

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ENSEÑAR HISTORIAS EN CLAVE TEMPORAL Teaching histories in temporary key

GRACIELA FUNES¹

agfunes@hotmail.com

VÍCTOR SALTO²

victorsalto26@gmail.com

Recibido: 02.02.15 / Aceptado: 08.03.16

Resumen. La historia y su enseñanza vehiculizan la construcción de imaginarios sociales que intervienen activamente en la memoria colectiva y en las miradas del porvenir, en la proyección de obsesiones y fantasmas, y en las posibilidades de construcción de esperanzas y sueños colectivos. Sin embargo, frente al predominio actual de un mundo presentista se renueva el desafío de orientar por otros horizontes que escapen al instante del presente y que forjen expectativas, proyectos y vivencias de un futuro abierto a diferentes posibilidades de ser. En los tiempos actuales, se trata de reflexionar en ese plus que se agrega al simple devenir de enseñar historia. Desde las historias enseñadas la apuesta reside en abrir pasados, en trabajar sobre la necesidad de revisar las miradas que tenemos sobre la propia temporalidad y las maneras en que las sociedades articulan su pasado, presente y futuro. Es decir, en la posibilidad de enseñar el/los tiempo/s como «cuestión», trabajando con el pasado en clave de futuro y enseñando historia/s en clave temporal.

Palabras clave: enseñanza, historia, temporalidad, historia reciente.

Abstract. History and its teaching allows the construction of social imagineries that are actively involved in the collective memory and in visions of the future, the projection of obsessions and ghosts, and in the possibility of construction of collective hopes and dreams. However, facing the current predominance of a world process it is necessary renew the challenge of looking to other horizons to escape the instant of the present and forge expectations, projects and experiences for a future open to different possibilities of being. At present, it is a question of reflecting on this plus that is added to the simple task of teaching history. Then, the approach is to open the past, to work on the need to revise the vision we have of temporality and the ways in which societies articulate the past, present and future. It's the possibility of teaching time as a "question", working with the past in terms of the future and teaching history or histories in a temporal key.

Keywords: teaching, history, temporality, recent history.

«Hay muchos indicios de que, a diferencia de sus padres y abuelos, los jóvenes tienden a abandonar la concepción “cíclica” y “lineal” del tiempo y a volver a un modelo “puntillista”: el tiempo se pulveriza en una serie desordenada de “momentos”, cada uno de los cuales se vive solo, tiene un valor que puede desvanecerse con la llegada del momento siguiente y tiene poca relación con el pasado y con el futuro.»

Zygmunt Bauman (2009, p. 1)

«Es necesario desear ser de su tiempo para serlo, y es necesario trabajar para lograrlo.»

Marcel Gauchet, en Francois Hartog (2010, p. 16)

HISTORIA/S Y TIEMPO/S

Las citas que preceden este apartado ofrecen pistas para pensar en la vivencia de los tiempos actuales y en las cualidades de lo que Hartog (2010) denomina régimen de historicidad actual. Para este autor, los regímenes de historicidad dan cuenta de las maneras en que una sociedad en particular experimenta su tiempo y de cómo este no solo se convierte en un concepto abstracto sino en un actor concreto de la sociedad. El concepto es potente para poner en evidencia los diversos modos de relacionarse con el tiempo y desplegar un cuestionamiento sobre las maneras en que nos relacionamos con y en el tiempo. Lo cual constituye un elemento útil en el momento de pensar en enseñar historias diferentes y contribuir con ello a la comprensión del/los presente/s de nuestras sociedades.

En los actuales contextos, la vivencia del tiempo es acelerada y da la impresión de que la permanencia se debilita. Bajo los efectos de la economía de mercado todo parece moverse con gran rapidez y nada se parece ya a nada. Nuestras experiencias cotidianas parecen privilegiar lo directo y lo interactivo sin propiciar la toma de distancia; prestar mucha atención a la conmemoración, a la puesta en escena, más que a explicaciones y comprensiones; valorizar lo afectivo y la compasión más que el análisis desde el distanciamiento. Con ello, la idea de *instantaneidad* del presente provoca cierta desazón.

Reconocemos que habitamos un mundo *presentista* (Hartog, 2010), donde todo ocurre como si su inteligibilidad procediera solo desde el presente. Un mundo en el cual la vivencia del futuro ya no se concreta desde el plan, la prospectiva y la futurología, sino desde la contingencia. Una vivencia que valora, desde miradas catastróficas, el/los tiempo/s a partir de lo irruptivo, discontinuo, diferente, cambiante y lo demasiado previsible. Y en la que el/los pasado/s es/son mostrado/s opaco/s y sin valor.

