
II - SECCION ARTICULOS

Historiografía y educación histórica: ¿senderos que se bifurcan?

Marta Barbieri¹

Resumen:

El artículo propone una reflexión que vincula historiografía y enseñanza. Esta elección responde a que no concebimos que la historia pueda enseñarse al margen de los aportes de investigaciones serias y rigurosas que, a partir de visiones disímiles, con metodologías diversas, contribuyan a enriquecer la disciplina y sus posibilidades educativas, aunque tampoco desconocemos los múltiples factores que las condicionan. Por ello, reconocemos una intensa correspondencia entre producción de conocimientos, enseñanza y contexto político en el que se desarrollan, y apostamos al compromiso del historiador y del educador con los problemas y desafíos de su propio tiempo.

Palabras claves:

historiografía, educación, enseñanza

Abstract:

This article proposes a reflection that binds historiography and teaching together. This choice responds to the fact that we do not conceive history to be taught outside the scope of the contributions of serious and rigorous investigations which, from different views and with various methodologies, will contribute to enrich the discipline and its educational possibilities; we do not either ignore the multiple factors that condition them. For this reason, we recognize a strong correspondence between knowledge

¹-Facultad de Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas “Ramón Leoni Pinto”.

production, teaching and political context in which they take place, and we bet on the historian's and educator's compromise with the problems and challenges of their own times.

Keys words:

historiography, education, teaching

Introducción

A fin de responder al interrogante del título, apelamos a problemáticas que, si bien no son nuevas, se han resignificado en las últimas décadas a partir de investigaciones que aportaron a la renovación de los respectivos campos disciplinares. Nos interesa destacar su relevancia y articulación lo que constituye un horizonte que nos impulsa a seguir aprendiendo so pena de anquilosarnos y quedar atrapados en rutinas que nos limitan y obstaculizan nuestro propio ejercicio y crecimiento profesional². El escrito condensa reflexiones de larga data, que han fructificado en el intercambio con colegas y estudiantes de grado y postgrado, en distintas instancias, jornadas, encuentros, seminarios, clases y aprendizajes que realizamos en universidades nacionales y extranjeras, etc.³ En ese proceso, se consolidaron dos ideas claves y centrales: la confianza en la historia y en la educación histórica por un lado, y por otro, la convicción de que historiografía y enseñanza no son senderos que se bifurcan. Antes al contrario, se interconectan de diferentes formas, sobre todo en momentos en que la humanidad se conmueve con dudas,

2-Es obvio que no sólo lo historiográfico nos hace docentes, tal como lo destacan investigadores diversos y lo enseñamos cotidianamente. No es que neguemos la importancia de otros campos de conocimiento, como el psicológico, el sociológico, el didáctico, el de la práctica, etc. Lo destacamos como eje del presente artículo pues creemos que constituye una dimensión cuya presencia resulta insoslayable y constatable en cada fase de nuestro trabajo en las aulas, aunque no se reflexione necesariamente al respecto.

3-Especial importancia cobran la experiencia en la cátedra de Didáctica de la Historia que trabajamos “codo a codo” con Alcira Alurralde y más tarde con Ana María Cudmani; también la estadía académica que con Norma Ben Altabef realizamos en la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2001 gracias, por un lado a una beca que nos concedió el Ministerio de Educación de la República Argentina para realizar estudios sobre la enseñanza en espacios educativos de concurrencia masiva. Por otro, gracias a la generosidad y apertura del Dr. Joan Pagés que comprendió nuestras necesidades y con el que participamos activamente en distintas instancias de aprendizaje, cursos, encuentros, charlas –incluso en Tucumán- todo lo cual nos permitió percibir una nueva dimensión de la tarea que realizamos cotidianamente en la cátedra de Historia Social General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

incertidumbres, aceleraciones en múltiples ámbitos, redes que transforman las posibilidades comunicativas, las distancias, las formas de diálogo, retroalimentando así crisis epistemológicas, la diversidad y las faltas de coincidencias sobre el estatuto de la historia.

Paralelamente, nos convencimos que no educamos solo en las instituciones, ya que la difusión de la historia, sin perder el rigor disciplinar propio, debe dirigirse a públicos más amplios, como parte de nuestro compromiso con la formación de conciencia social y la necesidad de paliar el cúmulo de información ligera o distorsionada, en ocasiones transmitidas por los medios de comunicación y por ciertas obras actuales de divulgación histórica, algunas, no todas ya que muchas veces llenaron vacíos que la historia académica no ocupó.⁴

En función de estas inquietudes, procuraremos, primero, reflexionar sucintamente, sobre el “para qué y el cómo” de la educación histórica hoy, en un siglo XXI denso en cuanto a problemas no resueltos, en un “contexto digital” apabullante por la circulación acelerada de informaciones y opciones comunicativas que nos estimulan a imaginar nuevas formas de enseñanza posibles;⁵ segundo, presentamos una panorámica sobre las formas de producción historiográfica que pueden dar nuevos sentidos al conocimiento histórico, a su enseñanza y a la investigación didáctica y tercero, establecer la relevancia del conocimiento historiográfico en la formación de los profesores de historia, sobre todo en relación al campo de la práctica donde es importante advertir la presencia del texto historiográfico en cada instancia del trabajo docente.⁶

1.- ¿Por qué confiamos en la enseñanza de la historia?: incertidumbres y desafíos

¿Confiar en la historia? De este modo se tituló el número 25 de la

4-No podemos dejar de desconocer el valor de Internet ni a los periodistas e historiadores comprometidos con la elaboración de historias rigurosas y a la vez claras y amenas, entre ellos, Felix Luna, Luis Alberto Romero, Pacho O'Donnell y otros, con los que podemos compartir o no interpretaciones, sin dejar de reconocer su labor en este plano. Asimismo, tal vez sería bueno pensar en las razones por las que se han difundido novelas históricas de distinto tipo y calidad, como así también obras históricas escritas por periodistas cuyo formato y escritura han atraído al gran público, mucho más que las obras de historiadores profesionales.

5-Douglas Roushkooff en su libro *Cyberia* (1994), habla de “nativos e inmigrantes”, expresión que ha sido cuestionada por no ser incluyente. Para consultar la obra en inglés,

<http://www.rushkoff.com/downloadables/cyberiabook/>

6-Es la perspectiva que desarrolla el artículo de Ivo Mattozi, “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nro. 4, Venezuela, 1999

Revista Historia, Antropología y fuentes orales del año 2001. Un artículo en particular nos desafió por la fuerza de sus argumentos respecto al papel del conocimiento histórico para crear futuros a través del establecimiento de puentes de confianza entre los seres humanos.⁷ La pregunta parece significativa si, junto a Vilanova, pensamos en la historia como herramienta para conocernos a partir de lo que ya no es, para reflexionar sobre presencias, ausencias y en opciones para dar forma al mundo en que vivimos; sobre todo hoy en el marco de una globalización descarnada, promotora de injusticias, desvergonzada, manejada, por intereses invisibilizados o no tanto, que concentran capital, información, riqueza, impunidad.

