



e-l@tina

Revista electrónica de estudios latinoamericanos

[e-l@tina](#) es una publicación del
Grupo de Estudios de Sociología Histórica de América Latina ([GESHAL](#))
con sede en el
Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe ([IEALC](#))
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

La historia del presente en la enseñanza. Metáforas/relatos/categorías teóricas: una trama posible

Liliana Aguiar de Zapiola

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recibido con pedido de publicación: 12 de marzo de 2004

Aceptado para publicación: 28 de marzo de 2004

Resumen

La historia del presente en la enseñanza. Metáforas/relatos/categorías teóricas: una trama posible

La inclusión del presente en la perspectiva temporal de la historia forma parte de los debates vigentes al menos desde hace tres décadas sobre la entidad de la disciplina. Parece interesante destacar que esta discusión se encuentra íntimamente ligada a objetivos ético-políticos de sociedades que requieren no sólo el no-olvido del traumático pasado reciente sino, con igual intensidad, el estudio riguroso y sistemático del mismo. Fecundas polémicas que entendemos enriquecen el campo y pueden hacer aportes a su enseñanza en la medida que tal debate sea planteado en sus derivaciones educativas.

Palabras clave: enseñanza del presente; metáforas; relatos; categorías teóricas

Summary

The history of the present in teaching. Metaphors / stories / theoretical categories: a possible fabric

The inclusion of the present in the temporal perspective of history is part of the debates in force for at least three decades on the entity of the discipline. It seems interesting to note that this discussion is intimately linked to ethical-political objectives of societies that require not only the non-oblivion of the recent traumatic past but, with equal intensity, the rigorous and systematic study of it. Fecundas controversies that we understand enrich the field and can make contributions to his teaching to the extent that such debate is raised in its educational derivations.

Keywords: teaching of the present; methafors; reports; theoretical categories

Todo lo que le cabe esperar a un profesor de historia no es enseñar cómo hay que actuar, sino, a lo sumo, como reaccionar

Henry Adams

La inclusión del presente en la perspectiva temporal de la historia forma parte de los debates vigentes al menos desde hace tres décadas sobre la entidad de la disciplina. Parece interesante destacar que esta discusión se encuentra íntimamente ligada a objetivos ético-políticos de sociedades que requieren no sólo el no-olvido del traumático pasado reciente sino, con igual intensidad, el estudio riguroso y sistemático del mismo. Fecundas polémicas que entendemos enriquecen el campo y pueden hacer aportes a su enseñanza en la medida que tal debate sea planteado en sus derivaciones educativas.

Sin embargo, en nuestro país, cuando la Reforma de los noventa incorpora en los contenidos básicos comunes temáticas relacionadas con la actualidad, algunos historiadores entienden que tal incorporación resulta en desmedro de la disciplina dado que, al priorizarse problemáticas de la contemporaneidad desaparecen del currículo períodos tradicionalmente incluidos y, sostienen, la historia se diluye para dar lugar a redes conceptuales de otras ciencias sociales. Tal postura se asienta en una concepción de la historia, sus métodos, posibilidades y limitaciones que niega un debate historiográfico sobre la naturaleza del conocimiento histórico que podría aportar a la discusión sobre qué historia enseñar, desde dónde, en qué formas, para qué. Ese es el sentido del presente artículo.¹

Abordar la historia del presente contiene un doble desafío para quienes lo hacemos desde la práctica docente en instituciones de nivel medio y en cátedras de formación de profesores de historia. Por un lado, implica abordar un concepto aún en construcción que requiere precisiones teóricas y, por otro, la imbricación forma / contenido, obliga a reflexionar sobre las derivaciones metodológicas y las implicancias políticas de su incorporación en textos y propuestas curriculares.²

El retorno del presente al campo de la historia

Formados en una concepción tradicional de la historia como ciencia que estudia las sociedades del pasado, resulta difícil asumir que la inclusión del presente como parte de sus preocupaciones, es sólo un retorno. Decimos “sólo” para enfatizar que tal concepción, históricamente construida, es fruto de contingencias y luchas en el campo, también históricas, no la esencia misma del objeto. Sin embargo hablar de retorno genera nuevos interrogantes, retorno ¿desde dónde?, retorno ¿en qué contexto?, ¿qué sentidos adquieren aquellos contenidos en estas sociedades?

Volver a las fuentes de la historia -Herodoto, Tucídides, César- ratifica lo contingente de tal concepción. En sus comienzos, la historia estuvo claramente comprometida con los sucesos del presente ya que los historiadores intentaban narrar y explicar acabadamente, acontecimientos de los que eran testigos y protagonistas. Herodoto afirma: “...he dicho hasta aquí lo que he visto, lo que he sabido por mí mismo, o lo que he conocido gracias a mis investigaciones...”, Tucídides: “... sólo he escrito aquello que yo mismo he presenciado o que sabía por informaciones lo más exactas posibles.”