En ese contexto, la historia enseñada sobre el tiempo vivido debe contribuir a la comprensión de esas subjetivida-

des y las diversas percepciones sobre la realidad, sobre su presente, su pasado y su futuro. Entre otras cuestiones, conjugando memorias y olvidos, imágenes e ideologías, recuerdos y expectativas, experiencias y proyectos. Y en ese ejercicio, consideramos que una clave es pensar en la idea de que contamos con pasados históricos casi infinitos y futuros abiertos —ambos constituidos y limitados por los intereses actuales—. Idea que nos desafía a reabrir miradas sobre el/los pasado/s como un campo donde se entrecruzaron pasados que habían sido, en un tiempo, futuros posibles: algunos habían comenzado a ser, otros habían sido impedidos (Hartog, 2010).

Desde la historia que se enseña, detenerse en esta idea implica abordar analíticamente diferentes niveles temporales: aquellos en los que se mueven las personas, aquellos en los que se desarrollan los acontecimientos y aquellos en los que se da cuenta de los presupuestos de larga duración. Niveles que se emparentan con los tres estratos que, para Koselleck (2001), constituyen los tiempos históricos. Los cuales se remiten unos a otros, que son inseparables y que pueden ser pensados a partir de la experiencia.³

Desde las historias enseñadas, la apuesta reside entonces en reabrir esos pasados (los cuales no fueron lineales, circulares, ni unívocos) para reconocerlos en el entrecruzamiento de futuros posibles (de aquellos que se materializan y también de los que no llegaron a ser en esos pasados). Y con ello, trabajar sobre la necesidad de revisar las miradas que tenemos sobre la propia temporalidad o las maneras en que las sociedades articulan su pasado, su presente y su futuro. Se trata de colaborar en aquello que Hartog destaca como «pasar del tiempo en cuestión al tiempo como cuestión» (Hartog, 2010, p. 26). Es decir, poner efectivamente el presente en perspectiva para volver a él mejor preparado. Lo cual implica, en las historias enseñadas, pensar y cuestionar el tiempo vivenciado para poner el acento en sus futuros contingentes.

Las historias que hacen los historiadores aportan algunas claves en este sentido. En ellas reside un esfuerzo intelectual y crítico por explicar el *cambio* y *las continuidades* de las experiencias temporales de la sociedad. Esfuerzo que requiere desarrollar una racionalidad que permita describir, explicar y crear sentido, en cuanto práctica epistémica disciplinada que genera una forma de conocimiento con pretensiones de verdad. En este trabajo, como sabemos, los historiadores proceden al revés que el cambio histórico: van del futuro al pasado, buscando su génesis, van del después al antes, ya que la labor del historiador es un continuo vaivén entre *futuros* y *pasados*. Y con ello, hacer historia no se separa de la exigencia de hacer inteligible las huellas de un pasado desde las expectativas de nuestro presente.

Algo de ello también persiste en la idea de Adamosky (2001) sobre la historia como actividad vital. Porque —para habitar el mundo— a todo sujeto le es indispensable tener una idea más o menos precisa de quién es y de su lugar en el mundo, de su identidad. Para saber quiénes somos construimos un relato de nuestra propia vida que dé cuenta del lugar actual que ocupamos/deseamos en nuestro mundo. Y esta necesidad vital no es menos acuciante que en otros tiempos, aunque sí ha asumido otras características en la actualidad.

Entre ellas, nos interesa destacar aquella que se refiere a la crisis de historicidad que permea los tiempos presentes. Crisis que se puede visualizar a partir de una configuración que ya no acepta la relación virtuosa entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa (Koselleck, 1993). Relación que antaño movilizaba voluntades colectivas en presentes llenos de deseos, de pasados dramáticos y de futuros cargados de ilusiones. Hoy la situación es más bien inversa en cuanto hay una languidez general que es muy visible en la vida pública y en la *política*. Cierta crisis de lo político parece articularse entonces con la crisis de lo histórico, es decir, de la vivencia de lo temporal en los escenarios actuales. Los fenómenos de la globalización, la pérdida de los resortes de poder por parte del Estado, los presupuestos técnicos e industriales han refinado los instrumentos de poder y aniquilación; la expansión de la pobreza y el hambre extremo, las migraciones a gran escala, la crítica al nacionalismo y los localismos emergentes son muestras visibles de la crisis. Hoy, las deplorables desigualdades sociales que emergen de la realidad revelan los límites de la mediación institucional para corregir diferencias e injusticias tan adversas como profundas; sin vínculos con la sociedad, los que tienen difícil acceder a un trabajo o solo pueden acceder a uno precario, los que permanecen social y culturalmente por fuera de la *polis* y no pueden tener una representación propia, ponen indudablemente en cuestión su condición de ciudadanos.

