

Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela

María Celeste Cerdá*

María Noel Mera**

Reseñas n° 17

[pág. 137-156]

Recibido: 29/6/2019

Aceptado: 31/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El presente artículo intenta ser un aporte a la construcción de una nueva lengua que permita entablar una conversación a propósito de la enseñanza de la historia. Propone una serie de lineamientos para pensar las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva de la didáctica crítica. A partir de un recorte temporal y espacial (América Latina a fines de los '60 del siglo XX), de dos casos de referencia (el “Cordobazo” en Argentina y la Movilización Estudiantil en México) y de una clave (la historia comparada), nos proponemos visitar ese pasado a partir de tres nociones: *cambio social*, *futuro* y *política*, que entendemos tienen relevancia para pensar el presente e imaginar otros mundos posibles.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Didáctica crítica, cambio social, futuro.

Abstract

This article attempts to be a contribution for the construction of a new language that fosters a

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mcelestec@hotmail.com

** El Colegio Mexiquense A.C, México. Correo electrónico: mmera@cmq.edu.mx

conversation about the teaching of History. It proposes a series of lines to think of teaching practices from a critical didactic perspective. Beginning with a temporal and spatial cut (Latin America, by the end of the sixties of the twentieth century) of two referential cases (the “Cordobazo” in Argentina and the Student Demonstration in México) and a theoretical key (Comparative History), we propose revisiting the past considering three notions: *social change*, *future* and *politics*, which, in our opinion, are relevant to think the present and imagine other possible worlds.

Keywords: Teaching of History, critical didactics, social change, future.

Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela

Nuevos lenguajes, nuevas historias: caminar entre rutinas e ilusiones

“Quien ha visto la Esperanza, no la olvida. La busca bajo todos los cielos y entre todos los hombres. Y sueña que un día va a encontrarla de nuevo, no sabe dónde, acaso entre los suyos. En cada hombre late la posibilidad de ser, o más exactamente, de volver a ser, otro hombre”.

*Octavio Paz. El
laberinto de la soledad.*

Hace ya casi medio siglo, la revista Cuadernos de Pedagogía publicaba un artículo¹ del recientemente fallecido historiador catalán Josep

¹Fontana, J. (1975), “Para una renovación en la enseñanza de la historia”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N°11, noviembre de 1975.

Fontana, titulado “Para una renovación en la enseñanza de la Historia”. En este texto, el autor afirmaba la necesidad de pensar y construir una “nueva historia”: Muchas décadas después, aquel desafío de construir nuevas formas de enseñar historia parece ser un imperativo que sigue vigente. Las reflexiones que a continuación presentamos en este artículo pretenden ser un aporte a ese diálogo pendiente, a ese trabajo colectivo y colaborativo que Fontana (1975) propone para construir una “nueva historia”, porque asumimos esa tarea como propia y porque, como él, sabemos que sólo podrá ser posible si se hace de manera coral: sumando voces e imaginando juntos nuevas formas posibles de transmisión.

Los trazos que aquí se dibujan se reconocen inscriptos en una línea de pensamiento que retoma los aportes de la perspectiva sociohistórica y crítica para pensar lo didáctico, porque entendemos que, para poner en tensión la “vieja historia tradicional” y construir una “nueva historia”, son necesarios dos movimientos del pensamiento. En primer lugar, es indispensable develar e interpelar fuertemente racionalidades que subyacen en ciertos discursos y prácticas tradicionales de la enseñanza de la historia. Como segundo movimiento, habría que apostar a construir nuevos lenguajes que disputen aquellos sentidos dominantes.

No se trata de lenguajes para objetivar el mundo y para que nos den “la verdad de lo que son las cosas”, como de “filósofos-rey”, (Larrosa, 2006, p.36), sino unos más inseguros pero quizás más potentes, que nos permitan desgarrar la realidad, correr los velos, hacer tajos, encontrarnos con otros y multiplicar, en ese encuentro, los interrogantes: “Un lenguaje en el que podamos hablarnos, un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad: la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera... Esa experiencia que es siempre singular, y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable” (Larrosa, 2006, p. 37).

