academias.

Hay muchos temas históricos con los que provocar el extrañamiento que permita a los estudiantes reflexionar sobre nuestras identidades instituidas –y no sólo vivirlas- a través del contraste con instituciones del pasado. Dado que las instituciones económicas son las más incrustadas en nuestro “sentido común”, quizás convenga elegir las como artefactos de contrastación cultural y de re-temporalización de las identidades instituidas. El historiador austríaco Otto Brunner, por ejemplo, trabajó durante la década de los años 30 sobre la “oeconómica”, una forma instituida de cultura de la producción y la distribución que, aunque daría lugar a nuestro concepto familiar de “economía (de mercado)”, definía pautas de conducta guiadas por el imperativo moral de que toda actividad que implicara beneficio mercantil estaba bajo sospecha. Emplear este estudio –elaborado en principio para defender las tesis antiliberales del Tercer Reich- como ejemplo de racionalidades y sensi-

bilidades imperantes en toda Europa desde Jenofonte y Aristóteles hasta el siglo XVIII es una manera de incentivar el pensamiento crítico sobre instituciones, como el mercado, que no parecen estar afectadas por el tiempo, o si acaso, son contempladas como epígonos del relato familiar al que nos tiene acostumbrados la narrativa épica de la historia económica<sup>14</sup>.

Pero no hay mejor manera de lograr el objetivo del extrañamiento que atrevernos a contrastar distintas culturas del tiempo. Despertar en los alumnos la conciencia de la temporalidad del propio tiempo es un campo de experimentación crucial para hacer presente la precariedad de nuestras creencias éticas y estéticas, creencias que tratamos de reificar, convirtiéndolas en convenciones vividas y que, por vivirlas, las consideramos una forma natural de existencia. Para poner de manifiesto la temporalidad del tiempo es muy útil el empleo de materiales iconográficos. La iconografía renacentista, especialmente la sagrada, es rica en manifestaciones anacrónicas de personajes bíblicos que son representados en escenarios y con vestimentas coetáneas a la época del pintor. Contrastar esa natural mirada anacrónica del renacimiento con la obsesión actual entre muchos conciudadanos por denunciar la aparición en el cine histórico de objetos modernos, es una vía entre otras muchas para que los estudiantes pongan en jaque su propia noción del tiempo. El análisis iconográfico de la pintura renacentista nos acerca a un tiempo sagrado, donde, como ya se ha mencionado en estas páginas, el guión de la historia estaba marcado por la propia Biblia y en dónde podían cambiar los personajes pero no así los grandes acontecimientos, considerados repeticiones del prolegómeno al ansiado Juicio Final, sinónimo del fin de la historia. De manera que la cultura temporal del

---

<sup>14</sup> La obra del austríaco sobre la historia medieval es extensa, pero para esta cuestión cabe destacar BRUNNER, Otto, “La “casa grande” y la “oeconómica” de la vieja Europa”, en Ídem, *Nuevos caminos de la historia social y constitucional*, Buenos Aires, Alfa, 1977. Pp. 87-123.

anacronismo hace de contrapunto a nuestra cultura del tiempo y puede contribuir a destacar su historicidad

### 3.- Ciudadanos con historia

“Sucesos que surgen de nuevo pueden hacer que una historia que antes nos interesaba poco o nada sea importante para nosotros”

Johann Georg Büsch, 1775

La didáctica del extrañamiento implica una forma distinta de selección de los contenidos en la enseñanza de la historia. Supone no volver la mirada hacia el pasado en busca de antecedentes, hacer un largo e interminable recorrido hacia nuestros supuestos orígenes. Por el contrario, conlleva echar una mirada hacia el pretérito con el objetivo de destacar lo que ya no somos ni podremos ser y, por consiguiente, reafirmar la radical temporalidad de todo aquello que hemos querido extraer de la corrupción del tiempo, instituyéndolo en saberes disciplinados. Ciertamente es que la imaginación histórica, al tomar este derrotero, puede desestabilizar las identidades que hasta ahora se sentían abrigadas en el cálido recuerdo de lo que supuestamente siempre fuimos y seremos. Hay quienes aleguen que esta pretensión re-temporalizadora de la didáctica puede ser incluso peligrosa al desestabilizar las instituciones que tanto nos ha costado levantar con el objetivo de guiar nuestro acontecer de acuerdo a un supuesto sentido de la historia. No hay duda de que la enseñanza como actividad reveladora de la ilusión de todo fin histórico y de la precariedad de toda institución puede generar conductas sumidas en la anomía y la atomización<sup>15</sup>. Ahora bien, esta objeción puede ser

---

<sup>15</sup> Como advirtió PALTI, Elías en su “Pensar históricamente en una era postsecular o el fin de los historiadores después del fin de la historia”, en P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín, *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, Madrid, Siglo XXI, 2008, pp. 27-40

refutada esgrimiendo la idea de que el reconocimiento de nuestra radical temporalidad bien puede funcionar en sentido contrario, esto es, alimentando nuestra colaboración cotidiana en defensa de las instituciones que consideramos valiosas ética o estéticamente precisamente porque reconocemos su potencial fecha de caducidad. Lo que estoy queriendo decir es que el reconocimiento de la contingencia es un paso previo para que es estudiante se re-familiarice con el mundo desde una mayor reflexividad, induciéndoles a repensarse históricamente y construyendo así nuevas interpretaciones sobre ellos y los demás.

Y esto me lleva a un segundo argumento a favor de una didáctica que busque el extrañamiento de nuestros lugares familiares y que permita asumir los costes de la potencial anomía que podría tener lugar tras la pérdida de sentido de la historia. Remite aquél a la idea de que enseñar historia incentivando la conciencia de nuestra humana transitoriedad facilita la escucha de la palabra, también precaria, del otro. Y lo facilita porque sólo se puede establecer un verdadero diálogo con el ajeno desde la precondition de que no hay fundamentos metafísicos, de que nuestros argumentos no son válidos por cuanto trascendentes mientras que los de los demás son fútiles por cuanto se asientan en opiniones que van *contra natura*. La modernidad ha sido ejemplar en este tipo de monólogos hacia el otro, los cuales sólo encerraban un radical etnocentrismo que a menudo ha alimentado la muerte física y cultural del ajeno, convertido las más de las veces en una monstruosidad destinada a ser erradicada<sup>16</sup>.

Tras un siglo jalonado de las más variadas formas de destrucción que han terminado por socavar los fundamentos metafísicos de nuestras creencias sobre el sentido de la historia y sobre la humanidad, va siendo

---

<sup>16</sup> Ha tenido que ser la historiografía postcolonial la que ha puesto el acento en las lógicas culturalmente destructivas de la narrativa ajena propias del relato moderno. A este respecto, véase MAJUMDAR, Rochona *Writing Postcolonial History*, Londres, Bloomsbury, 2010.

hora de que los historiadores y docentes se impliquen en didácticas que nos permitan gobernarnos en el desgobierno del devenir. Deberíamos ponernos a pensar sobre las funciones de un saber que nació y se alimentó del vértigo, una vez reconocida la ilusión que encierra todo pronóstico, actividad que dio cobertura al nacimiento de la disciplina. Recuperar el tiempo perdido, no supone, reconstruir los muros de un castillo disciplinario, sino invitar a nuestros conciudadanos a abordar el pasado, no para confortarnos con alienantes pronósticos, sino para ayudarnos a convivir con ironía nuestra arbitraria temporalidad, creando una nueva memoria colectiva y soltando amarras con la memoria cultural europea que ha nutrido todos nuestros miedos al porvenir.