Aquellos sujetos históricos que pertenecían a la Nación, a la clase social, a los partidos políticos, y en función de esas identidades desplegaban sus experiencias vitales, han entrado simultáneamente en crisis. Y esa crisis no es solo del presente, sino del pasado y del futuro. Ya no hay presentes significativos a partir de los cuales significar acciones colectivas.

Es en este contexto donde Adamosky (2001), buscando un nuevo lazo entre historia y política, se posiciona al considerar la *historia* como actividad *vital* y pretende hacer visible el vínculo para que la sociedad recobre la capacidad de construir/pensar una *práctica colectiva*. En la

crisis de la historicidad actual, en la que se ha producido un desplazamiento de la temporalidad hacia la espacialidad, hay que construir nuevas cartografías que nos ubiquen y señalen el camino para pensar, sentir y actuar, diseñando nuevas narrativas *inclusivas* en *este* tiempo.

La *historicidad*, a la que de manera general podemos delimitar como el nivel en el cual cada sistema cultural se relaciona con el pasado, es una cualidad inseparable de toda realidad social y es una dimensión constitutiva de lo humano en cuanto asunción consciente de la temporalidad y de la *conciencia histórica*. Se trata de un hecho subjetivo (autorreflexión); pero también de una elaboración intelectual (operación de conocimiento historiográfico).

Temporalidad, historicidad y régimen de historicidad son conceptualizaciones que consideramos cobran vigencia a la hora de pensar la enseñanza del tiempo histórico y enseñar a pensar la vivencia actual de lo temporal. Pensar en clave histórica y trabajar la temporalidad nos desafía a construir entonces contranarrativas a la temporalidad dominante. Y en ellas se reconocen cosmovisiones e imaginarios reconstruidos a partir de:

- recuperar la riqueza y multiplicidad de los espacios de experiencia;
- reconocer la existencia de presentes con diferente longitud;
- y asumir que está permitido imaginar futuros posibles.

Aspectos que entendemos forman parte de las funciones centrales de la historia y de su enseñanza. Y que, en términos simbólicos, producto de la orientación de la acción, permiten dar sentido a la acción individual y hacer posible la construcción de sentidos compartidos, de significados culturales, de historicidad y de memoria (Rosa, 2004).

HISTORIA/S, TIEMPO/S Y ENSEÑANZA/S

En el campo de la historia enseñada, la enseñanza del tiempo histórico es una problemática de corta data. El éxito alcanzado por los historiadores y profesores en historia, en tiempos de la profesionalización de la disciplina y la ampliación del sistema educativo moderno, logró confinar la historia al pasado y hacer compartir una visión lineal del mismo, marcado por revoluciones tecnológicas que conducen al capitalismo y a la industrialización en una visión progresista. Contradicciones, tensiones, conflictos, alternativas, han tenido un espacio reducido en la historia enseñada.

Frente a este problema de la enseñanza, cuyo rasgo característico es la naturalización de la temporalidad, la investigación en didáctica de la historia en Argentina ha avanzado prolíficamente desde la finalización de la última dictadura militar en 1983. El proceso de apertura democrática permitió conocer líneas de investigación y experiencias norteamericanas, europeas y latinoamericanas, a la vez que se retoma la investigación educativa en el país, entre las que se destacan las referidas a la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad en el aula de historia.

Sin duda fue Jean Piaget quien escribió la primera gran obra sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales en la infancia. Organiza por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano. Sin embargo, las teorías de Piaget muchas veces se han aplicado de manera mecánica a la enseñanza de la historia, predominando en algunos diseños y propuestas su utilización como lema pedagógico.

Otras investigaciones han demostrado la importancia que da el profesorado a la cronología, como un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia, pero al final de la escolaridad obligatoria el alumnado no la domina (Pagès, 1999). El profesorado considera que el aprendizaje de la cronología es difícil, pero, en cambio, algunas investigaciones reconocen la capacidad del alumnado para identificar o explicar los cambios (Lautier, 1997). En otras propuestas también se ha sostenido que, si el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social la enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar en valores democráticos (Audigier, 2003).