Entonces, hacer historia, tiene sentido?, escribirla?, enseñarla?, procurar su difusión social? Decididamente si. Porque en esta “era de la información”, como la califica Manuel Castells (1998), el análisis histórico nos brinda elementos para situarnos en el presente e imaginar el vislumbre de futuros alternativos.⁸ Como Nietzsche, podemos apostar a la historia crítica y confiar en nosotros, despojándonos de los juicios pre-establecidos y las rutinas de comportamientos, asumiéndonos como ciudadanos protagonistas en cada ámbito en el que nos toque actuar.⁹ Para que sea posible tal vez todavía necesitemos una “apología” por la historia como lo expresara Marc Bloch en su momento, a fin de paliar el desprestigio de la disciplina a partir de los rasgos que asumió en el siglo XIX.¹⁰ Luego del ajetreado y violento proceso histórico que caracterizó al siglo XX, sin desconocer elementos variados y también rescatables de sucesivas producciones historiográficas,¹¹ lo que hoy ha ganado consenso, en

7-Véase, Vilanova, Mercedes. “La confianza en la Historia”. En Historia, Antropología y Fuentes Orales. Nro. 25. Barcelona. Universidad de Barcelona. 2001. Realizamos en este mismo año una pasantía en el Archivo de Historia Oral de la Generalitat de Barcelona y asistimos a un curso dictado en la Universidad de Barcelona por la Profesora Vilanova que constituyó nuestro “cuaderno de bitácora”, como el de los capitanes de barco, para desarrollar proyectos de investigación y didácticos vinculados a la historia oral y enriquecer nuestras prácticas cotidianas.

8-Castells, Manuel, La Era de la Información, Madrid, Alianza, 1998.

9-Nietzsche, Friedrich, La Gaya Ciencia, Madrid, Akal, 2001. También Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida, Córdoba, Alción Editora, 1998. Sin duda, su prosa desafiante, excluyente, terminante, aunque pasible de interpretaciones diversas, por tanto, estimulante, nos permite posicionarnos y elegir la historia en la que confiamos y nos ayuda a avisar futuros que nos incluyen.

10-Como sabemos, apología significa loa, alabanza, panegirico, cuya génesis en el discurso teológico sugiere discurso al margen de crítica racional. Sin embargo consideramos que el uso apunta a la necesidad de elaborar una defensa sin claudicaciones, sostenida, dado el descrédito de la disciplina y la importancia de reivindicarla. La obra de Bloch fue traducida al castellano como “Introducción a la Historia”, lo que deforma la propuesta original.

11-En este sentido, parece que no todo lo realizado fue “malo”, también es necesario reflexionar sobre aquellas cosas que hacemos bien, se nos ocurre que no son pocas, ni todas simplemente “desechables”. Habría mucha tela para recortar, en fin, en el largo camino recorrido, reconocemos algunos mojones importantes, como la necesidad de erudición, la búsqueda honesta de los hechos, las construcciones historiográficas que nos dejan pensando, junto a clases magistrales que nos estimularon, etc. etc. etc.

cambio, es la necesidad de abrirnos a la posibilidad de abordar la complejidad temporal de la historia, que, como afirmaba Ricoeur, nos permite explicar y comprender, haciendo visible modos de articulación de hechos que hacen inteligible “las interacciones humanas”.¹²

De ello debemos ocuparnos investigadores y profesores para enseñar buena historia, destacar –si nos comprometemos con ello– sus usos sociales y sus condicionamientos ideológicos, entender el mundo y la conflictividad que lo ha caracterizado, sus cambios, sus continuidades. Esto implica dejar atrás la idea sobre la posibilidad de conocimiento neutral ya que se investiga y se enseña desde una perspectiva, se responde a ciertos intereses y se confronta con otros en contextos sociales muy diversos.¹³ Pero también demanda reflexiones, no sólo en términos de conocimientos historiográficos y escolares, o capacidades técnicas, sino en relación a las lógicas políticas, sociales, económicas, culturales que condicionan la tarea cotidiana del enseñar y aprender historia.¹⁴ La precaución sería evitar caer en las propuestas que privilegian los requerimientos empresariales, como lo advierten diversos especialistas que, en cambio, retoman ideas como las de Freire, Dewey y asumen una mirada crítica y atenta al actual contexto.¹⁵ Para ello sería bueno que hagamos historia a partir de su o sus historias, como lo hacen otras disciplinas, potenciando posibilidades educativas y fundamentándolas con todo el rigor necesario. Entonces, podemos comprender nuestro devenir que de eso se trata, para saltar luego hacia horizontes de expectativas más

11-En este sentido, parece que no todo lo realizado fue “malo”, también es necesario reflexionar sobre aquellas cosas que hacemos bien, se nos ocurre que no son pocas, ni todas simplemente “desechables”. Habría mucha tela para recortar, en fin, en el largo camino recorrido, reconocemos algunos mojonos importantes, como la necesidad de erudición, la búsqueda honesta de los hechos, las construcciones historiográficas que nos dejan pensando, junto a clases magistrales que nos estimularon, etc. etc. etc.

12- Cit, en Vilanova, Mercedes, 2001. Pp. 8

13-Ello también alude a los manuales de uso corriente. No ignoramos que se han renovado en los últimos tiempos pero también pensamos que deberían ser usados con la reserva crítica correspondiente. Véase Romero, Luis Alberto, Reseñas, “Enfrentar al enano nacionalista: una mirada a los libros de texto”, en Reseñas de Enseñanza de la Historia, Córdoba, APEHUN, 2011.

14-Véase Plá, Sebastián, “Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia”, en Reseñas de Enseñanza de la Historia, nro. 8, Córdoba, noviembre de 2010. Se trata de una propuesta socio-cultural de la formación docente que destaca los usos políticos de la educación histórica y convoca a interpretar los contextos culturales y los procesos de construcción de significados en las aulas a fin de “leer el presente” y protagonizarlo.

15-Podemos mencionar a Joán Pagés y a Carlos Barros, a las declaraciones de “Taula Historia”, a Ivo Mattozzi, Francois Audigier y muchos especialistas más. Destacamos la expresión de Carlos Barros quien estima que la conexión entre historiografía y didáctica constituye un “índice de calidad”, como así también la apelación a otras disciplinas sociales que nos permitan acceder a una mayor comprensión acerca del sentido de la educación histórica, alejada del nuevo paradigma que se orienta al mercado laboral. Sin que desconozcamos lo tecnocrático o economicista, privilegiamos los aprendizajes históricos y su sentido social

promisorios y plenamente “estéticos”.¹⁶

En forma complementaria, debemos advertir que “el mundo temporal del pasado, presente o futuro, de los objetos y de las relaciones sociales es mucho más amplio y variado de lo que nos es posible abarcar con la información siempre insuficiente o difícil de manejar que tenemos”.¹⁷ Esta postura, la confirma el historiador Eric Hobsbawm cuando plantea que hacer historia es como mirar un paisaje ya que siempre fijamos la mirada en un punto en particular.¹⁸ Es aquí donde volvemos a encontrar un nexo fuerte entre el producir conocimientos históricos y el enseñarlos. En efecto, al investigar y al educar y con finalidades distintas, recortamos problemas, seleccionamos y desechemos información, siempre desde nuestro presente, un presente en el que opera la experiencia social precedente y múltiples temporalidades que no siempre advertimos, pero que es importante conocer puesto que forman parte de nuestro contexto. Considerar las cuestiones planteadas y buscar caminos, a veces no previstos, abrirían el juego a la innovación crítica de la enseñanza de la historia y sus enormes posibilidades. Si logramos establecer su importancia para comprender los problemas humanos fundamentales, estaríamos aportando a la construcción de una “nueva república del saber”, más democrática y justa.¹⁹

Todo ello cobra relevancia, creemos, en la Argentina actual, ya que percibimos cierta recuperación del interés por lo político a través de la apertura de diversos espacios de participación, voluntariados, el voto a los 16 años, y tantas otras instancias que nos comprometen con la formación

16- En este sentido, debemos aclarar que no desechemos lo ético que refiere al “deber ser”, en cambio, lo involucramos con lo “estético” que apela a la creatividad de cada ser humano y a su capacidad de compromiso construido al compás de ritmos y desafíos internalizados y estimulantes para el crecimiento personal y del conjunto de pertenencia elegido.