¹ En un trabajo anterior discutimos las derivaciones del retorno de la narrativa y de lo político en las propuestas de enseñanza. Fue incluido en *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, publicación periódica de APEHUN (Asociación Profesores de Historia de Universidades Nacionales), N° 1, setiembre 2003, Editorial Universitas.

² Miembros del área Historia del Taller Residencia y Práctica Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC (L. Aguiar, C. Orrico, S. Ferreira, N. Aquino, D. Bertone, C. Cerdá, M. Mera) han iniciado un proyecto de investigación subsidiado por SECYT que se titula: *La relación forma/contenido. La historia del presente y su enseñanza.* Forma parte del Proyecto Marco dirigido por Gloria Edelstein: *Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general - didácticas específicas.*

La coetaneidad, entre lo narrado y la vida del que narra, es entendida como garantía de veracidad, y la fuente privilegiada de la nueva disciplina es la observación directa.

Existe consenso en afirmar que el quiebre de la relación presente/historia se da con el llamado “positivismo histórico” o “escuela metódica” de fines del siglo XIX. Esta corriente histórica que cifra en técnicas rigurosas de sistematización y crítica documental la cientificidad de su oficio, entiende que el historiador debe mantener distancia de su objeto y que ello sólo es posible con el paso de los años. Surgió una nueva concepción del tiempo, derivada de la ciencia newtoniana, que marcó los cambios en la disciplina y produjo consecuencias simbólicas difíciles de evaluar. El tiempo se entendió como concreto, homogéneo, evolutivo y universal. Su periodización, europeocéntrica, consistió en distribuir pueblos, estructuras e instituciones en relación a las secuencias del cambio occidental.

Con fuerte influencia alemana, historiadores franceses pertenecientes a la nueva escuela logran rápidamente la hegemonía en el campo. Importa destacar que estos “positivistas” que decían alejarse de todo discurso filosófico e ideológico entendieron muy bien la importancia política de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos. Defensores del republicanismo, el laicismo, el nacionalismo, ocuparon cátedras universitarias, fundaron centros y revistas de investigación, elaboraron programas para el nivel medio y el primario y, fundamentalmente, perpetuaron su concepción sobre la historia en libros de textos de circulación masiva para su época. Así el “Petit Lavisse” conoció innumerables ediciones y fue traducido a diversos idiomas, entre ellos el español.

En ese mismo horizonte socio-cultural, el materialismo histórico -con Marx y Engels como iniciadores- produce un giro sustantivo en la forma de escribir la disciplina y, en el tema que nos ocupa -la recuperación del presente- la praxis política y la interpelación a la acción revolucionaria llevan consigo la producción de obras históricas que sustentan el nuevo paradigma con categorías analíticas construidas a partir de concretos históricos que no excluyen, por el contrario, ponen en el centro de las discusiones, las problemática de aquel tiempo.

Cuando la nueva historia abre su “combate” contra la “historia historizante” la defensa que ésta hace del pasado como única vertiente de la historia es uno de los campos de batalla. “Lo que constituye el objeto de la historia es el espectáculo de las actividades humanas. [...] “No hay más que una ciencia humana en el tiempo, que necesita incesantemente unir el estudio de los muertos y de los vivos” (Bloch, 1952: 56).

Pero la batalla a favor de la relación pasado/presente no se refleja en la obra histórica de los primeros “annalistas”; no son contemporaneístas, muy por el contrario, la historia medieval aparece como el campo más fértil para el enfoque que proponen, sus duraciones largas, la índole de sus documentos/monumentos permiten un estudio más cercano a la historia total, al juego de lo estructural con lo coyuntural (Le Goff, en Maiello, 1988).

Tal vez, al calor de las polémicas con la escuela metódica, el estudio del presente queda apresado en el tiempo corto y la energía puesta en la desvalorización de lo “evenementiel” (cresta de ola que no logra explicar los grandes cambios que ocurren en las estructuras) lleva a descartar lo político, la narración y -junto con estos enemigos declarados- al presente adherido al acontecimiento.

Sin embargo, la propuesta de Braudel de diferentes duraciones que se articulan en la explicación histórica, abre perspectivas que permiten otras lecturas y producen, a nuestro entender, un verdadero punto de inflexión en la concepción del tiempo histórico.

Resulta significativo que en los años de la gran depresión, sea Estados Unidos el escenario donde, al mismo tiempo que adquiere auge la historia oral buscando indagar los efectos de la crisis en sectores marginales, aparezca una obra histórica sobre el crack titulada “Apenas ayer” (Only Yesterday, escrita por Frederick L. Allen).

Pero es recién en la segunda pos-guerra mundial que los historiadores occidentales comienzan a incluir líneas de investigación relacionadas con acontecimientos recientes y, finalmente, la institucionalización de los nuevos estudios se concreta a fines de la década de los setenta en universidades y centros de investigación europeos.³ En la producción de historiadores latinoamericanos ha sido fundamental la obra de referentes españoles como Julio Aróstegui y Josefina Cuesta. No es casual que tal discusión se haya iniciado y se sostenga en sociedades que, como las nuestras, se encuentran profundamente divididas entre quienes prefieren olvidar, negando conflictos recientes y aquéllos que entienden que la memoria constituye un imperativo ético.