Se apuesta entonces a un lenguaje diferente a los que generalmente nombran lo educativo. Retomando aportes de Bárcena Orbe, Larrosa y Mèlich-Sagrà (2006), se plantea una pregunta interesante: ¿En qué

lengua se habla al interior de esa maquinaria gigantesca? ¿Qué lenguaje es el que está diciendo lo educativo: es un lenguaje técnico, jurídico, económico, ético? Y otro interrogante, aún más potente quizás: ¿Puede ser esa nuestra lengua? Nos invitan estos autores a intentar alterar el orden de cosas, a cuestionar la lengua en la que aprendimos a “hablar como expertos” impostando nuestra voz, nos proponen, en definitiva, barajar y dar de nuevo.

Aceptando ese desafío, las reflexiones que aquí se presentan intentan ser una apuesta para construir esa nueva lengua que dé lugar a una conversación² a propósito de lo educativo. Construir estos nuevos lenguajes y estas renovadas propuestas frente a la vieja historia tradicional no es una tarea sencilla porque, como afirma Cuesta Fernández (2003), una de las características más destacadas del código disciplinar³ de la historia como contenido escolar es la pervivencia: la durabilidad, la persistencia, la resistencia al cambio, la extraordinaria capacidad de supervivencia de las formas tradicionales de transmisión de la historia en la escuela, que poco a poco van permeando las acciones y los discursos de los sujetos hasta rutinizarlas por completo.

De este modo, las prácticas y los lenguajes que las describen y las nombran se van convirtiendo en lo que Larrosa (2006:31-34) llama “lenguas de nadie”: son lenguajes vacíos, que se limitan a gestionar de manera adecuada lo que ya se sabe y lo que ya se piensa, generando una sensación de “cosa ya dicha”.

Ese lenguaje, dice Larrosa (2006:24) se está volviendo impronunciable: se ha fosilizado, ha perdido su potencia, y es hora de pensar palabras nuevas, que contengan “un gesto de rebeldía, un no, que puedan ser preguntas, aperturas, inicios, ventanas abiertas, modos

² Entendemos el término “conversar” en el sentido que J. Larrosa (2006: 36) le atribuye: “Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación (...) Para ver hasta qué punto somos capaces de aún de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y tratar de escuchar lo que aún no comprendemos”.

³ Siguiendo a Cuesta Fernández (1995), entendemos por código disciplinar una “tradicción social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores y suposiciones, cuyas funciones consisten en legitimar el valor educativo de la Historia y en regular los contenidos y las prácticas de su enseñanza”.

de seguir vivos, caminos de vida, posibilidades de lo que no se sabe, quizás” (Larrosa, 2010:88). Palabras nuevas que acompañen nuevas acciones, contribuyendo a esa construcción colectiva de maneras renovadas de enseñar la historia en los espacios escolares: reinventarla, imaginarla de nuevo, batallar contra todo lo que la reifica, quitándole su enorme potencial transformador de lo social.

El presente artículo se inscribe en esta línea y pretende ser una apuesta a esa construcción de nuevas maneras de presentar, disputar, visitar y transmitir el pasado en la escuela, en un intento de renovar los lenguajes y las prácticas. Lo que presentaremos son una serie de lineamientos -una fundamentación- a partir de los cuales podría pensarse una propuesta de enseñanza de la historia en clave comparada de dos procesos sociales ocurridos en América Latina a finales de los años '60 del siglo XX: el “Cordobazo”⁴ en Argentina y la Movilización Estudiantil en México⁵.

Lineamientos que parten de reconocer que entre esas palabras nuevas que hace falta pensar, hay tres nociones que, para quienes enseñamos historia, son -o sería deseable que fueran- consustanciales a nuestra tarea: conflicto/cambio social, futuro y política. Resignificación necesaria porque vivimos en una época en la cual la “incredulidad con respecto a los metarrelatos” (Lyotard, 1987, p. 4) nos deja, de alguna manera, a la intemperie, porque aquellos discursos que explicaban lo social y que incluían promesas de bienestar y salvación, fracasaron. Y con ellos, las instituciones y las prácticas que esos lenguajes legitimaban. Jaque mate a la acción política que permita construir la vida en común, jaque mate a los proyectos colectivos, jaque mate a la idea de un futuro mejor, más libre, más justo, más igualitario.

Este resquebrajamiento de la conciencia histórica y de su eventual potencia transformadora de lo social, no es sólo producto de los

⁴Se conoce como “Cordobazo” la rebelión popular e insurrección urbana que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba, Argentina, los días 29 y 30 de mayo de 1969, protagonizada por un amplio frente obrero-estudiantil, en oposición al régimen autoritario encabezado por Juan Carlos Onganía.