17- Vilanova, Mercedes, 2001, pp. 8

18- Hobsbawm, Eric, Los ecos de la marsellesa, Barcelona, Crítica, 2003

19- Tomamos el concepto de “nueva república del saber” del título de la tercera parte del texto de Appleby, Jacob y Hunt, La verdad sobre la historia. Chile, Andrés Bello, 1998. Luego de revisar las transformaciones que experimentó la disciplina, las autoras plantean diversas cuestiones. Nos interesa destacar, por un lado, su visión renovada sobre verdad y objetividad, lo que incluye cuestionamientos al relativismo a partir de la perspectiva del realismo práctico que sostuviera el pragmático norteamericano Ch. Peirce. Postulan así que entienden la objetividad como relación dinámica entre sujeto que investiga y objeto externo, interpretable a través de indicios, pero no por ello menos real. Por otro, su confianza en la historia y las “ciencias humanas” para desarrollar capacidad crítica, lo que convierte en sumamente importante la cuestión de su enseñanza y genera “combates curriculares” que fijan los términos de la formación de ciudadanía. En este plano estas historiadoras aportan al futuro de la historia en aquella “República del Saber”; reivindican la narración y la explicación en base a conceptos heurísticos que permitan dar cuenta de la complejidad de la vida y destacan el rol de las estructuras y de los sujetos sociales, limitados por éstas y capaces también de cambiarlas.. Pp. 288

de ciudadanía mediante el aporte de la educación histórica.²⁰ Como ha señalado Pagés (2008), la ciudadanía que contribuimos a formar “cada vez será menos nacional”

Por otra parte, la tensión permanente entre dos principios propiamente democráticos como los de libertad e igualdad, la primacía sistemática del primero y condición de las múltiples injusticias, inequidades, distancias sociales que hoy experimentamos, nos conducen a pensar en nuevas formas de ciudadanía superando utopías paralizantes que atentan contra la misma posibilidad de la ciudadanía. Se trata de zonas grises que podrían estimular una enseñanza que nos permita confiar en la historia apostando a la construcción de vínculos sociales más sólidos que alimenten prácticas colectivas fundadas en definiciones identitarias y en distintas interpretaciones del pasado que permitan también imaginar las propias opciones a futuro.²¹

2.- Senderos recorridos por la producción de conocimiento histórico: búsquedas y renovación de horizontes para la enseñanza

“Historia a Debate” planteó hace tiempo ya, la necesidad de encontrar un nuevo paradigma para los historiadores del siglo XXI, como apertura de una “nueva primavera”. Lo hizo a través de 18 propuestas metodológicas, historiográficas, epistemológicas, que resitúan las últimas transformaciones y exhortan a profundizar diálogos críticos entre diversas disciplinas y corrientes.²² Tarea no menor y valiosa, que nos conduce a

20- Luis Alberto Romero señala que en la Argentina actual hay “muy pocos ciudadanos” ya que frente a lo que considera un “Estado debilitado”, la sociedad procura nuevas formas de organización, especialmente entre los pobres. Sin embargo, consideramos que, aunque todavía quede por recorrer un largo camino, se ha avanzado en cuanto a la inclusión educativa, que hay esperanzas y que la educación histórica es decisiva para la formación de ciudadanía. Faltan investigaciones al respecto pero nuestra mirada es muy optimista y confiada.

En este plano, aporta Adamovsky quien insta a pensar la historia en tanto práctica vital, desde su vinculación con la política. Véase Adamovsky, Ezequiel (Ed.), *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto; 2001. También Pagés, Joán, “La educación de la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nro 6. APEHUN, Córdoba, 2008.

21- En este plano, aporta Adamovsky quien insta a pensar la historia en tanto práctica vital, desde su vinculación con la política. Véase Adamovsky, Ezequiel (Ed.), *Historia y sentido. Exploraciones e n teoría historiográfica*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto; 2001. También Pagés, Joán, “La educación de la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nro 6. APEHUN, Córdoba, 2008

http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/idiomas_manf/manifiesto_had_esp.htm

22- Seguir Link:

http://www.hdebate.com/Spanish/manifiesto/idiomas_manf/manifiesto_had_esp.htm

situarnos no sólo frente a la problemática de la producción de conocimientos, sino también frente a la de su enseñanza, lo cual hace fuertemente, a lo que estimamos como el sentido social de la disciplina y demanda articulaciones entre profesionales orientados tanto a la investigación como a lo educativo, o a ambas tareas propias del oficio.²³

Si nos ubicamos en las transformaciones experimentadas por la disciplina, observamos que, desde que se instaló en las universidades en el siglo XIX y contribuyó a legitimar a los estados nacionales como protagonistas de un relato totalizador y progresista, se sucedieron cambios y continuidades, que han sido caracterizados de diversas formas.²⁴ En aquel comienzo de jerarquización y profesionalización universitaria, la idea de evolución y racionalidad sirvió de norma a los historiadores que atribuyeron sentido a la historia como expresión de la victoria de la cultura, la ciencia y la técnica sobre la irracionalidad de la naturaleza. Sobre todo, cultivaron una historia de bronce, historia patria que abrevando en la senda marcada por el historicismo rankeano, el positivismo, entre otras corrientes, tendió a homogeneizar en base al conformismo político.²⁵

El modelo se extendió rápidamente, incluso en la Argentina a través de historiadores como Quesada, Saldías y de la llamada “Nueva Escuela Histórica”. Caló profundo en Ricardo Rojas cuando fue comisionado para estudiar cuestiones vinculadas a la enseñanza de la historia en Alemania, lo que dio lugar a su libro *La Restauración Nacionalista. Crítica de la Educación Argentina y Bases para una reforma en el estudio de las Humanidades Modernas*, publicado en 1909.²⁶

23- Podemos mencionar que el desafío fue asumido en nuestro país por la **Asociación Argentina de Investigadores en Historia (AsAIH)** que nos convocó a debatir sobre la cuestión en mayo del corriente año.

24- Recordemos que ya en el siglo XVII ubicamos exigencias “científicas” a través de la diplomática y el monje Dom Mabillon; que ilustrados como Voltaire y Montesquieu postulan un programa racional para la historia, al igual que la escuela escocesa. Más tarde, la vinculación con las ciencias sociales fue decisiva para ampliar, reorientar los fundamentos epistemológicos de la disciplina. Véase la síntesis de Iggers, George, *La Ciencia Histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona, Idea Universitaria, 1998.

