

Modos de pensar la historia*

Irene Laviña Pérez

Universidad Complutense de Madrid

«Futuros posibles», «hacedores de historias», «persuadir al conocimiento», «mirar fuera y mirar dentro, mirar arriba y abajo», «educar el deseo», «ausencia como presencia», «contenidos perturbadores», «historia global», «adelgazar pasados», «la palabra como arma política», «instantes de conciencia social», «deber de memoria»... Estas son solo algunas de las ideas, tan sugerentes como propositivas, que podemos desentrañar a lo largo de las 12 ponencias que han dado vida a las «Jornadas de reflexión y debate sobre la enseñanza de la historia» celebradas en la Universidad Complutense de Madrid durante los meses de febrero y marzo de 2021.

Aurora Rivière y Gustavo Hernández, nos han propuesto un programa en el que converge la experiencia investigadora y educativa de doce historiadores que reflexionan sobre la historia, su función y difusión y su traslación al ámbito escolar. Doce formas de pensar la historia que tienen en común una visión crítica sobre cómo mirar al pasado y proyectarlo al futuro, y que nos invitan a cuestionar las prácticas docentes y disciplinares.

*Reseña de las «Jornadas de reflexión y debate sobre la enseñanza de la historia», organizadas por la Facultad de Comunicación y el Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, coordinadas por Aurora Rivière y Gustavo Hernández.



JORNADAS DE REFLEXIÓN Y DEBATE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Coordinan Aurora Rivière y Gustavo Hernández
SESIONES VIRTUALES: 11, 15, 16, 18 de febrero, 2 y 4 de marzo de 2021

Intervienen: Elena Hernández Sandoica, Juan Mainer Baqué, Carlos Fuertes Muñoz, Raimundo Cuesta Fernández, Gustavo Hernández Sánchez, Juan Sisinio Pérez Garzón, César Rina Simón, David Parra Monserrat, Juan Carlos Colomer Rubio, Francisco Javier Merchán Iglesias, Francisco F. García Pérez, Itaki Mendoza Gurtea y Aurora Rivière.

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
INFORMACIÓN: ariviere@ucm.es

La variedad de este conjunto de intervenciones nos ofrece la oportunidad de contemplar diferentes aproximaciones a los problemas que plantea la enseñanza de la historia: las intervenciones de carácter más epistemológico y filosófico quedan complementadas por las que recapitulan experiencias desarrolladas dentro del campo de la didáctica de la historia y por las que muestran modos de hacer actuales. Tran-

sitamos así entre la reflexión teórica y la práctica a través de discursos con vocación dialogante: ninguna conferencia ha sido auto-conclusiva sino que el conjunto de los ponentes se ha integrado en una suerte de relato coral construido sobre el intercambio de pareceres, ideas y experiencias, que discuten, concuerdan, matizan, contrastan, amplían o complementan. Asistimos así a un ejercicio de reflexión colectiva con una preocupación compartida: contribuir desde la enseñanza de la historia a formar ciudadanos reflexivos, críticos y responsables.

Las jornadas se abrieron con la intervención de la historiadora Elena Hernández Sandoica que compartió sus inquietudes sobre las dificultades que atraviesa la historia para abrirse paso frente a las verdades alternativas que consiguen afianzar la equidistancia y el negacionismo histórico, merced a la elaboración de narrativas atractivas y capaces de adherirse mejor a nuestro imaginario. Este problema plantea preguntas que resulta ineludible formular: ¿qué historia hacer y qué historia enseñar?; ¿cómo generar conocimiento nuevo y transmitirlo en nuestro contexto?; ¿cómo combinar interés científico y ciudadanía?; ¿cómo contribuir a la construcción de sujetos racionales, cívicos, con capacidad cognitiva y de elección? Estas preguntas y los problemas de los que nacen no son nuevos y la propia Hernández Sandoica nos recuerda un reto que ya tuvieron que afrontar en el pasado los historiadores: hacer de la ciencia histórica un artefacto cultural atractivo y actualizado sin perder el rigor disciplinar. Ante la evidencia de que el relato historiográfico se utiliza para justificar determinados presentes, nos lanza una propuesta cargada de urgencia: establecer una alianza con los discursos socioculturales incorporando sus recursos, sus artefactos, con la finalidad de depurar los discursos falsos y propiciar la posibilidad de imaginar futuros posibles.