Esto demanda la construcción de propuestas para cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando en realidad son construcciones sociales. Y en este sentido «enseñar a periodizar» se impone como una de las exigencias relevantes en trabajos como los de Joan Pagès (1997, 1999), ya que los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia. En este sentido, el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada (Mattozzi, 2000; Santisteban, 2010). Siguiendo estas líneas de investigación, se advierte que el tiempo histórico necesita, además, de la comprensión de los diversos conceptos que forman la temporalidad. Entre ellos, por ejemplo, las relaciones entre el pasado, el presente y el

futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso. Conceptos que son de una gran amplitud significativa y se construyen desde su aplicación a realidades diversas, como la vida cotidiana, la historia familiar o la historia de una nación. Así, en tiempos de cambios, un núcleo conceptual importante es el cambio y la continuidad articulándose con el aprendizaje del futuro como educación democrática (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban y Anguera, 2014).

Otra línea muy interesante y en crecimiento es la que se refiere a la conciencia histórica y a la memoria histórica/memoria colectiva. Es un campo de investigación en el que los historiadores y didactas de la historia se reencontran (Laville, 2001). En Alemania, por ejemplo, la didáctica de la historia es definida en esta dirección como el estudio de la conciencia histórica. En este ámbito se destacan los trabajos de Jörn Rüsen (1992, 2001), quien sostiene que la enseñanza de la historia es uno de los fenómenos que constituyen la conciencia histórica y le atribuye una función didáctica de orientación para la vida práctica. También es sugestiva la investigación de Tutiaux Guillon (2003) referida a la conciencia histórica, territorial y cívica. También se desarrollan trabajos de investigación sobre la memoria, la historia oral y la razón histórica en la enseñanza de la historia en Brasil (Zamboni, 2007a; 2007b).

A partir de este sucinto rastreo sobre la producción del discurso pedagógico académico, nos interesa destacar algunas experiencias interesantes en Argentina y en nuestra zona. A partir de la década de 1960, los ámbitos académicos argentinos acceden a nuevos aportes científicos, a través de la Escuela de los *Annales*, la cual plantea, entre otros aspectos sustanciales, la necesidad de recuperar nuevos sujetos de la historia y la problematización de la disciplina y la enseñanza (Romero, 1996; Finocchio, 1993).

En la década de 1970, en los cortos tiempos democráticos, se difundieron nuevos enfoques para la enseñanza de la historia. Susana Simian de Molinas (1970) escribe una obra importante para que los estudiantes comprendan los fenómenos sociales en toda su riqueza y aborden un análisis del pasado vivo, actuante y profundamente motivador. María Nidelcoff (1971) desarrolla una propuesta basada en la finalidad de promover la comprensión crítica de la realidad. Propugna un enfoque integral del pasado que abarca multiplicidad de dimensiones y estructura la enseñanza en torno a problemáticas vinculadas con el presente. Sugiere centrarse en la noción de cambio respecto de diferentes aspectos de la vida cotidiana, para luego pasar a una enseñanza propiamente histórica

basada en la interpretación de testimonios con la intención de desarrollar una actitud crítica en el alumnado.

En el mismo tiempo y lugar, en la ciudad de Rosario, Ethel Cambiasso y Raúl Ageno (1972) llevaron adelante una propuesta alternativa de enseñanza de la historia en un barrio de clase obrera del Gran Rosario y trabajaron la relación presente-pasado a partir de problemáticas de la realidad social. Propuestas de enseñanza de la historia y la temporalidad se plasmaron en textos que la dictadura militar prohibió, como en el caso del texto de Bustinza, Miresky y Rivas (1973).

Desde 1984, con la apertura democrática, cobró empuje un movimiento de cambios en la enseñanza de la historia que continúa hasta el presente, abarcando propuestas curriculares, libros de texto y prácticas de enseñanza. Se destacan las publicaciones de Dussel, Finocchio y Gojman (1997); Godoy (2000); y Dobaño Fernández *et al.* (2000), referidas a la Historia Argentina contemporánea.