25- El historiador aportó así, al culto de la memoria patria y a la construcción de identidades y tradiciones nacionales. La selección de los nuevos profesionales universitarios adoptó tonos de estricta sumisión frente a las disposiciones del Estado monárquico prusiano, conservador y nacionalista. El pensamiento crítico, identificable en pensadores del siglo XVIII fue fuertemente sesgado por la nueva condición de asalariados de los estos profesionales que velaron por la razón del Estado que los empleaba mayoritariamente. Este modelo se impuso a nivel mundial y gozó de adeptos en la Argentina también. Véase White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, FCE, 1992.

26- También hubo excepciones pues algunas producciones procuraron articular análisis de lo económico con lo social y político. Michelet por ejemplo y otros historiadores influidos por el movimiento ilustrado.

A fines del siglo XIX, nuevas discusiones que surgieron a medida que se evidenciaron las consecuencias de la industrialización, contribuyeron al surgimiento de la historia económica y social, que brindó respuestas a las falencias del modelo tradicional limitado a la realidad política y manifestó el propósito de estudiar el conjunto de la sociedad. El salto se produjo con el marxismo que acentuó la importancia de lo económico y de las relaciones entre las clases en el curso de la producción de la vida social y, más tarde en el siglo XX, con el movimiento de Annales francés de enorme gravitación para los historiadores, en el que podemos reconocer distintas etapas. Más allá de la particularidad de cada una de éstas, sus integrantes promovieron innovaciones relevantes a partir de la influencia de la geografía de Vidal de la Blache y de métodos y tópicos de las ciencias sociales.²⁷

La década del 60' consagró a la historia social en condiciones de fuerte conflictividad social y el estallido de movimientos juveniles que eclosionan en 1968. Esta producción refleja la influencia de Annales y la de un marxismo renovado que tomó vuelo con historiadores como Hobsbawm, Hilton, Hill, Thompson, entre otros. Se expresaron en la revista *Past and Present* que, a partir de 1952, difundió un modelo pluralista que combinó lo estructural con lo político, lo cultural y lo episódico como dimensiones de la historia de las sociedades. Construyeron, en muchos casos al margen de la Academia, una "historia desde abajo" protagonizada por grupos e individuos ajenos a las elites, lo que modificó sustancialmente las concepciones historiográficas.²⁸ Desde esta perspectiva, impulsaron el afianzamiento de la historia social como ámbito de investigación en el siglo XX. Es la etapa en la que se reforzó la historia popular y en la que también hubo historiadores que procuraron enfrentar las historias oficiales, visualizándose como factor para despabilar conciencias e impulsar a las fuerzas de cambio social en función de futuros más promisorios.²⁹

27- Aunque no podemos hablar de una doctrina ni de uniformidad en sus producciones, estos historiadores adhirieron a una perspectiva antidogmática, a una historia narrativa y también conceptual, y recibieron tanto los aportes del marxismo como los de sus adversarios. Al refinamiento técnico, le sumaron nuevas conceptualizaciones en torno al tiempo (largo, medio, corto), que rápidamente se convirtió en doma escolástico. En algunos casos, el acercamiento hacia las disciplinas sociales y la adopción de aquellos patrones, derivó en cuestionamientos a la modalidad narrativa y en la adopción de la lógica de la demostración.

28- Véase Kaye, Harvey, *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1998 y Samuel, Raphael (ed.), *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica, 1984.

29- Estas formas historiográficas no deben interpretarse como capas geológicas y sucesivas, ni sus características excluyentes, ya que muchas veces se combinaron de maneras sutiles y diversas.

Tampoco debemos olvidar a las corrientes que cuestionaron la calidad científica de la historia como los positivistas lógicos del denominado “círculo de Viena” surgido alrededor de los años de 1920 que difundieron la idea de una ciencia libre de valores y ajena a lo social. Estos pensadores “neopositivistas” supusieron que el mundo puede ser conocido objetivamente mediante la observación y el razonamiento y sobre todo la obra de Karl Popper, *La pobreza del historicismo*, negó el carácter científico de la historia y las ciencias sociales ya que no pueden formular leyes científicas matemáticamente cuantificables.³⁰

Otro tipo de cuestionamientos se produjeron cuando los supuestos racionales y humanistas que configuraron el pensamiento occidental en el siglo XX, fueron duramente cuestionados, lo que afectó a los estudios macrosociales y a las ideas en torno a la posibilidad de un crecimiento científicamente controlado. Procesos de violencia descontrolada como la Segunda Guerra Mundial, los crímenes de guerra, la Shoá, Hiroshima, marcaron los límites de la ciencia revestida de neutralidad y desinterés, visualizada ahora no como un medio de liberación, sino de dominación de seres humanos. De todo ello resultó un escenario amenazador impregnado de escepticismo, en el que fueron destronados los absolutismos decimonónicos y presupuestos optimistas impuestos por el occidente cristiano y en el que se derrumbó la confianza en el progreso de la humanidad prometido por la modernidad.³¹ Según el filósofo Edgar Morín (1994), los dos legados del siglo XX fueron la comprensión de la incertidumbre de la existencia humana y la imposibilidad de predecir el futuro.³² Así, desde los años 80 se desarrolló la historia cultural, más preocupada por los significados y las formas de percepción de la gente común. Además, y a veces en forma articulada con la última perspectiva, se acentuó la deriva hacia el desencanto y grupos críticos –usualmente llamados “posmodernos”- cuestionaron la “objetividad” del conocimiento científico y denunciaron su carácter ideológico. La historia recibió su impacto sobre todo por los estudios sobre la naturaleza del lenguaje y la reivindicación de la obra de Ferdinand de Saussure que llevó a afirmar la imposibilidad de generar una relación objetiva con la realidad histórica, siempre esfumada en un lenguaje que no alude a verdades previas. Los

30- Cabe observar que la predicción es posible en los laboratorios pero más difícil en el mundo real donde si pueden admitirse, por ejemplo en la meteorología, pronósticos o probabilidades.

31- Apleby, Hunt y Jacob analizan tres tipos de absolutismos intelectuales: modelo heroico de la ciencia, seducción ante el progreso y nacionalismo como motor, que convivieron apoyándose en la física de Newton y concibieron al conocimiento como lectura desinteresada y neutral. Véase Apleby Joyce, Hunt Lynn y Jacob Margaret. *La verdad sobre la historia*. Chile, Andrés Bello, 1998. Cap. 7

32- Edgar MORIN, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994.

aportes de la filosofía del lenguaje fueron fundamentales para alimentar dichos argumentos, sobre todo en base al pensamiento de Ludwig Wittgenstein quien sostuvo que todo problema filosófico era un problema de lenguaje ya que al hablar sobre el mundo sólo hablamos y comprendemos el lenguaje con que nos referimos a ese mundo. Tal sistema autorreferencial, no podría considerar la realidad en forma objetiva y de allí la desjerarquización del historiador en tanto iluso buscador de causas y explicaciones sostenidas, lo que eliminarían las barreras entre ficción e historia, entre narración histórica y narración literaria.³³