⁵Nos referimos puntualmente al movimiento de protesta estudiantil que toma fuerza en México desde julio de 1968, y que protagoniza lamentablemente la denominada “Masacre de Tlatelolco” en octubre de ese mismo año.

posmodernos “tiempos líquidos”⁶ (2012), tomando la famosa expresión de Z. Bauman, sino que ya, como lo explica con claridad H. Giroux (2003), es la cultura del positivismo de tiempos modernos y su forma de racionalidad la que nos impide concebir la conciencia histórica como vehículo para desenmascarar las formas de dominación imperantes, eliminando su función crítica.

Al presentarse como suprahistórica y supracultural, la cultura positivista rechaza la idea de que la acción humana se funde en cierta posibilidad de previsión histórica y se pueda comprometer con la emancipación en todas las esferas de actividad del hombre: incapaz de reflexionar sobre sus presupuestos, dice Giroux (2003, p. 36) termina apoyando el *statu quo* y rechazando la premisa de que la historia sea un instrumento de la acción política.

Consideramos que la enseñanza de procesos como los que referíamos antes, relacionados con movimientos sociales y acciones colectivas, cuyos protagonistas fueron capaces de imaginar otros futuros posibles y emprendieron la marcha hacia su construcción, son potencialmente apropiados para aportar a la construcción de una conciencia histórica crítica y comprometida con la esperanza, con la imaginación, con el deseo de animarnos a proyectar un mundo menos hostil y compartir con los jóvenes la convicción de que aprender historia no es memorizar el relato de un pasado muerto, sino, por el contrario, implica una invitación a la reflexión y la acción que conduzca a la construcción de nuevos tiempos y espacios.

¿Por dónde empezar? La didáctica crítica como punto de partida

Las reflexiones aquí presentadas parten de un supuesto que nos parece importante explicitar: consideramos que para interpelar las formas tradicionales y para la construcción de estos nuevos lenguajes, es clave reconocer como punto de partida indispensable a la hora de pensar propuestas renovadas de enseñanza, la importancia que tienen

⁶Retomamos la expresión de Bauman, Z. (2012), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Madrid, Tusquets Editores.

las investigaciones que en el campo de la Didáctica de la Historia se vienen desarrollando desde los años '80. Consideramos en este sentido que la ciencia de referencia por excelencia para que los docentes pensemos acerca de nuestras prácticas de enseñanza no es la Historia, sino la didáctica específica de esta disciplina.

Cuando decimos didáctica, no estamos pensando en la definición restringida e instrumental, que la concibe como un saber eminentemente práctico, una serie de “recetas para la buena enseñanza”, sino como una teoría acerca de la enseñanza que permite analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende historia en determinados contextos, y pensar propuestas alternativas (Camilloni, 2008; Pagés, 2004).

El punto de partida de las reflexiones que aquí se presentan son justamente algunas de estas investigaciones en didáctica a las que hacemos referencia y que nos muestran como recurrentes ciertas representaciones de los jóvenes sobre la historia⁷ asociadas a una escasa visión de futuro, desconfianza en lo político y una connotación negativa del conflicto como algo que conduce al desorden y al caos.

Ante este diagnóstico, y posicionadas desde la didáctica crítica, consideramos indispensable pensar contenidos, estrategias y recursos de enseñanza de los procesos históricos que permitan interpelar estas representaciones de nuestros alumnos tomando conciencia de ellas, de sus notas distintivas y de cuáles son las fuentes a partir de las cuales se construyen estos discursos y pensarlos desde el presente, desde un presente históricamente configurado, claro.

Problematizar el presente, pensar históricamente la actualidad es un postulado central y un contenido sustancial para la didáctica crítica, como lo afirma Cuesta Fernández (2005, p. 25): “No se sustenta en la

⁷Entre otras podemos citar, por la relevancia y el tamaño de la muestra, las siguientes: Ortiz Marín, A. (2016), “La cultura política de la juventud en México según la ENCUP 2012. Condiciones para mejorar la democracia”. En *Espacios Públicos*, Vol. 19, núm. 45; Cerri, L. y De Amézola, G. (2010), “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”. En *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 24, 2010, pp. 3-234.

reconstrucción evolutiva del pasado, tal como lo hace la historia continuista que siempre atiende al pasado como prefiguración del presente, sino que opta por una problematización de la actualidad a través de la historización del presente”.