En las investigaciones educativas que realizamos en la Universidad Nacional del Comahue desde 1999, encontramos que en los discursos profesoriales y en las aulas se despliegan potenciales enseñanzas para pensar la compleja construcción de la temporalidad a partir de relacionar: *presente/pasado; actualidad/realidad; emergencia del presente y de lo reciente; futuro/pasado*. Estas categorías temporales posibilitan el despliegue desde una simple ejemplificación hasta analogías, comparaciones y explicaciones comprensivas de acontecimientos y procesos. Aun cuando la fuerte presencia del *presente y de la actualidad* suele ofrecer dificultades para construir argumentaciones en términos históricos (Funes, 2005). En estas experiencias de nuestra región, las propuestas de enseñanza de la temporalidad son variadas y se deslizan desde la cristalización de una matriz lineal hasta el abordaje de relaciones pasado-presente-futuro complejas, haciendo eje en el tratamiento de problemas actuales y con una variedad de fuentes históricas: materiales, escritas, orales, audiovisuales (Funes, 2009). De esta manera, la enseñanza de la temporalidad se articula con temas/problemas de la historia y la cultura política reciente. Y donde la historia enseñada se hace un lugar en la construcción de *ciudadanías exigentes*. Es decir, ciudadanías entendidas como la condición de la existencia de mujeres y hombres que se asienta sobre el trípode de compartir bienes materiales, simbólicos y sociales.

Revisar estas complejas articulaciones en el contexto político del tercer milenio tiene la finalidad de apostar para que en la escuela circule un conocimiento histórico social que posibilite aventura y oportunidad para todos/as.

Y pensar en clave histórica indica que hay un mundo que trasciende nuestra percepción y que no es producto de la imaginación, sino un mundo real que se conoce parcialmente por las enseñanzas que circulan en las aulas. En algunos casos a partir de la construcción de *contranarrativas* al sentido común neoliberal y de enseñanzas de historias políticas como *contrahistoria* al poder de turno. Así, la enseñanza de la historia reciente potencia la educación temporal, las relaciones pasado-presente-futuro, la larga duración y el acontecimiento, la diacronía y la sincronía, y los múltiples tiempos de la realidad social.

De esta manera, la *diversidad* de perspectivas para pensar los *contenidos* amplía el horizonte de la enseñanza de la temporalidad. Enseñanzas *de, con y desde* problemas se promueven a partir de *preguntas* que se constituyen en estrategias privilegiadas en la construcción de *núcleos y diagramas conceptuales*. Y permiten dotar de sentidos diferentes a explicaciones y comprensiones de acontecimientos o procesos históricos. La construcción temporal del recorte problemático viabiliza la articulación de pasados recientes, presentes y futuros, generando aprendizajes temporales. Las propuestas de enseñanza de la temporalidad se constituyen en «reveladoras» de significados, «provocadoras» de transformaciones del proceso didáctico, facilitando y potenciando las enseñanzas y los aprendizajes de las historias recientes, más allá de la diversidad y complejidad de sus resultados, y lo producido en ellos constituye una visión de futuros-pasados (Funes, 2012).

EL LUGAR DEL FUTURO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ALGUNOS DESAFÍOS

Evidentemente, en la medida en que la historia y la enseñanza de la historia anclan su objeto en lo temporal, es decir, en el abordaje de las experiencias sociales de lo temporal, el futuro no se encuentra vedado. Indagar y reflexionar sobre las posibilidades del futuro desde el campo de la didáctica implica entonces poner sobre el tapete las tensiones entre las dimensiones de la temporalidad. Las nuevas configuraciones temporales que, según argumentamos en el primer apartado, se tornan acuciantes para las experiencias sociales de diferentes sectores, entre ellos las jóvenes generaciones, reactualizan esta preocupación. Y en este sentido, según desandamos en nuestro segundo apartado, algunas investigaciones y experiencias en el campo de la didáctica de la historia dan cuenta de avances sobre esta preocupación.

En cuanto dimensión con fuerte densidad temporal, el futuro debería tener un lugar central en el terreno de la

enseñanza de la historia. Vista y reflexionada desde este lugar, la posibilidad de enseñar el futuro tensiona y se presenta como un desafío permanente. Ya que, de la misma manera en que la referencia sobre lo pasado es necesaria para la enseñanza de determinados procesos históricos, la enseñanza de los posibles futuros (y también por referencia intermedia a lo presente) se incita y alecciona de manera sincrónica.