Las críticas posmodernas dividieron a los estudiosos en posturas opuestas y contribuyeron a renovar discusiones sobre los métodos, objetivos y fundamentos del conocimiento, significaron un alerta contra lecturas anacrónicas y viabilizaron la aceptación de que la historia se escribe desde los interrogantes del presente. Así, podemos pensar que fueron útiles para estimular nuevas miradas y hacer ver a los historiadores de que manera su visión del mundo condiciona su trabajo, que proceden de acuerdo a intereses y producen resultados a través de disputas y coacciones ideológicas, políticas e institucionales ya que el conocimiento histórico está siempre sujeto a cambios de signo y de sentido, a nuevas inquietudes y preguntas. La historia acudió a la antropología, la etnología, la lingüística, la semiótica y se acentuaron nuevos “giros” como el lingüístico y el visual, que, como señala Iggers, se produjeron junto a la multiplicación de opciones y temas de investigación, lo que demandó nuevas estrategias “más allá tanto de la crítica de fuentes del historicismo clásico, como de los modelos cuantitativos de la ciencias sociales empíricas”.³⁴ De este modo, en los años ochenta, la perspectiva vinculada a la sociología que reemplazó a reyes, personajes notables, naciones por el estudio de estructuras y procesos globales, fue objeto de sucesivas críticas. En efecto, el acercamiento a la antropología reforzó a los enfoques microhistóricos que optaron por la reducción de la escala de observación, por un análisis microscópico y un estudio intensivo del material documental a fin de revelar factores no observados previamente y elaborar conclusiones más generales. La microhistoria, en algunos casos, no ignora la existencia de complejas estructuras sociales pero a partir de cada espacio social y privilegia la experiencia privada, la vida cotidiana, los contextos heterogéneos, las particularidades, los márgenes de libertad de los

33- Hayden White. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, 1992.

34- Iggers, 1998, 109

individuos en los intersticios y contradicciones de los sistemas normativos que los constriñen.³⁵ Entre cambios y permanencias, la historia política mantuvo su vigencia, recurrió a la ciencia política, a los aportes jurídicos y reivindicó el análisis de las prácticas. La historia social dimensionó lo cultural de otro modo y surgieron nuevas opciones que continuaron renovando la disciplina.³⁶ En este sentido han resultado fundamentales los aportes de la teoría del caos que acentúa el carácter complejo e impredecible de la realidad o de la termodinámica de los sistemas no lineales de Ilya Prigogine. En su perspectiva, ni en la dinámica clásica, ni en la física cuántica existen certezas sino posibilidades, tampoco hay leyes sino acontecimientos que no pueden deducirse de las leyes. Son estas las ideas que nos permiten estudiar mejor las grandes transiciones históricas, abrirnos a la complejidad del mundo social y acceder, como señala Josep Fontana, a la comprensión de que racionalidad no es lo mismo que certeza ni probabilidad significa ya ignorancia.³⁷

Como vemos, las polémicas en torno a la historia se han multiplicado en las últimas décadas. Se han construido nuevos paradigmas que reconocen la diversidad de objetos de estudio y su tratamiento diferenciado. Cobran nuevos sentidos métodos analíticos y hermenéuticos, explicación y comprensión, individuo y sociedad y ello enriquece al conocimiento histórico si, como lo señala Hobsbawm, procuramos, por diversos caminos, desentrañar claves de tiempos y espacios diversos.³⁸

Otra manera de enfocar las transformaciones que resumimos brevemente, nos la brinda el historiador francés Francois Furet, quien reflexiona sobre la reacción de *Annales* frente a la historiografía tradicional y reconoce su afán para enriquecer temas y métodos a la vez que la diversidad adquirida por el acercamiento a las ciencias sociales. Destaca las sucesivas competencias entre éstas para alcanzar el privilegio de “totalidad” y “suprema legitimidad”, caracterizándolas como “ambiciones ilusorias”. Valora en cambio que, a partir de tales contactos, los investigadores comprendieron la necesidad de construir sus objetos de investigación. Para el historiador los hechos ya no fueron exponentes de

35- También se desarrolló la historia regional y se definieron sus vinculaciones y diferencias respecto a la microhistoria en el marco de actitudes de “vigilancia epistemológica”. Véase Burke, Peter (ed.) *Formas de hacer historia*, Madrid, 1996 y Bandieri, Susana, “Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia”, en *Entre pasados*, año 6, nro. 11, Bs. As. 1996.

36- No nos explayamos al respecto pero si reivindicamos el surgimiento de la historia oral, de género, entre otras que expresaron movimientos sociales alternativos.

37- Fontana, Josep, *La Historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2000

38- Véase HOBBSAWM, Eric, *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica, 1998

“la verdad” ni tuvieron una temporalidad predeterminada. Es decir, Furet considera que lo que cobró relevancia, fue la determinación del problema y luego la especificación de período que posibilitaba su descripción y análisis, junto al de las temporalidades que jugaban en cada caso seleccionado. Complementariamente, estima como fundamental en el oficio la elaboración de un plan conceptual que garantice profundidad y fidelidad con los hechos, lo que complementa con lo que llama el “compromiso afectivo” que genera lazos entre pasado y presente, entre el investigador y la vida.

De este modo, puntualiza que ni el contacto con las ciencias sociales que llevó a estudiar tendencias profundas y establecer leyes, ni la renovación de temáticas fundadas en la mera curiosidad o modas pasajeras implicó cambios ni originalidad en su tratamiento, es decir, los diálogos con las disciplinas sociales, el “estallido” de la historia, el desenvolvimiento de la autollamada “nueva historia”, de los diversos giros que mencionamos, no devino necesariamente en calidad historiográfica. Por nuestra parte, podemos comprobar, en la línea de su pensamiento, que en esta proliferación de obras históricas, encontramos producciones desparejas y, muchas veces cambios de protagonistas o de aspectos tratados pero no verdaderos y originales aportes intelectuales.³⁹

En la apuesta de Furet, el cuestionamiento a las obras carentes de un plan conceptual le permiten distinguir dos tipos de historia: “por un lado la historia, la historia periodizada, la narrativa cronológica, la reconstrucción de la experiencia humana, el empirismo de los “hechos” como algo opuesto a las ideas preconcebidas, por el otro, la historia orientada hacia los problemas, el examen analítico de una sola cuestión a lo largo de períodos reconocidamente heterogéneos, la interpretación de la experiencia humana con la ayuda de una teoría o de una idea. Esta oposición teórica define el espacio dentro del cual nuestra disciplina navega en estos días, en el contexto de una transformación general representada por la ampliación de su curiosidad y de sus campos de investigación”.⁴⁰

Por su parte, Geoff Eley, en un lúcido planteo, exhorta a clarificar

39- El mismo Furet insiste en la importancia de encarar a la historia no como disciplina exacta o normativa, como científica o no, sino a partir de las reglas gestadas en el siglo XVI y XVII y vinculadas a la erudición, lo que permite distinguir entre buena y mala historia. A la vez todo ello sólo será posible si el investigador se interesa por su presente y comprende que su utillaje conceptual siempre lleva el sello de dicho presente.

40- Furet, Francois, *In the Workshop of History*. Chicago & London, The University of Chicago Press, 1984. Introducción. Traducción de Roberto Pucci).

la vinculación entre debate político y debate académico, que suma a potenciar el trabajo historiográfico. Afirma que la confrontación entre estructuralistas y materialistas en una vereda y los culturalistas y defensores del giro lingüístico por el otro constituyó una primera etapa, luego superada por quienes elaboraron trabajos políticos y sociales e incluyeron una analítica cultural. En su postura, que compartimos, la separación entre lo social y lo cultural es falsa y se impone recuperar visiones de conjunto y también la insurgencia que, en su momento evidenciaron estas corrientes. Ello demuestra que la historiografía es dinámica, se vincula a contextos de producción diversos y se enriquece con la interdisciplinariedad.⁴¹

Tomamos estas reflexiones porque nos parecen útiles para el campo de la enseñanza donde debemos tener en cuenta el carácter productivo de las instituciones educativas y sus particulares culturas institucionales, como así también el carácter creativo de las prácticas docentes, cuestiones que aluden a la construcción social del currículo escolar y podrían facilitar el acercamiento entre saberes académicos y escolares.⁴² En este caso, resultaría útil contar con un plan que tenga en cuenta los cambios y continuidades disciplinares y didácticas que nos permiten fijar posiciones, optar y enriquecer el proceso educativo.