Las palabras sobre las que aquí proponemos esta reflexión no son “nuevas”, si entendemos por novedad algo que existe ahora y que antes no existía: conflicto/cambio social, futuro y política son significantes polisémicos utilizados en diferentes discursos desde hace mucho tiempo. Lo que queremos proponer es una resignificación de esas palabras y una nueva relación entre ellas, para mostrar la enorme potencia que tienen a la hora de pensar nuestras propuestas de enseñanza de la historia. Lo que el siguiente apartado pretende, entonces es, por un lado, cargar estos significantes de nuevos significados; por el otro, tejer entre ellos hilos que nos permitan escuchar cómo resuenan juntos: cada uno tiene un color particular y al mismo tiempo, cada uno aporta algo diferente al resto cuando los escuchamos sonar juntos. Esa trama es la que nos parece una poderosa herramienta para la enseñanza de la historia, y la que a continuación presentamos.

Disputando sentidos, pensando a contrapelo: una invitación a revitalizar el lenguaje histórico

I. Conflicto/cambio social

El conflicto como contenido histórico ha ocupado infinidad de páginas del curriculum, libros de textos, horas de clase y láminas escolares. Asociado habitualmente a la guerra, al desorden o presentado de forma naturalizada o inevitable, es uno de esos tópicos que requiere ser revistado, interpelado y asociado o de nuevas palabras que -como pedía Larrosa al inicio-, puedan convertirse en preguntas, ser ventanas abiertas.

Entendemos, en coherencia con la perspectiva crítica desde la que nos posicionamos, que el conflicto es un rasgo constitutivo de las relaciones sociales y que, tal como afirma Pagés (1997) es, además, el punto de partida para el cambio. De allí la necesidad de repensarlo,

porque no hay nada de neutral en las formas de narrar el conflicto y porque hay poco de inevitable en él.

De la multiplicidad de conflictos que surcan la historia -decíamos- nos interesa rescatar aquellas coyunturas en que impulsos transformadores y emancipadores dieron a esos conflictos la potencialidad del cambio social. Se trata de comprender las razones de esas disputas, las condiciones estructurales que las explican, los actores que participan y los discursos sociales que sobre ellas hablan⁸, pero también los imaginarios sociales que los movilizaron, las expectativas frustradas, los relatos que quedaron sin voz, las contradicciones.

Los años sesenta latinoamericanos representan una coyuntura histórica interesante para pensar el cambio social. Tal como señala E. Hobsbawn (2002), América Latina se convirtió en el laboratorio del vertiginoso cambio social y de inéditos escenarios que cuestionaban las verdades convencionales.

Retomando un esquema conceptual sobre las nociones de Tiempo Histórico que aporta Pagés (1997), el concepto de cambio nos permite analizar la temporalidad a partir de una serie de interrogantes para, por ejemplo, valorar sus cualidades. Nos interesa rescatar de la historia aquellos momentos de aceleración del tiempo, de disrupción del *continuum temporal* provocado por sectores subalternos/movimientos sociales/sociedad civil, ya que, como lo afirma Santiesteban Fernández (2017):

“El estudio de los cambios históricos del pasado, en especial aquellos que significaron avances en las sociedades, como la consecución de mejores condiciones de vida o de trabajo, o los derechos políticos o sociales, deben ayudarnos a comprender que se pueden conseguir cambios sociales en nuestro presente y que el futuro está por decidir. La percepción del cambio como algo inevitable o la no permanencia de elementos de nuestro pasado, produce pasividad y falta de participación, en el sentido contrario

⁸Sobre propuestas para la enseñanza del conflicto, véase el interesante artículo de Pagés, J. (1997), “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (S.XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. En: Benejam, Pilar y Pagés, J. (Coord.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el Profesorado de ESO*, Barcelona, Praxis, pp. 415-480.

de una educación para la ciudadanía democrática y crítica
(Santisteban Fernández, 2017, p. 92).