Al coincidir con la irrupción de nuevos paradigmas en el campo, podría hablarse del “retorno” del presente al campo de la historia, en el mismo sentido en que se habla de la vuelta de la narrativa y de lo político. Sin embargo, para otorgar a estos “retornos” sus verdaderos significados, es necesario reconocer que, si bien son rescatados en el mismo período de explosión de paradigmas, sus contextos de ruptura difieren. Como dijimos, la impugnación del presente como objeto de la historia forma parte de los postulados cientificistas de la escuela erudita, mientras que sus raíces se confunden con los comienzos mismos de la historia. En cambio, resulta claro que el quiebre de la narrativa y de lo político se da con los cambios introducidos por la corriente de *Annales*, por ello se ha criticado su retorno como restauración del positivismo.

Creemos que no es así. Los llamados “retornos” adquieren, en los contextos en que se reinscriben, nuevos significados. Así, la nueva narrativa es claramente diferente a la historia tradicional; se relaciona con la micro historia, la historia de las mujeres, de lo cotidiano, de los de abajo, busca no sólo el abandono del protagonismo de los grandes hombres sino también de los grandes relatos cualquiera sea su fin: la libertad, la razón, la lucha de clases, la liberación de los pueblos.

La nueva historia política, tampoco es una vuelta a la historia del positivismo, supuestos teóricos diferentes sobre lo que es político la distinguen de aquélla. Se basa en la convicción que la política no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal, fenómenos y procesos que se dan en el espacio donde se entrecruzan lo público, el poder y lo estatal.

¿Qué sentido adquiere el retorno del presente en el marco de las sociedades que viven el siglo XXI?

1. El contexto del retorno

Hoy, gran parte de los científicos sociales reconocen una ruptura significativa en la forma de concebir y explicar la vida social; se habla de una compresión del tiempo y el espacio, fruto tanto de la aceleración de los cambios tecnológicos como de la caída de horizontes socio-políticos diversos. Las redes informáticas acercan las preocupaciones y producciones académicas globales, reducen la distancia entre quienes piensan en contextos culturales con fuertes similitudes e innegables especificidades, llevan a una percepción social de que todo sucede aquí y ahora. En otra dimensión, la estrepitosa caída de los socialismos realmente existentes contribuye a aplanar el horizonte de expectativas de cambios socio-económicos revolucionarios, al menos en Occidente y con ello entra en crisis una visión de futuro y el pasado pierde su carácter aleccionador.

Por otra parte, el retorno del presente se da en contextos de crisis de los estados nacionales en cuya construcción tuvo la historia un papel fundamental. En los países centrales se viven simultáneamente procesos de construcción de estructuras políticas super-nacionales y la agudización

³ Primero en Alemania e Italia, luego en Inglaterra, algo más tardíamente en Francia y muy recientemente en España.

de nacionalismos y fundamentalismos étnicos y religiosos. En Latinoamérica, tierra tradicional de “venas abiertas”, que por siglos ha alimentado el capitalismo de los países centrales, las reformas de los noventa han aplicado modelos neo-liberales que, con la retracción del Estado, han sumido en la total desprotección a crecientes masas de pobres estructurales y nuevos grupos que, desde los sectores medios, alimentan el sector de los excluidos del sistema. La corrupción estructural, la creciente polarización social, la crisis de instituciones sociales y políticas, signan un angustioso presente. El estudio de los procesos de descentralización y achicamiento de los aparatos estatales ha llevado a pensar en nuevas categorías teóricas que den cuenta del proceso de desestatización; se habla de sub-nación al entender que se han perdido muchos de los criterios de estatidad que Oszlak utilizó para dar cuenta del proceso de su construcción (Garcés, 2003).

Es en este contexto que, la irrupción del presente en la historia parece no sólo imposible de detener sino un imperativo político. Por cierto, no hay consenso en esta aseveración pero deberíamos distinguir dos debates, a veces simultáneos, pero con importantes diferencias en la distancia que media entre posiciones.

1. Qué se discute

El primer debate enfrenta a los historiadores del presente con quienes defienden la ortodoxia. Para este grupo, que define la historia como la ciencia que estudia el pasado de las sociedades; incluir el presente implica la presencia de un nuevo objeto, fuentes y métodos alejados de la tradicional tarea del historiador. En lugar de repertorios de documentos escritos, en su mayoría estatales, el nuevo objeto requiere fuentes orales y técnicas para el procesamiento de un cúmulo de informaciones proporcionado por los medios de comunicación masiva; por su parte, los documentos oficiales no son accesibles al historiador, dado el tiempo que debe transcurrir hasta el levantamiento de la confidencialidad de los archivos estatales. Finalmente, si la distancia temporal del investigador con respecto a los sucesos estudiados constituye su garantía de objetividad, entienden que el estudio del presente podría implicar la renuncia de la historia al campo de las ciencias.