Los historiadores David Parra y Juan Carlos Colomer dieron a conocer una de sus propuestas didácticas destinada a hacer de la aproximación a la historia escolar una experiencia que convierte a futuros maestros y maestras en generadores de «productos» históricos, en *hacedores de historia*. Este proyecto enlaza de alguna manera con la idea de Elena Hernández Sandoica de elaborar artefactos culturales para abordar el estudio del pasado, con la singularidad de que son los propios alumnos y alumnas quienes elaboran su propio discurso histórico utilizando unos instrumentos audiovisuales que les son familiares. Lejos de centrar la propuesta en una mera revisión metodológica, se propone ir más allá e integrar perspectivas que permitan repensar críticamente la historia. En este proceso de enseñanza aprendizaje coparticipado por el alumnado, aprecian los profesores Parra y Colomer una consolidación de los aprendizajes y, sobre todo, un encuentro transformador que lleva a los estudiantes a identificar el origen de sus representaciones sobre el pasado y, ocasionalmente, a replantearlas. Reconocen en esta propuesta un escollo que, finalmente, deviene en oportunidad para poner de manifiesto algunas limitaciones de la investigación histórica y su naturaleza contingente. Se trata de la aparición de vacíos que quedan sin cubrir por la ausencia de fuentes que ofrezcan información sobre algunos elementos que formarían parte del relato histórico reconstruido y que resulta necesario ficcionar.

Sobre la ficción como recurso para persuadir al conocimiento nos habla también Iñaki Mendoza, que centra su atención en el uso del cine, y en particular de las películas de ficción histórica, en el aula. Una creación cuyo valor como fuente histórica no reside tanto en la reconstrucción de los hechos que narra, que puede resultar más o menos rigurosa, como en la información

que ofrece sobre los procesos históricos, en su capacidad para recrear actitudes o para mostrar detalles en los que el estudio histórico no suele reparar. Destaca también el interés de este tipo de películas por lo que revelan sobre su presente a partir del enfoque historiográfico que da cuerpo al relato. Pero, sobre todo, lo que aquí se vuelve a recordar es que, frente a la idea de que la emoción empaña el conocimiento, creaciones como el cine impactan en nuestra mente de forma persuasiva y perdurable.

Con Javier Merchán y Francisco F. García entramos de lleno en el terreno de la experiencia en el ámbito escolar y de las posibilidades de intervención desde los principios de una didáctica crítica. Ante la representación metafórica de la escuela como un muro, se nos anima a buscar grietas a través de las que filtrar unas preocupaciones que de otro modo, no podrían atravesar el espesor de una institución refractaria a determinados cambios. Desde la perspectiva de Merchán, la práctica educativa deviene en una suerte de teoría de la acción que nos anima a observar con atención —a mirar fuera y mirar dentro, mirar arriba y abajo— para esclarecer qué relación hay entre lo que ocurre dentro del aula y lo que sucede fuera de ella. Nos recuerda que nuestros alumnos y alumnas son algo más que aprendices y que la realidad no es inmutable ni obedece fielmente a un plan previamente trazado: el impacto de las nuevas tecnologías, la mundialización de la economía, la competitividad y flexibilización del mercado laboral, entre otros, son factores que imprimen cambios, también, en el ámbito escolar. Un espacio en el que están apareciendo nuevos actores debemos conocer para entender cómo operan. García nos mostró, a través de un breve recorrido por diferentes iniciativas de renovación didáctica que tuvieron lugar en España a partir de los años 70, posibles vías para examinar críticamente el

currículo concibiéndolo como un marco de trabajo que debe ser interpretable, flexible y susceptible de problematizarse. Apenas hubo tiempo para presentar un esbozo de la génesis y desarrollo de propuestas que, sin embargo, sirvió para dar buena cuenta de las posibilidades que se abren cuando se opta por buscar esas fisuras dentro del sistema educativo, utilizando fuentes en la clase de historia o trabajando, en vez de temas, problemas. La conversión de los contenidos del currículo en problemas del presente presentados para pensar históricamente, introduce una mirada hacia el futuro que, entre otras cosas, permite educar el deseo de futuros mejores.