En Argentina existen diferentes situaciones históricas que nos permiten dar cuenta de algunos de estos presupuestos. Una historia marcada por la permanente inestabilidad del sistema político, la creciente ilegitimidad del poder del Estado y las recurrentes crisis económicas. Signada por situaciones de conflictividad social desarrolladas a partir de un intenso proceso de modernización cultural y una notable radicalización política de amplios sectores de la sociedad, quienes con sus reclamos sectoriales demandan cambios estructurales. En ese devenir, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar experiencias y expectativas en el campo político: de tinte contestatario en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas de los se-

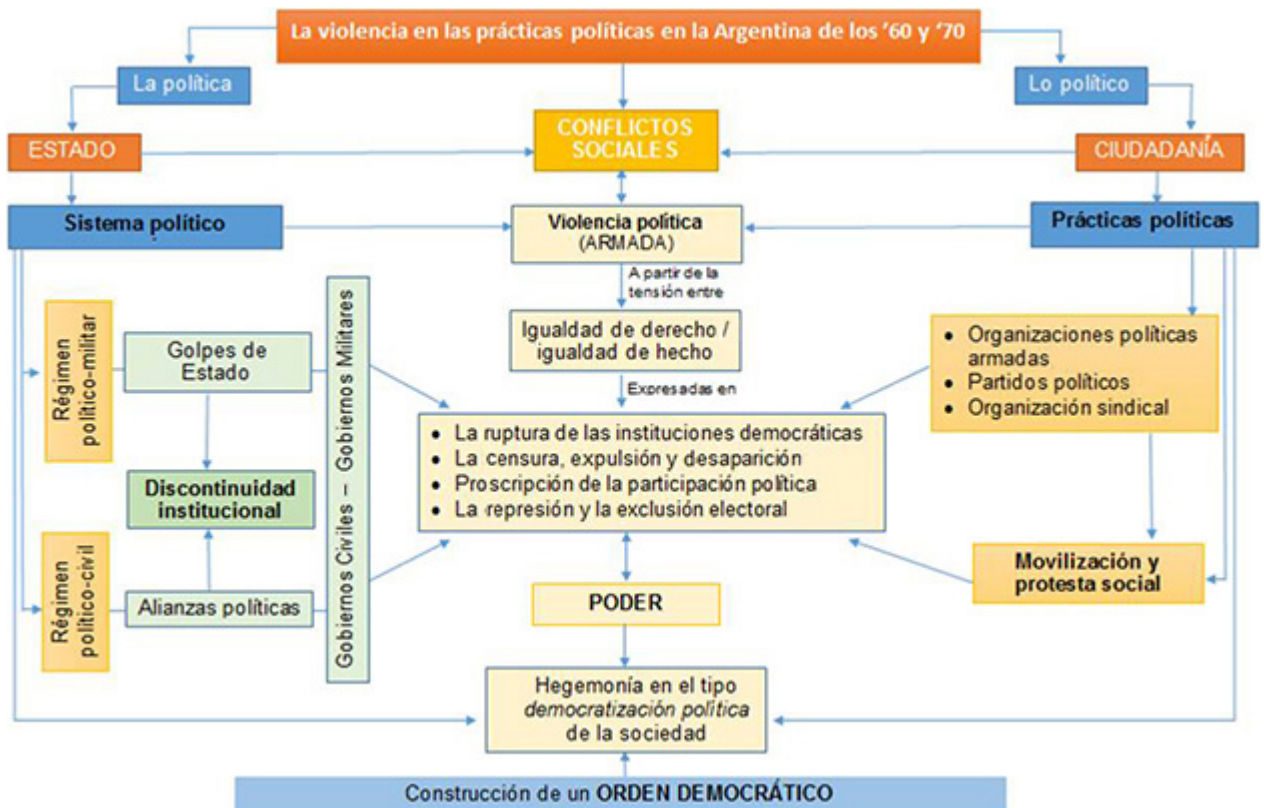
setenta y setenta; de índole traumática en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión social en la crisis de 2001. En cada uno de ellos cobra relevancia la continuidad y la ruptura, la expectativa, el proyecto y la experiencia.

Recuperando los avances ya mencionados, la historia política reciente de nuestro país puede ser pensada como un buen ejemplo para enseñar historias en clave temporal. Es decir, para reabrir miradas sobre pasados que permitan alentar comprensiones sobre el régimen de historicidad actual.

Si consideramos el tema de la violencia en las prácticas políticas en la Argentina de los años sesenta y setenta (véase Figura 1), la construcción de un orden democrático, sus aventuras y desventuras, pueden ser rastreadas en clave temporal. Y en este sentido, alentar su enseñanza recuperando las experiencias vividas que fueron cruciales durante esta época en torno a esta cuestión.

Algunas de esas experiencias pueden recuperarse desde los siguientes interrogantes:

Figura 1



- ¿Qué características asumen durante esta época el sistema político dominante y sus prácticas políticas?
- ¿Qué conflictos de poder existen y cómo se expresan en términos de violencia política?
- ¿Qué proyectos confrontan?
- ¿Quiénes se imponen y quiénes no en el ejercicio del poder? ¿Cómo lo hacen y a favor de quién/es lo ejercen?
- ¿Qué proyectos, expectativas y futuros deseables fueron impedidos y por qué?