Estas premisas permiten que lo historiográfico gane presencia en nuestras clases, desde el posicionamiento de cada docente, pero procurando siempre a nuestro criterio, como señalara Eric Hobsbawm, responder a las grandes preguntas del “por qué”, aun concentrándonos en interrogantes diferentes a los de las historias tradicionales. Se trata de comprometernos con el saber objetivo, lo que nos obliga a situarlo en el tiempo, a reconocer nuestra posición en una determinada perspectiva cultural y a asumir la verdad del conocimiento histórico como una empresa que no concluye, como un informe interino sujeto a normas, abierto a las controversias. Un conocimiento progresivo, pero no en el sentido de progreso lineal y armónico sino conflictivo, como todo lo relativo a los seres humanos y sobre todo fundado en fuentes. Un conocimiento que se expresa en un relato veraz, aunque parcial e inacabado, sobre el pasado, que torna posible la acción en el mundo ya que le confiere un sentido y

41-Véase Eley, Geoff. Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad, Valencia, Universidad de Valencia, 2008.

42- Encontramos valioso el trabajo de Chervel en torno a las disciplinas escolares como construcciones de la escuela. Asimismo, consideramos que el conocimiento disciplinar constituye un componente básico que no debemos ignorar, aun cuando mediatizado, transformado, etc. según las demandas educativas específicas. Incluso en las academias y universidades.

reduce su complejidad.

Aquí se perfilan los procesos siempre presentes e inestables de búsqueda identitaria, en los cuales la historia enseñada juega su papel y abre opciones para la formación de conciencia histórica y formas de ejercicio ciudadano. ¿Qué hacer en una sociedad en la que predomina un hoy eterno, el instante, el goce del consumo? Combatir por la historia, como diría Febvre, con conocimientos; sobre las culturas presentes en las aulas, los tiempos, las instituciones y su contexto, los sujetos y sus historias, frustraciones, deseos, confrontando pasados y presentes. Si con Bloch, pensamos que “la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado”, tal vez un camino que invita a imaginar otros, sea el de pensar en una enseñanza que enfatice un “tiempo en fuga”, a partir de una “didáctica del extrañamiento”. Son expresiones de Jesús Izquierdo Martín que consideró, desde una perspectiva innovadora, que cuando del pasado se trata, lo que resulta importante es destacarlo como un “lugar extraño”, que nos permita ubicarnos en el tiempo propio y desnaturalizarlo a partir del encuentro con mundos diferentes y con una historiografía que “[...] ya no nos sirve para aliviar, con sus pronósticos, nuestros miedos”.⁴³ Esto significa plantear lo contingente del devenir, de los métodos de estudio, del conocimiento que también responde a contextos y relaciones de poder sometidos a cambios y continuidades.⁴⁴

También la postura de Hernández Sadoica –sugerente como la de Ricoeur– nos permite avanzar en este plano, ya que sostiene que la historia implica un ejercicio de comprensión, de otros tiempos y lugares, de otros vínculos y otros seres humanos interactuando.⁴⁵ A nuestro criterio, este ejercicio no termina y, como señalan Appleby, Hunt y Jacobs, ello obedece al “inagotable significado de la experiencia humana”. Pese a los cuestionamientos “post”, creemos que el conocimiento es posible, aunque permanente búsqueda, y puede aportar a la conformación del pensamiento crítico. No lo olvidemos, nos obliguemos a distinguir la-forma-como-enseñamos, de la forma-como-podemos-enseñar para educar a ciudadanos protagonistas y democráticos en su sentido más pleno. Hasta podemos estar de acuerdo con White: si, los historiadores y los profesores

43- Izquierdo Martín, Jesús, “Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nro. 9, APEHUN, Córdoba, agosto 2011.

44- Cabe aclarar que en el plano de la disciplina, ya Marc Bloch planteó que las actividades humanas, como objeto de la historia, convocan la imaginación, sobre todo cuando se alejan en tiempo y espacio y “su despliegue se atavía con las seducciones de lo extraño”. Véase Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, Bs. As. FCE, 1982.

45- Hernández Sandoica, Helena: *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995

producimos un discurso acerca del pasado, pero...lo que importa es si se trata de un discurso bien fundamentado, riguroso, asequible, claro, etc. que explicita su carácter interpretativo e ideológico, que sea útil a otros. Para ello proponemos considerar nuestro escritorio de trabajo como un taller donde incluyamos a nuestros alumnos, pensemos proyectos, estrategias, enfoques diversos y apelemos a guerras historiográficas.

3.- Lo historiográfico en la formación docente: algunas razones

Carlos Barros nos estimula a asumir la alianza entre historiografía y didáctica a través del concepto de “sinergia” entre fases que en su visión, debían complementarse a partir del sentido social de la historia y del enriquecimiento mutuo. Coincidimos plenamente. Si la historia se convierte en discurso entre especialistas y no atraviesa el recinto de las academias, pierde fuerza. Si la enseñanza permanece al margen de las innovaciones disciplinares, ratifica el desprestigio de la asignatura entre el alumnado.

Ahora bien, estos nuevos modos que describimos someramente, exigen una disposición por parte del docente a la reflexión y la crítica, siempre en función de el/la, estudiante y el grupo que conforma con sus alumnos/as, teniendo en cuenta necesidades tanto individuales como de conjunto. Lo que importa destacar, más allá de estas caracterizaciones muy generales y de los cambios y continuidades que se produjeron en el marco de la complejidad de los entramados educativos, lo común a todos ellos fue que aquel saber acumulado se consideró como un *saber definitivo, objetivo, verdadero*. En este sentido, la educación cumplió un papel transmisivo y la historia integró aquella sólida tradición que se convirtió en un obstáculo de peso cuando las cosas cambiaron tanto al interior de las naciones como en el plano de las relaciones internacionales.