Un segundo debate se da en el interior del amplio grupo, a veces heterógeno, que defiende la ampliación del campo. Definen la historia como el estudio de las sociedades en el tiempo y, por ende, su horizonte temporal incluye todo el complejo encadenamiento pasado-presente-futuro. Se sostiene que ya desde el aporte de Annales, la historia recurre a categorías y técnicas de recopilación y sistematización de información propias de otras ciencias sociales cuyo objeto también es el presente; consideran que el cruce de fuentes orales y documentales aporta posibilidades ciertas de interpretar los tiempos recientes; acuerdan en una temporalidad, desde una concepción braudeliana amplia, constituida por la superposición de distintas duraciones en la cual el tiempo corto, la coyuntura, se explica en la conjunción con el estudio de procesos de duración más larga.

¿Qué distancia a investigadores que acuerdan sobre estos puntos claves? ¿Por qué algunos hablan de historia del presente, otros de historia actual, historia inmediata, muy contemporánea, historia reciente y en otros términos más o menos similares? ¿Se trata de meras diferencias terminológicas? Entendemos que es algo más, en algunos casos se acerca a diferencias epistemológicas o metodológicas; en esta oportunidad nos limitaremos a fundamentar por qué optamos por la expresión “historia del presente”.

3. Historia del presente.

Historia...

Si bien se apela a calificativos diferentes –reciente, actual, muy contemporánea- este grupo de investigadores que incluye el presente en sus indagaciones, al definirse desde la historia, se diferencia de otros científicos sociales que se ocupan del presente.

Se defiende la especificidad disciplinar que deviene de su doble dependencia de los archivos y las técnicas del historiador. Afirma Hobsbawm: “...es esencial que los historiadores defiendan el fundamento de su disciplina: la supremacía de los datos. Si sus textos son ficticios, y lo son en cierto sentido, pues son composiciones literarias, la materia prima de estas ficciones son hechos verificables. La existencia o inexistencia de los hornos de gas de los nazis puede determinarse atendiendo a los datos. Porque se ha determinado que existieron, quienes niegan su existencia no escriben historia, con independencia de las técnicas narrativas que empleen. [...] si la historia es un arte imaginativo, es un arte que no inventa, sino que organiza *objets trouvés*.” (Hobsbawm, 1997: 271).

Desde la posición que asumimos, hacer historia es explicar, conceptualizar, comprender las sociedades en el tiempo sobre la base de datos construidos y confrontados empíricamente en su complejo encadenamiento temporal. Pero explicar no implica negar la narración ni la descripción, operaciones que aportan a la búsqueda de la comprensión del significado de acontecimientos y procesos. Explicación y comprensión resultan, desde esta manera de escribir/enseñar historia, metas compatibles y complementarias. El análisis/explicación de las estructuras y la descripción / comprensión de lo subjetivo forman parte de un mismo *continuum* que puede trabajarse dialécticamente.

Algunas de las críticas a la inclusión del presente en la producción historiográfica tienen que ver con la presunción que el rescate del acontecimiento, siempre efímero, dificulta el trabajo desde categorías analíticas. Sin embargo, la yuxtaposición de relatos no es la única manera de trabajar el acontecimiento. Por el contrario, rescatamos la conceptualización como parte de la tarea del historiador. Conceptualizar es construir/deconstruir categorías, articular coyunturas con estructuras, hipotetizar el sentido de los datos, dar cuenta con todos los recursos lingüísticos –aún literarios- de lo que se busca explicar/comprender.

Fundamentalmente, hacer historia es encontrar la densidad temporal de los problemas a estudiar en el cruce de las diferentes duraciones que los condicionan, pero, en esta parcela del quehacer historiográfico, el pasado no es la única dimensión de la temporalidad.

...del presente

Optar por esta expresión no implica incorporar una nueva etapa a la ya clásica periodización en “edades”; ni tampoco dejar fuera el pasado. Por el contrario, es recortar el objeto en torno a los problemas del hoy, con el espesor temporal constitutivo de los mismos. El presente resulta una construcción del historiador, de su capacidad para identificar rupturas que definen el horizonte temporal en que vive y escribe. Por lo tanto, el objeto así delimitado no tiene fronteras cronológicas fijas: el hito inicial –frontera presente/pasado- cambia de acuerdo a la delimitación del problema; el hito final –presente/futuro- se mueve hacia adelante en la medida que la posición del observador cambia en el tiempo y el futuro se hace presente. Esta compleja relación presente-pasado-futuro constituye el desafío central: describir con sensibilidad y agudeza los problemas que hoy nos aquejan; encontrar sus raíces históricas en múltiples temporalidades que puedan incluir la larga duración; delinear un escenario que guíe una acción comprometida con el difícil presente y el más incierto futuro.