Entre otros, estos interrogantes pueden ser movilizantes de posibles revisiones de pasado/s que —de una época— aún cohabitan y pueden dotar de nuevos sentidos para la comprensión del régimen de historicidad político en la actualidad. Para abordar sus conflictos y tensiones, pero también para revisar nuestras percepciones actuales de la democracia y de la política en el presente. Ello se vincula desde su enseñanza, retomando el planteo de Calveiro, con un ejercicio de *historización del pasado* entendido como un doble movimiento: recuperar el sentido que tuvo en su momento para los protagonistas y al mismo tiempo visitar el pasado como algo cargado de sentido para el presente. Se trata de entender qué pasó y por qué, desde el lugar que cada uno ocupó y ocupa en la sociedad actual, de entender sinceramente el pasado para «abrir» el futuro. Es decir, abrir el pasado «como nueva fuente de sentido, en relación con la necesaria recuperación de la política en el mundo del presente» (Calveiro, 2005, p. 17).

La historia política argentina reciente, como todas las historias, se incrusta entonces en un proceso histórico que se configura a un mismo tiempo en un vaivén entre lo pasado y lo futuro y donde la experiencia de las mujeres y los hombres que construyeron ese proceso tiene un potencial de enseñanza en los tres estratos de tiempo que diseña Koselleck (2001). Desde esta óptica, es ineludible entonces replantear algunas consideraciones que resultan pertinentes desde el punto de vista epistemológico frente a la temática planteada. Entre ellas, la necesidad de transitar desde los márgenes que impone la sensación de vivir en un tiempo único, «cerrado», centrado en la instantaneidad del presente, hacia otras experiencias a partir de las cuales visibilizar la vivencia de lo temporal. Esto es, una conciencia que alimente, a partir de la experiencia vi-

vida y cotidiana de otros/as, diferentes horizontes que escapen al instante del presente y que forjen expectativas, proyectos, que amplíen la vivencia a un futuro abierto a diferentes posibilidades de ser.

En el mundo presentista que nos enuncia Hartog, la enseñanza de la historia se ve exhortada a desafiar la falta de proyecto/s, de recuperar la renuncia que se ha hecho del/los futuro/s. Y esto no se vincula con una perspectiva futuroológica más propia de otras especialidades. Sino más bien con una revisita al y a los pasado/s que la propia enseñanza ha (re)construido y ha de seguir construyendo. Hoy podemos reconocer entonces la no linealidad del/los pasado/s, la no uniformidad de los mismos, precisamente porque no se puede hablar de un solo tiempo histórico, sino de tiempos históricos (Koselleck, 1993), dentro de los cuales el futuro juega un rol fundamental. Precisamente porque es la dimensión temporal que, sin estar desconectada de los pasados y los presentes actuales, nos permitió y nos permite reconstruir de manera semántica los procesos históricos puestos en cuestión y las realidades del presente histórico en que vivimos.

La fuerte ligazón del futuro con la noción de perspectiva y expectativa no solo nos permite explicar y re-construir lo pasado para el presente, sino también aportar a la generación de proyecciones posibles o, como enuncia Hartog, «poner el acento en futuros contingentes» en función de esos avances. Se trata de resignificar la posibilidad de «dar sentidos», luego del fin del sentido generalizado de la historia o del fin del sentido de las imponentes filosofías de la historia, en cuanto en su generación reside, según creemos, otra de sus más provechosas derivaciones. Así, como la historia es un continuo vaivén entre futuros y pasados, su enseñanza es una apuesta también en esta dirección. Se trata entonces de enseñar el/los tiempo/s como cuestión, trabajando con el pasado en clave de futuro, revisando y resignificando los pasados, no como pasados en sí mismos sino como futuros de otros pasados y pasados de otros futuros. Esto es, enseñar historias en clave temporal considerando que la historia y su enseñanza siguen siendo una herramienta de construcción de futuros sociales. Es decir, de vivencia de temporalidades posibles.

NOTAS

¹ Profesora de Historia y doctora en Educación. Investigadora y directora de la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue.

² Profesor de Historia y especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigador y profesor en Didáctica de las Ciencias Sociales en

el profesorado de educación primaria (Facultad de Ciencias de la Educación) y en Didáctica y Práctica Docente en el profesorado de Historia (Facultad de Humanidades). Universidad Nacional del Comahue.