De la mano de Juan Mainer y Carlos Fuertes nos adentramos en el análisis de factores que, como el currículo o el libro de texto, influyen y determinan los modos que adopta la enseñanza del pasado en el ámbito escolar español. Elementos que organizan el conocimiento y construyen los relatos sobre el pasado de un espacio responsable de formar la conciencia histórica y que, analizados con detenimiento, dan cuenta de una falta de rigor y una equidistancia que condiciona la comprensión crítica del presente. Un fenómeno particularmente palpable en el caso de los pasados traumáticos recientes que convierten la memoria de la violencia en un relato monopolizado que a su vez violenta y limita el presente. Ambos nos muestran que el discurso que subyace en el currículo y en los libros de texto presenta problemas graves con potenciales efectos sociopolíticos porque obstaculizan la construcción de una memoria democrática transversal y de una sociedad crítica frente a los abusos y la violencia del Estado o de la extrema derecha, ante las desigualdades sociales, frente a la violencia de género o los ataques a la libertad de expresión, etc. Mainer presenta una sencilla paradoja que hace de la ausen-

cia y del olvido formas de estar presentes y de recordar. En este sentido esa idea de la ausencia como presencia se nos antoja un recordatorio de que el currículo es un campo de fuerzas en el que se puede y se debe actuar. En esta misma línea, Fuertes señala que esos pasados recientes traumáticos, esos contenidos perturbadores cuya enseñanza plantea dificultades, resultan, sin embargo, estimulantes y juegan un papel clave en la construcción de la cultura democrática y en la comprensión del presente. De la misma manera que se nos anima a disputar el control sobre el currículo, se nos recuerda que podemos trabajar los textos escolares de forma crítica para superar su narrativa. No olvidemos que, si bien es cierto que la escuela tiene una capacidad formativa limitada, también lo es que para muchas personas constituye la única oportunidad de aproximarse a una visión crítica del pasado. El problema es, en definitiva, que un déficit de la formación de la ciudadanía y constituye un déficit democrático cuyas consecuencias tiene una relación directa con nuestros comportamientos sociales y políticos.

Ahondando en esta problemática, Juan Sisinio Pérez Garzón y Cesar Rina desvelan algunos sesgos que caracterizan nuestras formas de hacer y enseñar historia. Pérez Garzón nos llama la atención sobre esas operaciones etnocéntricas que asientan visiones sesgadas del pasado y del presente, sustentadas sobre formas de discriminación como el androcentrismo, el eurocentrismo, el nacionalismo o el etnocentrismo de clase media. Rina aborda también este ejercicio de caracterización de la historia desde la perspectiva de su enseñanza, en un decálogo que recoge sesgos de diversa naturaleza: la concepción del devenir histórico como continuidad y progreso, la causalidad concebida como entidad autoexplicativa, la cronología que presenta los procesos

históricos como fenómenos homogéneos, la ausencia del debate historiográfico y de nuevas perspectivas en la enseñanza de la historia, el historicismo, la valoración del pasado con los ojos del presente, la teleología o interpretación de la historia como resultado de un camino coherente, su presentación como un conocimiento cerrado, la ausencia de contenidos críticos, su elitismo y el nacionalismo que pone a la nación como sujeto central del estudio histórico. Ambos proponen alternativas para contribuir a la superación de estas dificultades: si Pérez Garzón nos habla de la necesidad de caminar hacia la construcción de una historia global y de una didáctica de la historia que plantee nuevas cronologías centradas en procesos, nuevos contenidos, valores y perspectivas y nuevos agentes, Cesar Rina habla de adelgazar pasados frente al estudio de un pasado inabarcable y de dedicarle tiempo a la enseñanza de cómo se escribe la historia mostrando su naturaleza debatable y generadora de dudas más que de conocimientos acabados.

Del análisis de los problemas y sesgos que presentan las narrativas históricas, surge ineludiblemente una reflexión sobre los términos que las sustentan. Desde la concepción de la palabra como arma política, Aurora Rivière presenta el análisis del lenguaje empleado en los textos sobre el pasado como una oportunidad para deconstruir esas narrativas hegemónicas, equidistantes y falaces que se han venido señalando en estas jornadas. No olvidemos que en la elección de las palabras hay intencionalidad para legitimar, tergiversar u ocultar, para dirigir voluntades, y que con su uso podemos orientar en uno u otro sentido las actuaciones cívicas. Por otro lado, Rivière nos recuerda que el estudio de los conceptos políticos y sociales también nos permite abordar cuestiones relacionadas con la enseñanza de la temporalidad porque nos en-