La labor de escritura del historiador del presente requiere el acceso a fuentes diversas y, en este sentido, es parte de la apertura que desde los *Annales* llevó a desacralizar los documentos escritos

oficiales, fuente privilegiada del llamado “positivismo histórico”. Tres grandes notas definen la especificidad de esta forma de escribir historia: primero, la coetaneidad del historiador con los sucesos que narra/explica, situación que, por un lado, encierra el privilegio del acceso a testimonio orales y, al mismo tiempo, desacraliza la escritura al someterla a la validación de testigos y protagonistas. Por otra parte, el caudal de datos proporcionados por los MCM, que por momentos puede resultar abrumadora, diferencia la tarea del historiador del presente de la labor de quienes trabajando sobre etapas remotas deben cubrir grandes períodos a partir de huellas extremadamente escasas. La presencia permanente de los medios masivos de comunicación, la fuerza de algunos de sus mensajes, la novedad como nota sustantiva, definen muchas de las fuentes de las que debe nutrirse el historiador del presente y torna crucial la sistematización y el análisis riguroso de los datos que se receptan. Finalmente, escribir historia en simultáneo con los acontecimientos de los que se habla permite vivenciar con toda crudeza la provisionalidad de todo juicio sobre la compleja realidad social.

4. Cambian los tiempos... ¿cambia la enseñanza del tiempo?

Verónica Edwards (1985) pedagoga chilena, ha mostrado a través de sus investigaciones que la forma en que se enseña constituye una parte indisoluble del contenido que les llega a los alumnos. Por ende el diseño de la forma y la selección de los contenidos adquieren análoga importancia y deben ser incorporados en las propuestas de enseñanza analizando sus mutuos condicionamientos. Pero la relación forma / contenido es dialéctica y consecuentemente se puede sostener que profundizar en la disciplina, su estructura sintáctica y semántica, la diversidad de enfoques y temáticas, es la única manera legítima de renovar la metodología de su enseñanza.

En tiempo de reformas educativas, reformas que han consumido ingentes sumas de dinero y esfuerzos de la administración política, asesores en contenidos, autoridades escolares, docentes y alumnos, es importante preguntarse en qué medida los cambios propuestos se reflejan en las aulas. A. Hardgreaves (1995) entiende que no hay reforma posible si los profesores no se comprometen en el cambio. Investigaciones en diversas escuelas y distintos niveles del sistema educativo en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra dan cuenta de la complejidad de los procesos que entran en juego. Creatividad, imaginación, pasión, compromiso, ¿cómo pensarlos en el marco de dispositivos administrativos complejos que planifican, sugieren contenidos, actividades, normativizan aún el trabajo cooperativo entre profesores, evalúan a los alumnos con instrumentos homogéneos? Las investigaciones parecieran develar una escisión profunda entre la concepción del trabajo docente, el uso del tiempo y la cultura escolar en la que desarrollan sus prácticas, administradores de la educación y docentes. En el marco de estos desencuentros ¿dónde queda el deseo de cambio de los profesores?

Quienes desde la historia nos preocupamos por su enseñanza encontramos en los paradigmas de los nuevos tiempos, aportes que pueden enriquecer las construcciones metodológicas que llevamos al aula. Hablar de construcción metodológica es enfatizar la idea de diseño, de trabajo personal, de creatividad (Edelstein G. y Coria A., 1995). Es un trabajo artesanal, casuístico que se apoya en las características del grupo, su contexto institucional y socio-cultural pero encuentra inspiración y riqueza en la lógica de la disciplina, en los aportes de quienes escriben historia y a la vez se preguntan sobre su oficio. La pregunta recurrente es ¿cómo? Por cierto no hay recetas aplicables a todos los grupos en todas las instituciones.

Por ello, si los puntos anteriores han cumplido el objetivo de clarificar desde un posicionamiento teórico lo que entendemos por historia del presente, trataremos ahora de ejemplificar tales notas distintivas como forma de ayudar a enriquecer las construcciones metodológicas que cada docente imagina y aplica en el aula.

El texto de Waldo Ansaldi “El Faro del fin del Mundo- La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad”, nos ha resultado un ejemplo acabado de lo que hemos definido como historia del presente y entendemos que su análisis permite vislumbrar algunas pistas para su enseñanza. Por cierto, asumimos que tal lectura es sólo una de las posibles, sesgada por la preocupación por la enseñanza de la historia del presente, objetivo central del presente artículo.

Un entramado: tres metáforas / los datos, el relato / Gramsci y la sociología.

En primer lugar parece apropiado destacar que el texto se construye a partir de un entramado –urdimbre de sentidos- construido a partir de metáforas / datos y relatos de acontecimientos / categorías analíticas e hipótesis interpretativas. Tal interjuego permite una lectura de la crisis del 2001 articulada en procesos de larga duración que llevan al autor a hipotetizar que la actual crisis argentina podría ser entendida como una crisis orgánica, en términos de Gramsci, cuya raíz se remontaría a 1930 y que, en ese lapso, habría mostrado momentos de intensificación e intentos por construir nuevos sistemas hegemónicos.