En las consignas que encabezan marchas y barricadas tanto en las calles y paredes de México del '68 como en el mayo cordobés, la palabra "revolución" forma parte del vocabulario con que los propios actores sociales nombraban/imaginaban esa experiencia social. ¿En qué medida lo fue? ¿Existían otras formas de pensar el cambio social, alternativas a la vía revolucionaria? ¿Con qué otros conceptos temporales nombraban distintos sectores de la sociedad, la política y los medios de comunicación esos acontecimientos? ¿Se trató de una insurrección, una revuelta, una rebelión? ¿Cómo lo analizan las interpretaciones históricas? Para luego avanzar desde allí hacia algunas preguntas más complejas tales como: ¿Puede la decisión revolucionaria prescindir de la violencia entre quiénes se enfrentan? ¿Qué entendemos por violencia?

Además de incluir estas nociones, que nos permiten la construcción compleja de conceptos temporales propios del cambio social, analizar las relaciones entre condiciones materiales y acción colectiva, valorar las consecuencias del cambio, etcétera, también nos interesa recuperar esos momentos de movilización colectiva desde los sentidos y palabras con los que sus protagonistas nombraban/imaginaban la experiencia que atravesaban.

¿Qué otras palabras podemos recuperar de allí? Las "visitas al pasado" consisten en encontrar, en esas experiencias históricas, formas que orienten nuevas percepciones del presente y del futuro. En esa vuelta a los sesenta, una de las palabras recuperadas para la experiencia presente puede ser la de Esperanza, "no mesiánica, sino estratégica, nacida de las contradicciones presentes que marcan a todas las sociedades" (Giroux, H. 2003, p. 140).

Afirma Pagés (1999) que "cambio social" es tal vez el concepto más importante del estudio de la historia. En la actualidad, esta noción forma parte de las representaciones de nuestros alumnos, pero puede intuirse también que esas formas de mirarlo y definirlo seguramente están alejadas de los sentidos propuestos por los historiadores. Los cambios en las formas de vivir la temporalidad en los últimos años,

marcadas por la vertiginosidad, un continuo aceleramiento de la velocidad (particularmente asociado a novedades tecnológicas), “tiempos líquidos” (Bauman, 2012), un “régimen presentista de historicidad” (Hartog, 2007), viene acompañado un clima de incertidumbre y de la crisis en la idea de futuro.

Confiscarle a estos momentos actuales los sentidos de nociones claves sobre la temporalidad -como son las de cambio y futuro- resulta indispensable y urgente: si de verdad estamos convencidos de poder aportar, desde nuestra disciplina, a la construcción del pensamiento histórico y la ciudadanía crítica. Sobre la noción de futuro, entonces, presentaremos algunas reflexiones a continuación.

II. Futuros pasados/futuros posibles

Sin duda, una de las dimensiones claves del pensamiento histórico es la construcción de nociones temporales, esto es, la posibilidad de articular de manera compleja y creativa las relaciones entre pasado, presente y futuro para sentirse *en la historia*. Las investigaciones en didáctica sobre tiempo histórico, conciencia histórica y pensamiento histórico -que vienen desarrollándose sostenidamente en el campo-, han aportado un cúmulo de conocimiento importante acerca de la temporalidad como uno de los propósitos de la enseñanza. Es cierto que en muchos casos han mostrado los obstáculos, pero también han señalado posibilidades⁹.

En cuanto a los primeros, las indagaciones dan cuenta de la pervivencia en las aulas de formas de entender el tiempo propias de un modelo lineal, cronológico y evolutivo de los procesos históricos. Nos encontramos así con una narración donde el acontecimiento es transformado en fecha y despolitizando, desconociendo la incertidumbre de la que era portador en ese pasado, que era el presente y futuro de ese momento (Ricoeur, 2004). También se privilegia un

⁹Para una síntesis de este campo de investigaciones, ver Plá, Sebastián y Pagès, Joan “La investigación en la enseñanza de la historia en américa latín”. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional (upn) y Bonilla Artigas Editores, 2014. más recientemente Santisteban Fernández, A. “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”. *Diálogo andino* [online]. 2017, n.53, pp.87-99. ISSN 0719-2681. <http://dx.doi.org/10.4067/s0719-26812017000200087>

tiempo lineal, que dificulta la posibilidad de devolverle a ese pasado olvidado (es decir, tachado, borrado, obliterado) su actualidad, para pensarlo abierto. (Pittaluga, 2016). Finalmente, un tiempo único, que anula la multiplicidad temporal, la existencia de pasados y futuros de ese mismo presente y también de otros pasados y futuros de otros presentes ya pasados, tal como ha mostrado Koselleck (1993).