En este sentido, los cuestionamientos posmodernos y la renovación historiográfica nos podrían ayudar, a nuestro criterio, a retomar lo que, en realidad forma parte de no tan nuevas inquietudes. Es decir, se trata del desafío de enseñar dudando y a dudar, cuya práctica es un desafío de envergadura, tanto para docentes como para alumnos. Apostamos a la posibilidad de generar una actitud educativa que considere al conocimiento histórico no como conjunto de verdades definitivas, ya dado, sino como un conjunto de problemas permanentemente abierto al debate y la controversia, como en su momento lo indicara hace tiempo, Edward

Gibbon, un baluarte en la conformación de nuestra disciplina en su sentido moderno.⁴⁶

En ocasión de la elaboración del Documento de Mejora para la formación inicial docente por iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Instituto Nacional de Formación Docente, como parte de un proyecto que coordinaron las licenciadas Paula Poogre y Mariana Fernández, el equipo responsable de documento relativo a la historia, reflexionó exhaustivamente sobre estas cuestiones.⁴⁷ Entre las conclusiones, ratificó el carácter inestable del conocimiento histórico en tanto no cuenta con una sola lectura del pasado y porque además se encuentra en permanente movimiento y transformación y, en ocasiones, esto significa también la superación de saberes antiguos. Es por ello que dicho equipo sugirió la inclusión de espacios curriculares *teóricos-metodológicos* en la formación de los profesores de historia. Es decir, apostó a la importancia de conocer la naturaleza de la disciplina a enseñar, sus fundamentos lógicos y metodológicos, su estructura discursiva, lo que no convertirá a todos los docentes en historiadores profesionales pero les brindará herramientas para manejar las diversas formas de construcción del conocimiento a enseñar y ampliará sus perspectivas didácticas. Se trata de familiarizarlos con los caminos recorridos, con la “historia de la historia” de este saber autónomo, fundado en información documentada y en interpretaciones teóricas controlables por medio de las evidencias.⁴⁸

Al enseñar y seleccionar problemas y formas de tratarlos, la mejor manera de hacer justicia a la historia como saber acumulativo sería revisarlos a través de la historiografía, es decir, examinando las lecturas producidas a lo largo del tiempo. Porque la historia es un saber retrospectivo y a la vez un conocimiento inevitablemente “situado”, por tanto, ninguna perspectiva debería ser considerada, por principio, superada por el sólo hecho de ser anterior—o digamos, posterior—a otras.⁴⁹ Para poner

46- Véase Roy Porter, *Gibbon. The Making of the Historian*, 1999

47- Recomendamos su lectura. Aclaramos que no se trata de un diseño curricular, ni del seguimiento diacrónico de todos los procesos históricos. Lo consideramos relevante por cuanto apunta a los conocimientos que debería manejar, conceptual y analíticamente, todo docente que se dedique a enseñar historia. Disponible en la red, link:

http://www.unam.edu.ar/2009/images/stories/documentos/academica/doc_leng_hist_geo_leng_ext.pdf

48- Aclaramos que esta presencia curricular de lo epistemológico e historiográfico en la formación docente, como espacios específicos, —cuyas excesivas abstracciones y generalizaciones deberían evitarse— tendría que ser parte del *tratamiento* del conjunto de los espacios curriculares disciplinares, es decir, que postulamos una presentación *interpretativa o historiográfica* de los problemas históricos. Véase, Krzysztof Pomian, *Sobre la historia*, Madrid, Cátedra, 2007 y Furet, 1984.

49- Danto, Arthur, *Historia y narración*, Barcelona, Paidós, 1991

un ejemplo, una presentación de la Revolución Francesa no podría consistir en la narración de un conjunto de eventos dramáticos –y aún trágicos- despojada de toda interpretación; pero tampoco en una interpretación que se enuncie tácitamente como “la” interpretación, silenciando la controversia de la que emerge y dentro de la cual adquiere su pleno sentido.⁵⁰ Un autor clásico como E. H. Carr también sostuvo como principio que antes de conocer o estudiar un texto de historia determinado debe estudiarse a su autor.⁵¹ Esto permitirá valorar desde otra perspectiva su aporte por la comprensión cabal de sus opciones ideológicas, su situación generacional, el contexto de producción de su obra. En otras palabras, asumir la incertidumbre es parte de nuestro trabajo. Enseñamos una interpretación del pasado y lo hacemos con las limitaciones de nuestro contexto histórico, mediante relatos interinos, como los que produce el historiador practicando su oficio.

Investigación didáctica, investigación histórica hacen a nuestro trabajo. Se trata de campos distintos sin duda pero que, sin embargo se complementan y potencian. A partir de su sistemática búsqueda de nuevos caminos de educación histórica, el catalán Joan Pagés, nos estimula al afirmar que “tenemos delante un futuro esperanzador”.⁵² Sin lugar a dudas, este camino, más allá de las mezquindades típicas de la vida en las instituciones de enseñanza y de investigación, es promisorio, siempre y cuando nos apoyemos en el diálogo fecundo e intercambios auspiciosos para consolidar ideas, para cambiarlas en caso de considerarlo necesario.

Todo lo dicho, vale también y justifica la existencia de un sistema articulado de formación docente continua, cuyos desafíos son enormes y provienen de diversos campos.

La necesidad de esta actualización sistemática es fundamental para los Institutos de Formación Docente que operan en las distintas jurisdicciones de la nación Argentina y ha sido reconocida por el Estado. Será importante construir una agenda en la que respetemos los múltiples estilos tanto de los historiadores como de los docentes, tanto de aquellos obsesionados por lo “técnico”, como de los que se juegan a cada instante. Si coincidimos en la importancia de definir problemas y un plan conceptual previo, de apelar a conceptos inspirados en las fuentes, de sostener la

50-En relación al tema véase, Schaft, Adam, Historia y verdad, México, Grijalbo, 1974 y Malia, Martín, *History's Locomotives. Revolutions and the Making of the Modern World*, 2006

51-El mismo Carr fue estudiado en este sentido por uno de sus discípulos, Richard Evans que introdujo críticas a su obra sobre la Rusia soviética; Tony Judt hizo lo propio en relación a Eric Hobsbawm (Evans, *In Defense of History*, 2001; Judt, *Reappraisals*, 2007).

52- Pagés, *Reseñas* 2011. Pp. 58

autonomía, ya que sin ello las perspectivas de cambio pierden efectividad. Tal vez debamos aprender más de la historiografía, de la didáctica, de la psicología y la pedagogía, de la sociología y la antropología, del aporte de las TIC como oportunidad de fortalecer la enseñanza en distintos niveles, abriéndonos al protagonismo estudiantil y docente para generar nuevos escenarios de enseñanza que podrían incluir clases magistrales y nuevas dinámicas renovadas, siempre y cuando apuntáramos al desarrollo de la reflexión y el pensamiento autónomo. Asimismo, observamos que este mundo digital que nos rodea en el marco de una revolución que todavía no dimensionamos completamente, demanda cambios en nuestra profesión. Dussel y Quevedo exhortan a no fetichizar las posibilidades digitales creyendo que producirán conocimiento inmediato, ya que sería importante capacitar a los usuarios sobre las formas de uso de las nuevas posibilidades; a la vez, consideran que bajo la caracterización de “inmigrantes” y “nativos” se oculte cierto determinismo excluyente sobre las posibilidades de estudiantes y docentes.⁵³ Si somos conscientes, estamos recorriendo el camino adecuado. Y esto es así, porque, colegas, compañeros de inquietudes y de búsquedas sistemáticas...este camino no concluye, nos inquieta y nos impulsa a nuevos intentos educativos.

En fin... Ojalá podamos reinventarnos. En todos los niveles del sistema educativo, para cada grupo, para nosotros en cada día, en cada momento del accionar que nos toca como profesionales que hacemos, tomando la expresión de un historiador brasileño, a la “formación de las almas”.⁵⁴

**Aproximaciones a una conclusión que no concluye:
ideas para la búsqueda de otras alternativas, coincidentes,
constructivas sobre la educación histórica y los sujetos críticos que
demanda la democracia**

“Pisotear sin misericordia” y examinar todo sin excepción, señalaba en su momento Diderot y la idea es válida hoy, en nuestro presente, para construir desde allí, para innovar y confiar en la educación

53-Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto, *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Bs. As., Fundación Santillana, 2010. También Litwin apuesta a tender puentes con las culturas juveniles renovadas y a transformar el rol docente.