frenta a la relatividad y contingencia de los significados rompiendo con la ilusión de un presente continuo. Enseñar historia es hacer frente al problema del anacronismo, es decir, al encuentro de las diferentes temporalidades que convergen en el conocimiento histórico y en los conceptos que utilizamos para explicarlo. Por tanto, un estudio crítico de los conceptos nos mete de lleno en la intencionalidad del anacronismo y muestra como conceptos que aceptamos como verdades atemporales hacen referencia, en realidad, a simples contingencias de nuestra historia. Es por todo ello que Rivière apuesta por un proyecto de enseñanza crítica de la historia que ponga énfasis en el análisis de los términos que utilizamos. Un análisis necesario para desvelar usos políticos y propiciar usos responsables, útil para evitar discursos equidistantes y esencialistas. Todo esto, queda ilustrado por la intervención de la profesora de secundaria Andrea Ordoñez que nos muestra cómo pone en práctica este ejercicio de reflexión con su alumnado de secundaria y bachillerato. Una experiencia que indaga en la naturaleza polémica, temporal y relacional de los conceptos políticos, con la finalidad de señalar que estos no encierran «verdades absolutas» sino que sus significados se establecen a partir de debates y polémicas sociales y políticas concretas.

Raimundo Cuesta y Gustavo Hernández nos sumergen de lleno en un elemento que sabemos que mantiene un vínculo muy estrecho con la historia, pero que no terminamos de situar: la memoria. Raimundo Cuesta propugna un «terremoto conceptual» que sitúa la memoria en el centro del pensamiento crítico occidental. En un ejercicio de revisión del concepto de memoria, en línea con lo planteado por Aurora Rivière, nos recuerda que este ha sufrido una mutación trascendental al pasar de ser considerada una facultad individual de alma-

cenamiento de recuerdos, a constatarse la existencia de una memoria colectiva fruto de las representaciones que hacen las sociedades de su pasado. Para Cuesta, recordar es un acto de búsqueda del conocimiento y la historia es un recuerdo que utiliza el conocimiento para ponerse en el lugar de los demás. Esta manera de entender la memoria, la historia y la aproximación al conocimiento del pasado tiene una dimensión hermenéutica interpretativa y tiene, también, una dimensión ética. Por ello, nos alerta sobre esa forma de posicionarse ante el conocimiento como sujeto racional que comprende objetivamente lo que ocurre sin ocuparse de las personas y olvidando que la historia no puede transmitirse como un conocimiento aséptico, que pensar históricamente pasa por problematizar el presente. Para ayudarnos a llevar esto a la práctica docente, Cuesta desvela algunas dimensiones educativas de la memoria y nos anima a buscar instantes de conciencia social que contribuyan a despertar el extrañamiento y el deseo, abriendo espacios para el uso público de la historia en aquellos resquicios en los que podamos colarnos dentro de una cultura escolar que, como señalaron Javier Merchán o Juan Mainer, es refractaria al cambio y que limita el alcance de nuestras intervenciones.

Gustavo Hernández cierra las jornadas con un ejercicio de síntesis que toma como hilos conductores el deber de memoria y el concepto de violencia para ir desgranando las ideas compartidas por el conjunto de ponentes así como algunos postulados de la didáctica crítica que define el proyecto de Fedicaria. Entre otras cuestiones, salen a colación la necesidad de trabajar los usos públicos de la historia y contrarrestar, en la medida de nuestras posibilidades, el uso violento que se hace de la memoria o la posibilidad de trabajar en la capacidad de imaginar otros futuros posibles. Atendien-

do al ánimo formativo del que nacieron estas jornadas, Hernández ofrece algunos consejos, guiado por su propia experiencia y el conocimiento adquirido a través del estudio y el debate. Habla de limitar los efectos de algunos elementos que conforman el ámbito escolar, la disciplina y el entorno altamente tecnologizado en el que vivimos; anima a diferenciar la necesaria educación emocional de otras formas de tratamiento del pensamiento que anulan el impulso crítico; de configurar nuevas estructuras del sentir o de rescatar el pasado ausente o ignorado. Hernández finaliza su intervención planteando preguntas que complementan aquellas que planteara Elena Hernández Sandoica el primer día: si la violencia es uno de los elementos centrales de la modernidad, si progreso y barbarie están íntimamente ligados, entonces ¿es posible revertir el proceso?; ¿qué códigos del pasado se inscriben en nuestro presente?; ¿en qué medida atravesamos un estadio de progreso o un estado de barbarie? Estas preguntas abiertas y el recordatorio de que la didáctica crítica no es un corpus cerrado, constituyen una invitación a compartir nuestras reflexiones y experiencias.

Dentro de este rico intercambio de ideas, además de diversidad de perspectivas, hemos encontrado puntos de encuentro. El más importante relacionado con el uso crítico de la historia y la necesidad de revisar nuestras prácticas y planteamientos docentes. La idea general que destilan estas jornadas es ambiciosamente propositiva: adoptar actitudes de resistencia que opongan frente a la violencia, memoria; frente a la amnesia, deseo; frente a la asepsia, politización; frente al determinismo, imaginación, y frente al idealismo, crítica.