Frente a estas concepciones temporales, hace ya tiempo han surgido propuestas alternativas. Usar los conocimientos del pasado para así poder imaginar el futuro de manera argumentada, es una tarea que la investigación en didáctica ha mostrado como compleja (Santisteban, A. y Anguera, C., 2014). Requiere de actividades concretas y acompañamiento del profesor. Entendemos que, además, resulta fundamental, al seleccionar contenidos, privilegiar aquellos procesos históricos en los cuales encontramos imágenes de futuro alternativas a las que nos proponen estos “tiempos líquidos” (Bauman, 2012). Futuros deseables, cambio e intervención social, se constituyen los fundamentos de la tradición crítica de la enseñanza en la que situamos estas páginas.

En función del diagnóstico anterior, nos interesa recuperar las experiencias de México y Argentina en tanto manifestación de una sociedad civil que, como afirma Pérez (2016):

“Tiene un conjunto de proyectos de construcción y un horizonte de futuro socialmente gestado; que está pensando en una manera de transformar la sociedad, que tiene esos ideales y una crítica de la sociedad que desafía a una confrontación de tipo estratégica”
(Pérez, A., 2016, p. 98).

Una característica que comparten ambos procesos históricos es un contexto que es el punto de llegada, la confluencia -en muchos lugares del mundo- de un amplio espectro de luchas sociales y políticas. Las barricadas del Barrio Latino de París, la resistencia entre tanques en Praga, la plaza mexicana de Tlatelolco, las calles de Córdoba son acontecimientos que muestran tiempos-espacios confiscados al poder por parte de sociedad civil, movilizadas en torno a proyectos colectivos.

Las potencialidades de incorporar ambos casos a la enseñanza de la historia radican en la posibilidad de acercarse a formas distintas de habitar el tiempo, en los que la comprensión del pasado y la proyección del futuro orientaban la acción presente: ¿Cuáles eran los futuros posibles, temidos y esperados en 1968-1969? ¿Desde dónde se construían? ¿Qué clase de futuros eran? ¿Cuáles son las imágenes de futuros de la sociedad actual? Algunos de aquellos futuros deseables: ¿forman parte de los nuestros?

Incorporar al futuro como tiempo de la enseñanza de la historia implica una ruptura epistemológica con las formas tradiciones de concebir la temporalidad y el lugar que ocupamos en la construcción del devenir histórico. Para ello, resulta fundamental proponer a los y las jóvenes imágenes alternativas del futuro a las que circulan en la actualidad, y que proyecten, con ellas, nuevas ideas del cambio social y de las capacidades y fuerzas necesarias para lograrlo (Santisteban, A., Anguera, C., 2014).

La última palabra que queremos incluir a esta búsqueda de lenguajes alternativos sobre los que estamos reflexionando, no es -en realidad- una desconocida de la historia escolar, todo lo contrario. Pero podríamos incluirla en ese conjunto de palabras que, como señalaba Larrosa (2006) al inicio, han perdido su potencia. Nos referimos a la política. Nuevamente aquí, como en los anteriores casos, no hay nada de neutral en su despolitización. Como tampoco -claro- lo es su repolitización.

III. La/lo político

Incorporar lo político como una de esas palabras de ese lenguaje perdido a recuperar en la escuela y en las clases de historia se presenta como una consecuencia lógica o, mejor dicho, como una condición necesaria en las propuestas para pensar el cambio social. En no pocas ocasiones, la historia escolar ha silenciado, invisibilizado, banalizado e incluso negado la/lo político como dimensión constitutiva de la tarea educativa.

Las investigaciones han mostrado la preeminencia durante casi un siglo de formas de comprender/enseñar la política vinculada a la

acción de los grandes hombres y el Estado-Nación. También las narrativas de neutralidad que atraviesan a la figura del profesor, entre muchas otras prácticas menos visibles, pero igual de efectivas, tienden a la despolitización de los sujetos y sus discursos en el ámbito escolar.

10

En las clases de historia muchas veces olvidamos que -en el presente, pero también en el pasado- “la realidad acontece”, en el sentido que propone Cullen (2015, p. 108), esto es “escapa a la simple repetición de lo mismo igual a sí mismo”. También sucede que aquello que -no sin dificultades- llamamos “realidad”, acontece por la acción política. Ya Arendt (2016) ha señalado que los procesos históricos son creados y constantemente interrumpidos por la iniciativa humana, por el *initium* que el hombre es, en tanto es un ser que actúa: la acción es respuesta al hecho de nacer.