54-Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto, *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Bs. As., Fundación Santillana, 2010. También Litwin apuesta a tender puentes con las culturas juveniles renovadas y a transformar el rol docente.

histórica... que, aun en la incertidumbre, ¡vale la pena!⁵⁵ Tal vez por ello, en los últimos años, los profesores que educamos históricamente a las generaciones que nos siguen, en distintas instancias y niveles, dudamos, cuestionamos, desconfiamos de las premisas en las que se apoyó la tarea desde el surgimiento de los sistemas de educación institucionalizada en el siglo XIX. Consideramos que la historiografía, sus cambios y continuidades, lo que valoramos de los diversos modelos, han ampliado significativamente nuestros horizontes intelectuales, nuestras perspectivas para la enseñanza. Sin embargo, si bien hemos conocido investigaciones didácticas renovadas que alimentaron propuestas innovadoras, éstas no dejaron de ser experiencias limitadas a ciertos ámbitos y hasta ahora, lo cierto es que no logramos generar cambios significativos, de conjunto, respecto a las formas tradicionales de la historia enseñada.

Finalmente, sintetizamos todo el desarrollo de este escrito a través de la fuerte vinculación entre democracia y conocimiento, no sólo histórico obviamente, pero no puede faltar. Como señalan Appleby, Hunt y Jacobs, conexión entre democracia e historia se ha caracterizado por una permanente tensión pues tradicionalmente se apostó a la construcción de mitos y al establecimiento de los ritos que les daban sentido, antes que a estimular preguntas que los pudiesen afectar.⁵⁶ Hoy estamos en situación de enseñar historias renovadas y controvertidas, de incluir la multiperspectividad procurando un horizonte en el que los sujetos configuren identidades autónomas, lo que no implica amenaza alguna para la fuerza unificadora que pudiera ejercer la pertenencia nacional, sino tan solo la posibilidad de conocer para comprometernos con la vida en democracia. Este sería el principal poder educativo e instructivo de una historia plenamente innovadora en cuanto a métodos, contenidos y propósitos.

Así, lejos de significar una opción estética-cultural o la historia por la historia misma, su enseñanza y su aprendizaje podrán dar lugar al desarrollo de una forma de pensamiento crítico sobre la realidad y sus

55- Como lo sabemos, Diderot en el siglo XVIII, exhortaba a “pisotear sin misericordia” a los poderes instituidos e instituyentes de entonces: el absolutismo, la fe y la Iglesia, el orden de antiguo régimen, la inmovilidad del pensamiento... en fin. En el proceso social del que los “ilustrados” formaron parte, se instauró un nuevo orden. ¿Peor, mejor? Distinto en tanto que privilegió la libertad individual –antes que la igualdad proclamada– y la formación de ciudadanía; este nuevo orden, al cuestionar a los poderes de antiguo régimen, instituyó en el curso del proceso, otros poderes instauradores de nuevas inequidades, a lo mejor más invisibles pero no por ello inexistentes. En fin el mundo nuestro de cada día, aun debe recorrer un largo camino de búsqueda de verdades, de justicia, de igualdades, de otros mundos más justos para todos los seres humanos que habitan, habitamos, la tierra.

56-Appleby, Hunt, Jacobs, 1998. Pp. 270

problemas, como lo expresaba Fernando Devoto en ocasión de la reforma curricular de los años 90. En efecto, confiamos en la historia, recorriendo aquellos senderos que no se bifurcan sino que se potencian, el de historiografía y enseñanza para estimular el desarrollo de ciudadanos capaces de abordar conocimientos históricos y claves de interpretación de procesos complejos. Narramos para ordenar el caos inicial: la comprensión del relato, podrá estimular preguntas, avanzar en el entramado de nuevas historias y, sobre todo, permitirá analizar con mayor claridad el mundo en que nos toca vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMOVSKY, Ezequiel. (Ed.). (2001). *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- APPLEBY, Jacob y HUNT. (1998). *La verdad sobre la historia*. Chile: Andrés Bello.
- BANDIERI, Susana. (1996). Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia, en *Entrepasados*, año 6, nro. 11. Bs. As.
- BARROS, Carlos. La escuela de Annales y la historia que viene. En http://www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia_inmediata/escueladeannles.htm
- BARROS, Carlos (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba: UNC.
- BLOCH, Marc. (1982). *Introducción a la historia*. Bs. As.: FCE.
- BURKE, Peter (ed.). (1996). *Formas de hacer historia*. Madrid.
- CASTELLS, Manuel. (1998). *La Era de la Información*. Madrid: Alianza.
- CHERVEL, André. (1991). Historia de las Disciplinas Escolares. Reflexiones sobre un Campo de Investigación. En *Revista de Educación nro. 295. Historia del Currículum (1)*. Madrid.
- DANTO, Arthur. (1991). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Bs. As.: Fundación Santillana.
- ELEY, Geoff. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- FONTANA, Josep. (2000). *La Historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.

FUNES, Graciela y SALTO, Victor. ¿Hay lugar para el futuro en la enseñanza de la historia?, Link

http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/cd_historia/pdf/10-ensenar/funes_salto.pdf

FURET, Francois. (1984). *In the Workshop of History*. Chicago & London: The University of Chicago Press. Introducción. Traducción de Roberto Pucci).

GONZÁLEZ AMORENA, Paula. (2013). “*Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas*”. Bs.As. Inédito

HERNÁNDEZ SANDOICA, Helena. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid: Síntesis.

HOBBSAWM, Eric. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

HOBBSAWM, Eric. (2003). *Los ecos de la marselesa*. Barcelona: Crítica.

IGGERS, George. (1998). *La Ciencia Histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Idea Universitaria.

IZQUIERDO MARTÍN, Jesús. (2011). Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nro. 9. APEHUN. Córdoba.

KAYE, Harvey. (1998). *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Litwin, Edith, El artículo completo en

MALIA, Martín. (2006). *History's Locomotives. Revolutions and the Making of the Modern World*.

MATTOZI, Ivo. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nro. 4. Venezuela.

MORÍN, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

MURILO DE CARVALHO, José, (1995). *La formación de las Almas, el imaginario en la República de Brasil*. Bs.As.: UN de Quilmes.

NIETZSCHE, Friedrich. (2001). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Akal.

----- (1998). *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Córdoba: Alción Editora.

PAGÉS, Joan. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nro. 7. Córdoba: APEHUN.

PLÁ, Sebastián. (2010). Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia en *Reseñas de Enseñanza de la*

- Historia*, nro. 8, Córdoba: APEHUN.
- POMIAN, Krzysstof. (2007). *Sobre la historia*, Madrid: Cátedra.
- PORTER, Roy. (1999). *Gibbon. The Making of the Historian*.
- ROMERO, Luis Alberto. (2011). Enfrentar al enano nacionalista: una mirada a los libros de texto en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: APEHUN.
- ROUSHKOFF, Douglas. *Cyberia*, Link: <http://www.rushkoff.com/downloadables/cyberiabook/>.
- RÜSEN, Jorn. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico en *Propuesta Educativa*, año 4, nro. 7.
- SAMUEL, Raphael (ed.). (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- SCHAFT, Adam. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- VILANOVA, Mercedes. (2001). La confianza en la Historia en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*. Nro. 25. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- WHITE, Hayden. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.
- WHITE, Hayden. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.