No es nuestro propósito trabajar el contenido del texto, sino tan sólo deconstruir la trama que lo estructura. Un texto en el cual lo narrativo niega la teoría, ni el uso de datos estadísticos impide la conceptualización, pone las bases para imaginar múltiples combinaciones de recursos y actividades que presenten al alumno problemáticas actuales, psicológicamente significativas y epistemológicamente fundamentadas.

Silvia Barei (2003) al analizar el trabajo en la escuela a partir de textos de géneros diferentes marca la riqueza de la coexistencia de códigos o lenguajes que, sacados de su “ámbito natural” pasan a otro lugar y de hecho, reorganizan complejamente el texto y por ende, la percepción del lector. Se trabaja, afirma, en la frontera de géneros dispares pero “la frontera no es –como se piensa usualmente- una zona de exclusiones donde se filtra o limita la penetración de lo externo, ni es tampoco una especie de tierra de nadie, sino que es un umbral donde se negocia procesos de integración, un lugar bilingüe que promueve adaptaciones, reelaboraciones y traducciones, reterritorializa un complejo colectivo.” (Barei, 2003: 65 y ss)

Metáforas / datos-relatos / categorías teóricas parece ser la secuencia que recurrentemente estructura el texto de Ansaldi: Si bien no en forma lineal, tal secuencia se repite a lo largo del texto y en distintos apartados. Probablemente no refleja las etapas de su construcción: podemos hipotetizar que la preocupación política del autor por la crisis actual, vivida cotidianamente, enriquecida y desafiada por noticias y artículos periodísticos, lo lleva a plantearse interrogantes que busca resolver desde categorías teóricas internalizadas y, en un ir y venir entre teoría y empiria, acuden a su memoria –asiduo lector de obras literarias-, metáforas que describen en otros términos el análisis realizado.⁴ (Las etapas en la construcción del texto serían: problemas del presente / lectura teórica / metáforas?)

Pensar una construcción metodológica para el aula implica –entre otras tareas- resolver la secuencia en que se presentarán los contenidos y las actividades. ¿Las propuestas para la enseñanza de la historia, siguen el orden de la exposición de los resultados o la secuencia de su construcción? Nuevamente, no hay receta, dependerá del grupo, del estilo docente, de los contenidos, de los materiales que se dispongan. Sí es necesario reflexionar sobre el tipo de procesos mentales que desencadena cada tipo de contenido y género discursivo. Para ello avanzamos en el desarmado del texto.

⁴ Avalan esta hipótesis el uso de buenas metáforas en otros textos suyos “mano de hierro en guante de seda” para referirse a la oligarquía o “el jardín de senderos que se bifurcan” titulado la revolución de 1890, sintetizan en expresiones literarias complejos contenidos.

Metáforas /

En primer lugar el papel de la metáfora. Ansaldi apela a tres, todas en torno a la idea de viajar⁵ que se presentan -en descripciones yuxtapuestas- en el comienzo del texto, sin agregar explicación alguna sobre el porqué de su elección ni las relaciones entre ellas. Una, la del Faro del Fin del Mundo – inspira el título y lo vertebra hasta el final.

Perla Suez (2003: 40 y ss), desde la reflexión sobre su trabajo de escritora, aclara: “la literatura produce lectores gracias a los silencios del texto de ficción y a las sutilezas del lenguaje de ese texto.” Lo metafórico abre a múltiples interpretaciones: la imagen del mar presente en las tres metáforas ¿apela a recuerdos de aventuras azarosas construidos a partir obras literarias clásicas? Tres, es el número de metáforas por el que se opta, ¿refleja la tríada “presente-pasado-futuro”? la pérdida de las competencias e instrumentos para la navegación ¿dan cuenta de un pasado de pérdidas?; el naufragio del *Titanic* ¿es la imagen de una crisis global actual?; el faro apagado/reconstruido que atraería a costas con mensajes inciertos (Dante / Borges) ¿refleja el futuro cercano? Algunos leen el texto en clave de un futuro incierto pero esperanzador; otros, resaltan el mensaje de incertidumbre reflejado en la descripción de los acantilados que bordean puertos que los naufragos no están en condiciones de elegir. Resulta especialmente impactante la interpretación de lo acontecido a partir de la crisis de diciembre de 2001, como renuncia / imposibilidad de cambio –a partir de la metáfora renuncia/imposibilidad de navegar en aguas turbulentas- y una opción / aceptación conservadora – desde la figura literaria de la opción / aceptación de navegar en aguas calmas que no ponen en riesgo la seguridad de los navegantes pero tampoco conducen a ninguna parte.

Queda claro el papel de las metáforas en el discurso histórico: sugieren y abren a interpretaciones. Continúa Suez, “entonces, es el lector el que va a completar la historia narrada [...] en el cruce de lo imaginario y lo real se instala la escritura como alquimia”. Entendemos que, sin olvidar la especificidad del discurso histórico a la que hemos hecho relación más arriba, esto es también pertinente para la narración histórica.