Propiedad de unos pocos -habitualmente hombres vinculados al Estado-Nación- o determinada por estructuras de media o larga duración -sistemas políticos, comportamientos electorales, imaginarios políticos etcétera-, la posibilidad del “hombre de a pie” de participar e intervenir en el espacio público, en el mundo de la “polis” y en su destino prácticamente queda anulada o es mínima.

Las reflexiones de Levi (1993) en una crítica historiográfica/ política a estas formas de pensar/escribir -y podríamos agregar: enseñar- el pasado nos permite sumar nuevas palabras a esas que hasta aquí hemos recuperado para repensar la política/lo político”. Dice el historiador italiano:

“No me apetece imaginar un poder capaz de automatizar a los hombres. Lo que es necesario ver es la fragilidad del poder, sus fragilidades y las pequeñas libertades de los hombres. Esto hace mover la historia, es aquello que la mueve” (Levi, G.1993, p.24).

¹⁰Es cierto que a nivel de la Historia regulada la mayoría de las reformas de la historia interpelaron esta visión tradicional, incorporando aportes de una Historia renovada que recuperan perspectivas de la Nueva Historia Política, entre otras. No obstante, coexisten con algunas claves-como por ejemplo el tiempo lineal como organizador del relato y la escala del estado-nación, por nombrar algunas continuidades.

El paso de “la política” a “lo político” promovido por la Nueva Historia Política, ofrece un marco mucho más propicio para repensar el poder, las relaciones entre Estado y Sociedad Civil, los imaginarios y cultura política y las consignas que en diferentes momentos movilizaron las acciones. ¿Qué tensiones estructurales y coyunturales llevaron a parte de la sociedad -ciudadanos corrientes, hombres de a pie- a tomar las calles y poner en juego el poder del Gobierno? ¿Con qué repertorios de acción colectiva? ¿Por qué en esos contextos políticos? ¿Desde qué proyectos de transformación? ¿Con qué contenidos fue negociando o radicalizándose?

Sin dudas, son estos algunos de los interrogantes necesarios para avanzar en la comprensión de los acontecimientos mexicanos en 1968 y cordobeses un año después. Necesarios, pero quizás insuficientes para las palabras que andamos buscando. Visto desde Versalles, decía Revel (2005) en un guiño a la microhistoria, la consolidación del Estado Monárquico se imagina como un proceso cuyas formas no dejan de multiplicarse y ramificarse hasta penetrar en lo más profundo de la sociedad. Algunas resistencias residuales y externas pueden surgir, pero la mayoría de los actores aparecen como sujetos pasivos sometidos a la voluntad del Leviatán que engloba todo. Mirado desde una lejana aldea de Francia, la situación cambia. Quizás debamos dejar de mirar sólo “desde el Estado” y buscar en esas propuestas “desde abajo” un lenguaje que nos permita disputar el conformismo, la anomia de una sociedad individualizada (Bauman, 2001).

Volvamos nuevamente la mirada a las experiencias de movilización que atraviesa la sociedad civil mexicana y argentina. Ambas, en contexto de gobiernos autoritarios, de persecución, son capaces de transitar por experiencias de movilización que ponen en jaque, hacia fines de los sesenta, al poder político.

En el caso de México, podríamos preguntarnos: ¿Quiénes se sintieron interpelados por el llamado “Pro-libertades democráticas” al que convocaba el Movimiento Estudiantil en el '68? ¿Cómo se produce el pasaje de la Ciudad Universitaria a las grandes concentraciones del Zócalo, exigiéndole a Gustavo Díaz Ordaz “Sal al balcón, hocicón”, y a la Marcha del Silencio, ¿con cien mil ciudadanos amordazados?

Un año después en Córdoba, Agustín Tosco corría las fronteras de la lucha política dándonos una experiencia a la que retornar que “al combinar tolerancia con impugnación, pluralismo con movilización, activó prácticas que adquirieron proyección nacional al dotarlas de la confiabilidad que convocó a la clase media y que pudieron ser duramente antagónicas a la intemporalidad de una dictadura con objetivos y sin plazos” (Colombo, A., 2009.)