³ El primer estrato se refiere a los espacios de tiempo específicos de una generación, es un modo inmediato de experimentar la sucesión

de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepetibilidad. El segundo se liga a la experiencia generacional que permite descubrir patrones y recurrencias entre fenómenos diversos determinados por condiciones estructurales más o menos estables en el tiempo. Y el tercero remite a formas intergeneraciona-

les de adquisición o pérdida de conocimiento que permiten observar cómo las condiciones estructurales también se modifican. Estos últimos remiten también a procesos históricos de largo alcance que escapan al ámbito de la experiencia inmediata y solo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual (Palti, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMOVSKY, E. (2001). *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*. Buenos Aires: Cielo por Asalto.

AUDIGIER, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 3-16.

BAUMAN, Z. (2009). Un mundo nuevo y cruel. *Ñ: Revista de Cultura*. Recuperado de <http://edant.revistaenje.clarin.com/notas/2009/07/18/-01960446.htm> (Consulta, 20 de julio de 2015).

BUSTINZA, J., MIRETZKY, M. y RIBAS, G. (1973). *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires: AZ.

CALVEIRO, P. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.

CAMBIASSO, E. y AGENO, R. (1972). *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Rosario: Biblioteca.

DETIENNE, M. (2001). *Comparar lo incomparable. Alegato a favor de una ciencia histórica comparada*. Barcelona: Península/HCS.

DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. (2000). *Enseñar Historia Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Aiqué.

DUSSEL, I., FINOCCHIO, S. y GOJMAN, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.

FINOCCHIO, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación.

FUNES, G. (codir.). (2005). Estudiantes y enseñanza. El caso de la Geografía y la Historia. Informe Final *Proyecto de Investigación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

FUNES, G. (dir.). (2009). Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia. Informe Final *Proyecto de Investigación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

FUNES, G. (dir.). (2012). Profesores y enseñanza de la Historia reciente/presente. Informe Final *Proyecto de Investigación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

FUNES, G. y SALTO, V. (2013). «¿Hay lugar para el futuro en la enseñanza de la historia?». *V Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Santa Fe: FHyC-UNL.

GODOY, C. (2000). *Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario: Laborde.

HARTOG, F. (2010). El historiador en un mundo presentista. En: DEVOTO, F. (dir.). *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)* (pp. 15-27). Buenos Aires: Biblos.

HELLER, A. (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Enlace-Grijalbo

HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

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

KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB.

LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Colin.

LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. En: TUTIAUX, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Monográfico de Perspectives Documentaires en Éducatons* (pp. 69-82). Lyon: INRP.

MATOZZI, I. (2000). La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva. En: PAGÈS, J., ESTEPA, J. y TRAVE, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 87-101). Universidad de Huelva: Collectanea.

NIDELCOF, M. (1972). *La escuela y la comprensión de la realidad*. Rosario: Editorial Biblioteca.

PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En: AA.VV. *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Diada/AUPDCS.

PAGÈS, J. (1999). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Novedades Educativas*, 100, 7-9.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: AA.VV. *Un currículo para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Diada/AUPDCS.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la Temporalidad Histórica. En: JARA, M. (comp.). *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-124). Neuquén: EDUCO.

PALTI, E. J. (2001). Introducción. En: KOSELLECK, R. (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia* (pp. 9-34). Barcelona: Paidós/ICE/UAB.

PALTI, E. J. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia, ¿para qué? En: CERNADAS, J. y LVOVICH, D. (eds.). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 25-45). Buenos Aires: Prometeo libros / Universidad Nacional General Sarmiento.

ROMERO, L. (1996). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aiqué.

ROSA RIVERO, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En: CARRETERO, M. y VOSS, J. (comp.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Madrid: Amorrortu.

RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 7, 14-32.

RÜSEN, J. (2001). «What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence». *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver: University of British Columbia.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-57.

SANTISTEBAN, A. y ANGUERA, C. (2014). Education for the future: estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 659-668). Barcelona: AUPDCS.

SIMIAN DE MOLINAS, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Ángel Estrada.

TUTIAUX GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Objetivos de una etapa. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-37.

ZAMBONI, E. (2007a). «Reflexiones sobre la Educación/Historia en el liminar del S. XXI. Estudio del caso brasileño». *VII Congreso Argentino Chileno de estudios históricos e integración cultural*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

ZAMBONI, E. (org.) (2007b). *Disgessões sobre o Ensino de História. Memoria, historia oral e razão histórica*. Brasil: Mariado-cais-Itajáí.