En la enseñanza de la historia el papel heurístico de la metáfora tiende puentes hacia categorías teóricas de alto nivel de abstracción. Jerome Bruner, pedagogo comprometido con la educación de sectores excluidos de la sociedad de Estados Unidos, rescata la narratividad como forma de acercar el discurso científico. Entiende que éste, por su nivel de abstracción, paradójicamente, ha llenado el espacio dogmático de la religión contra la cual luchó denodamente durante la Ilustración. Pensando en el hombre, instauró en el centro la razón pero, si los sectores populares no pueden acceder a los códigos de la ciencia ¿qué mensaje liberador ha significado? Sin embargo, optimista, cree que la educación tiene nuevas opciones y ése es el sentido que da a sus aportes.

Susan Stodolsky (1991) investigando sobre el papel del contenido en la escuela analiza los niveles cognitivos que se ponen en juego en aulas de matemáticas y de ciencias sociales. En el más alto nivel, el de aplicación de conocimientos y otros procesos complejos, incorpora la metáfora precisamente por su valor heurístico, por las acciones internas involucradas en la construcción / deconstrucción de las mismas.

Aclara Silvia Barei (2003), “...mientras que el mecanismo de la memoria repetitiva tiende a la homogeneidad y la estabilidad, la memoria creativa define a los textos artísticos de más alto valor cultural: carecen de homogeneidad interna y se presentan como un dispositivo formado por espacios semióticos heterogéneos por cada uno de los cuales circula algún mensaje.” [...] “...modelos textuales menos complejos pueden ser leídos unívocamente por el receptor, modelos textuales complejos son los que admiten mayores casos de ambigüedad, en el primer caso cumple la función de conservación

⁵ Metáfora del descenso de los barcos; Metáfora del Titanic Argentina; Metáfora del Faro del Fin del Mundo.

de la información, en el segundo se comportan según un mecanismo de pensamiento creador: el texto se integra en otros sistemas y forma totalidades culturales complejas.”

Las metáforas en el marco de los discursos históricos, responden a los dos mecanismos: por una parte, conserva informaciones valiosas para la memoria de la cultura (figuras relevantes, mitos, historias de acontecimientos o personajes populares, etc.) y, por otra, propone nuevas interpretaciones de los acontecimientos y procesos.

Datos y relatos de acontecimientos /

El tiempo presente es el eje en el trabajo de Ansaldi al que estamos haciendo alusión. Pero el acontecimiento, clave para la historia del presente adquiere significado desde la posición del historiador que los califica con Gramsci como “movimientos y hechos orgánicos o estructurales” o bien “ocasionales o de coyuntura”.

Entiende que los acontecimientos de diciembre de 2001 develan una crisis estructural; se trata del entrecruzamiento de una triple crisis social, económica y política, que por su potencial disruptor, deviene en una crisis de concepción de mundo y por ende de proyectos de futuro. Su descripción se basa en datos cuantitativos y relatos de acontecimientos. Interesa marcar que los primeros – provenientes de información periodística y del INDEC- se utilizan prioritariamente para ilustrar cambios sociales anteriores al 2001 y la crisis económica misma. Así, apela a cuadros que dan cuenta de la distribución de la población urbana económicamente activa, de la participación y brecha de ingresos en los deciles extremos del Gran Buenos Aires (1974/2000), aporta números sobre el porcentaje de la disminución de la clase media entre 1980 y 1995, la situación actual de jóvenes y adolescentes, los cambios en las clases sociales entre 1995 y 2003, la evolución de las acciones piqueteras. Para presentar la profundidad de la crisis económica, utiliza cuantificaciones varias: el riesgo país, la fuga de depósitos, la reducción de la economía argentina en los últimos años; el porcentaje de ocupación de la capacidad industrial, entre otros datos igualmente descriptivos.

En cambio recurre al relato para dar cuenta de la crisis política que estima, a la vez, “representativa” en la medida que muestra la crisis global y “crisis de representación” al interpretar que ha caducado todo un sistema político construido sobre la base de los partidos tradicionales. Retrotrae el origen de la crisis de diciembre a la renuncia del vicepresidente Álvarez y aún antes a la designación de de la Rúa como candidato a la presidencia; narra los “locos diez últimos días de 2001”, describe la forma de acción de piquetes, asambleas vecinales y clubes de trueque y la “odisea del 2002”. Analiza la profundización de la crisis de los partidos políticos tradicionales con sus fracturas, el fracaso del FREPASO y la Alianza y, la imprevista “recomposición del sistema político” en el segundo semestre del 2002. Finalmente describe las acciones desarrolladas por Kirchner en su primer etapa de gobierno para terminar describiendo lo que entiende sus debilidades y fortalezas.

Lo complejo de los datos aportados da indicios también para la enseñanza. El relevamiento empírico es pertinente al concepto que se quiere construir. Narrar, describir, analizar datos, acontecimientos, acciones de diferentes actores sociales, constituyen el suelo epistémico para ayudar a los alumnos a apropiarse del concepto de crisis y valorarla en toda su intensidad. Es andamiaje en el sentido que le da Bruner, de nada sirve que el alumno repita una descripción discursiva de la crisis si no se le permite una experiencia personal de análisis. Sin embargo, no se queda en la descripción, los interrogantes sobre el presente y el futuro quedan abiertos: “las condiciones de posibilidad no conllevan necesariamente condiciones de realización”...