Para finalizar querríamos señalar algunos referentes teóricos que de forma más o menos recurrente se han ido repitiendo en diferentes intervenciones.

La particular constelación presente — pasado— futuro de Walter Benjamin ha sido citada en varias ocasiones para recordarnos que las interpretaciones del pasado hechas desde el presente contienen futuros posibles o que, quienes creen conocer el futuro, corren el riesgo de quedar atrapados en la espera y la pasividad. Es por ello que hay que actuar desde la memoria que no es otra cosa que recordar en el pasado el problema del futuro.

El diagnóstico que hiciera Eric Hobsbawm sobre la destrucción del pasado y la instalación de los individuos en una suerte de ilusión de presente continuo es otra de las preocupaciones compartidas en estas jornadas. Algo que de alguna manera explica el título de una obra de Lowenthal nombrada en varias ocasiones y que presenta a la historia como *un país extraño*. Han sido varios los participantes que aprecian una consolidación de sociedades amnésicas que han perdido su vínculo con las experiencias de las generaciones precedentes al tiempo que la capacidad para entender el sufrimiento del otro. Jesús Izquierdo, Paula González Amorena o el propio Raimundo Cuesta han sido citados para recordarnos que el olvido de los pasados traumáticos configura una memoria cultural que impide entender en que consiste el sufrimiento del otro.

Atendiendo a esa estrecha relación que hay entre memoria e historia, varios ponentes se refieren al trabajo de Enzo Traverso que habla sobre la dimensión subjetiva del quehacer del historiador. Así mismo, sus ideas sobre las implicaciones del estudio del pasado en el presente —la toma de conciencia histórica— o sobre la necesidad de empezar a pensar en términos de globalidad han ido asomando a lo largo de diferentes sesiones.

Otro de los problemas detectados tiene que ver con los usos públicos del pasado

que en el caso de Habermas se convierte en una reflexión sobre la democracia deliberativa y el uso de la historia en la esfera pública. Pero no podemos olvidar, que cuando hablamos de revisión de relato sobre el pasado, resulta inevitable reconocer el legado de Koselleck que nos recuerda el poder fáctico del uso de las palabras.

Además de las referencias mencionadas, dentro de cada ponencia encontraréis numerosas sugerencias. Algunas muy conocidas; otras no tanto. Pero, en conjunto, encontramos una selección de autores y lecturas que nos plantean problemas, interrogantes o propuestas que difícilmente nos dejarán indiferentes.

El repaso que en este texto se ofrece es muy parcial. Me he limitado a recoger al

vuelo algunas de las ideas que, de un modo u otro, me obligan a repensar mi propio trabajo docente o que me sugieren nuevas perspectivas de investigación que ni siquiera había tomado en consideración. Pero la variedad de miradas sobre la historia, su función y su enseñanza, que hemos tenido ocasión de compartir durante 4 semanas, va mucho más allá de lo que aquí se recoge. Si eres alumna o alumno en formación, si formas maestros y maestras o si, simplemente, quieres reflexionar sobre la enseñanza de la historia, te animamos a ver las grabaciones de las conferencias. A excepción de la ponencia del profesor Merchán, que por problemas técnicos no pudo ser grabada, todas las intervenciones están disponibles en abierto en YouTube.

Intervenciones accesibles en línea:

- Elena Hernández Sandoica (10/02/2021): <https://youtu.be/lqaBc2b8lkA>
- David Parra y Juan Carlos Colomer (10/02/2021): <https://youtu.be/blF22JloEnE>
- Francisco Javier Merchán: problemas técnicos impidieron su grabación.
- Francisco F. García Pérez (15/02/2021): <https://youtu.be/n7E1OIQgshw>
- Juan Mainer (17/02/2021): <https://youtu.be/tXFELU6fXGE>
- Carlos Fuertes (17/02/2021): <https://youtu.be/MdZ-7La9cdw>
- Juan Sisinio (01/03/2021): https://youtu.be/x_oZ6kiSs4w
- César Rina (01/03/2021): <https://youtu.be/1EV2pOuHNks>
- Aurora Rivière (03/03/2021): <https://youtu.be/5bDTQvatWFI>
- Iñaki Mendoza (03/03/2021): <https://youtu.be/VWbo5EUoCag>
- Raimundo Cuesta (08/03/2021): <https://youtu.be/cYquBFpBGio>
- Gustavo Hernández (08/03/2021): https://youtu.be/gm7C4xV_gno