¿Seremos capaces de desoír los cantos de sirena del neoliberalismo globalitario que nos invitan a adaptarnos para no morir (en realidad, para que sean otros los que mueran)? (Zubero, I., 2012, p. 28). Solidaridades, confiabilidad, pero también esa fragilidad del poder, libertad que nos recordaban Levi (1993) y Revel (2005) cuando somos capaces de mirar desde otro lugar, son parte palabras que podemos recuperar de ambas experiencias históricas para resistir al destino de Ulises.

Para convertirse en un lenguaje que invite a la acción política utopías, conciencia colectiva, resistencia requieren de la historia. Su enseñanza ha sido profundamente cuestionada -no sin razones- en las últimas décadas. Entre viejas rutinas y nuevos mandatos, resulta indispensable volver a repensar los usos sociales de esta disciplina escolar. No son propuestas las que faltan, ni tampoco investigaciones que den cuenta de los motivos por los que resulta tan difícil cambiar.

Posicionadas -cómo señalábamos inicialmente- en la didáctica crítica, entendemos que la historia escolar debe proponerse como una “herramienta para ubicarse en el presente y construir futuro”¹¹ y, para ello, orientar sus propuestas a la formación del pensamiento histórico de los y las jóvenes.

Pensar históricamente implica desarrollar la conciencia histórico-temporal, estableciendo relaciones complejas y críticas entre las temporalidades. Es en esta perspectiva dónde los conceptos de cambio y futuro, seleccionados como ejes de nuestra presentación, adquieren su justificación y relevancia. En esa tarea, resulta fundamental “conceder mucho más protagonismo a los hombres y mujeres

¹¹ Parafraseando a Joan Pagés.

concretos (...) que han protagonizado los cambios y las continuidades históricas” (Pagés, 2007, p. 212) y, por eso, nuestra opción por incorporar la/lo político como la tercera pata de este trípode.

Si, tal como se ha señalado, una de las finalidades fundamentales del pensamiento histórica radica en liberarse de las ideas de poca visión de futuro, es necesario repensar el lugar que ocupan en nuestras propuestas de enseñanza los actores sociales, sus proyectos de cambio social, los futuros-pasados, las causas que aún siguen vivas, reconociendo su dimensión histórica y conflictiva.

Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (2016). La crisis en la educación. En: Arendt, H. (2016), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 269-302). Barcelona: Ediciones Península.

Bárcena Orbe, F., Larrosa, J. y Mèlich Sangrà J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Año 40-1, 233-259.

Bauman, Z. (2012). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Madrid: Tusquets Editores.

Brennan, J. y Gordillo, M. (2008). *Córdoba rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social*. La Plata, Argentina: De la Campana.

Camilloni, A. (Comp.) (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Colombo, A. (2010). El tiempo de la acción a propósito de la tesis de Walter Benjamin. En MUDROVCIC, M.I (Ed.), *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Cuesta Fernández, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N°17, 3-23.

Cuesta Fernández, R. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. En *ConCiencia Social*, N° 9, 17-54. 200.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps), (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Fontana, J. (2013). Entrevista amb la història. Entrevista amb Josep Fontana. En Pelai Pagès, B. *El Temps*, N° 1.519, 2013, pp. 19-21.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Madrid: Amorrortu Editores.

Hartog, F. (2007). *Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Editorial Universidad Iberoamericana.

Koselleck, R. (1993). *Futuros pasados. Por una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Levi, G. (1993). Antropología y Microhistoria. En *Revista Manuscritos*, N° 1, 15-28. Enero 1993.

Lytard, J.F (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (Coord.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 7, 69-89.

Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada.

Pérez, A. (2016). Sobre el ciclo de la Historia Reciente. En *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. En Flier, P. (Coord.). [Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente](#). UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.463/pm.463.pdf>

Pittaluga, R. (2016). ¿Qué queremos que sea la Historia Reciente? En *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente” (7: La Plata: 2014*. En Flier, P. (Coord.). [Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente](#). UNLP. Disponible En <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.463/pm.463.pdf>

Revel, J. (2005). Microanálisis y construcción de lo social. En *Un momento historiográfico. Trece ensayos sobre historia social*, Buenos Aires: Editorial Manantial.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, E. P. (1998). *William Morris. De romántico a revolucionario*. Valencia: Ediciones Alfons de Magnánim.

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. En De Alba, N. y otros (Edit.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editores.