Categorías teóricas y analíticas/

Las metáforas, los datos y relatos se validan con categorías teóricas, básicamente gramscianas y también provenientes de sociólogos y politólogos contemporáneos. Nuevamente pensando en la enseñanza, observamos que los conceptos de mayor complejidad acompañan el relato y el análisis de los datos. Rara vez se definen deductivamente pero el concepto presentado permite avanzar en la comprensión de nexos y relaciones no visibles en un primer nivel de análisis. Se define conflicto, concepto clave para avanzar en el estudio de las ciencias sociales; se alude a crisis orgánica o crisis de hegemonía según Gramsci, categoría heurística que puede ser aplicada en otros concretos históricos con similares propiedades analíticas. La respuesta que desde la teoría se le dé a la forma de resolución de las crisis orgánicas, afectan la visión del futuro. Ansaldi opta por su cerrar su texto volviendo al lenguaje metafórico con lo que deja nuevamente abiertas diversas interpretaciones.

¿El análisis/explicación de la crisis de 2001 constituye un fin en sí mismo? Puede que sea el objetivo de Ansaldi; en la enseñanza, con un itinerario análogo al que propone el autor se abrirían múltiples caminos hacia la transferencia. Es en estos términos que entendemos se debe plantear el debate sobre la inclusión de la historia del presente en la enseñanza. El desarmado del texto de Ansaldi sirve para mostrar que es posible escribir/enseñar historia del presente sin caer en la trivialidad y respetando la especificidad del discurso histórico.

Metáforas / datos y relatos / categorías teóricas: tramas de un texto que habla de la historia del presente y responden a interrogantes que tienen que ver con urgencias sociales de una época en la que resulta imposible obviar que, la selección de los contenidos que se llevan al aula y la forma de su presentación, articulan la didáctica con objetivos ético-políticos. Nos lo dice metafóricamente Bertolt Brecht: “¡qué tiempos son éstos en que una conversación acerca de los árboles casi es un crimen porque implica estar callando sobre tantas fechorías!”

Bibliografía.

Ansaldi, Waldo (2003): “El faro del Fin del Mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad”. Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en “La crisis que no acaba: Argentina desde la historia i desde l’economía”, curso ofrecido en la XX Edició de la Universitat d’ Estiu de Gandia, julio.

Ansaldi, Waldo (2000): “La democracia en América Latina, entre la ficción y la esperanza”, en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, N° 34, Universidad de Granada, España.

Ansaldi, Waldo (2002): “La democracia en América Latina, más cerca de la precariedad que de la fortaleza”, en *Sociedad*, N° 19, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Aróstegui, Julio y otros (1998): “Dossier: Historia y Tiempo presente”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea.*, Universidad Complutense, Nª 20, Madrid.

Balmand, Pascal (1992). *La renovación de la historia política*, en Bourdè, Guy, y Martin, H., *Las escuelas históricas*, Madrid: Ediciones Akal.

Barei, Silvia (2003). *Arte, cultura y memoria* en HERRERA DE BETT, Graciela, *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, Debates y propuestas*, Córdoba: Imprenta Facultad de Filosofía y Humanidades.

Bloch, Marc (1949). *Introducción a la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.

Campagne, Fabián Alejandro (1997). “Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente”, en *Entrepasados*, año VI, Número 18.

Chartier, Roger (1993). “Narración y verdad” en *Temas de nuestra época*, *El País*, 29 de julio

Cuesta, Josefina (1993). *Historia del Presente*, Madrid: Eudema.

De Certau, Michel (1993). *La escritura de la historia*, México: Universidad. Iberoamericana.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires: Kapelusz.

Edwards, Verónica (1985). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*, México.

Garcés, Luis Javier (2003). "Subnación, Subeducación". Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación en Educación Educación y procesos sociales actuales: respuestas, compromisos y tensiones. Área Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), noviembre.

Hargreaves, Andy (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.

Hobsbawm, Eric (1997). *Sobre la Historia*, Barcelona: Crítica.

Kosseleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.

Le Goff, Jacques (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona: Paidós.

Maiello, Francesco (1988). Jacques Le Goff, *Entrevista sobre la Historia*, IVEI, Valencia.

Pagés, Joan (1999). *La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas*. En "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI" Díada Editoria, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Universidad de la Rioja.

Rémond, René (1996). *Pour une histoire politique*, Paris: Éditions de Seul.

Ricoeur, Paul (1983). *Texto, Testimonio y Narración*, Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

Stodolsky, Susan (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Madrid: Paidós.

Suez. Perla (2003). "De la alquimia de la escritura y de su destinatario: Moby Dick o la Ballena Blanca", en Herrera de Bett, Graciela, *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, Debates y propuestas*, Córdoba: Imprenta Facultad de Filosofía y Humanidades.

Vilar, Pierre (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*, Barcelona: Crítica.