

Publicado en J. Mainer (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Prensas universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 51-82.

GENEALOGÍA, HISTORIA DEL PRESENTE Y DIDÁCTICA CRÍTICA

Raimundo Cuesta; Juan Mainer; y Julio Mateos
(Proyecto Nebraska de Fedicaria)

1.-El presente como gran ausente de la historia escolar. La asignaturización del pasado

El secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen las disciplinas escolares. Estos inocentes y originales artefactos culturales, como la escuela misma en su larga historia, no son lo que parecen ni proporcionan lo que prometen. Quizás muchos hayan sufrido de sus rigores (valga recurrir a la terrible y aleccionadora etimología de *disciplina* y quizás cada uno de nosotros, hayamos padecido en los pupitres y aulas la “narración notarial de la historia” a la que alude Miguel de Unamuno en sus evocaciones del Instituto de Bilbao en los años setenta del siglo XIX. En el alevé siglo diecinueve, por usar ripio pedagógico del *Sumario de la Historia de España* en verso del Padre Isla¹, al parecer, si hacemos caso al ilustre filósofo, ocurría que la historia de cien años antes era ignorada: “No llegamos, ni con mucho a la Revolución francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora” (Unamuno, 1958, 89). Este desfase temporal entre presente e historia escolar llega hasta nuestros días y constituye ya un lugar común y un notorio exponente del carácter desvitalizado, desactualizado y libresco de la enseñanza de la historia. Aunque, claro, no sólo la historia padece de inactualidad, pues la enseñanza escolarizada y el conocimiento que allí se engendra, favorece una suerte de aprendizaje de distanciamiento de lo real, como si operara una extraña ley “la escuela es el lugar por excelencia del ejercicio llamado gratuito, y donde se adquiere una disposición distante y neutralizante respecto al mundo social” (Bourdieu, 2000, Cuestiones...,177-178). Esta ley no escrita, en efecto, atrapa y posee de manera profunda a los docentes de historia, a través de un conjunto de disposiciones infraconscientes, de *habitus*, propios de su campo profesional, mediante los que se levanta una barrera de seguridad ontológica. Así pues, como se ha demostrado en investigaciones como las de Merchán (2005), existe una permanente disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen a la historia (estudiar el pasado para entender mejor el presente) y lo que realmente se sucede en las aulas (el gran ausente es el tiempo presente). De lo que puede inferirse que, más allá de las habituales

¹ En otra parte (Cuesta, 1997) dimos cumplida cuenta de la curiosa trama de construcciones, reelaboraciones y metamorfosis que sufrió *La Historia de España* del jesuita francés Duchesne, que la escribió en francés para la educación de los infantes de Felipe V. Traducida, a mediados del siglo XVIII, por el padre Isla, transformada por sus numerosos emuladores en *Sumario de la Historia de España en verso*, fue durante el siglo XIX uno de los más populares manuales de historia de la escuela creada por el Estado liberal. Este descenso de los palacios a las aulas, permitía remedos de muy dudosa belleza, como el que, para dar noticia de la crisis del 98 y el fin del siglo XIX, decía: “Y así, de forma tan alevé, /terminó el siglo XIX”. Obsérvese cuán alevemente se procuraba llegar al presente.

y tópicas interpretaciones subjetivistas, voluntaristas y culpabilizadoras del profesorado como un todo, la razón que explica sus razones hunde sus raíces en la misma sociogénesis de la institución escolar. No en vano el agente de una institución social no es un ente que exista al margen y por encima de ella, actuando libérrimamente en sucesivos actos de autodeterminación siguiendo el mandato de sus ideas.

A más abundamiento, la persistente tendencia, en todos los niveles educativos, a desproblematizar y desactualizar la enseñanza de la historia no se da, como diría la razón idealista, porque no exista doctrina opuesta a ese hecho. El mismo Unamuno había comprendido ya en su tiempo “lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora”. Cuestión que en modo alguno puede reducirse a una intempestiva unamuniana, pues gentes mucho más sosegadas y de espíritu notablemente cartesiano abogaron en aquellos tiempos por algo parecido. Quizás el caso más destacado fue el de Rafael Altamira, quien, en su magnífica obra *Enseñanza de la historia* (1895)², efectúa una valoración crítica de lo que llama *programa o método regresivo*. Allí alude al Congreso de Bruselas de 1880 donde se formuló la pregunta que sintetiza la fórmula regresiva de estudio de la Historia: ¿Debe empezarse la historia por la época contemporánea, para remontar progresivamente a tiempos más alejados de nosotros? Tras analizar algunas experiencias, en Bélgica y Alemania, nuestro historiador se muestra muy cautamente <<regresivo>>, pues, según él, tal método <<choca con la necesidad de formar en el alumno el sentido de la historia humana como *evolución y progreso* (Altamira, 1895, 387). Pero el método no sólo chocaba con la altamirana idea progresista de progreso, tropezaba también y sobre todo con las pautas del *código disciplinar* de la historia escolar. Un siglo antes de las reflexiones de Altamira, algunos escritores de la Ilustración, y sobre todo D’Alembert en sus *Reflexions sur l’histoire*, habían puesto en circulación la idea de estudio de la historia desde el presente. Con esa tradición, consciente o inconscientemente enlazan lo movimientos de renovación pedagógica que en el siglo XX, siguiendo la senda del escolanovismo³, plantean una aproximación del estudio del pasado a los problemas vitales del presente. Igualmente algunos de los promotores de la didáctica crítica dentro de Fedicaria⁴ han abogado por una enseñanza de la historia y otras ciencias sociales a partir de problemas relevantes del presente, lo que, sin ser, ni mucho menos, una recuperación del método regresivo, entronca con las aspiraciones (que a menudo muestran los propios alumnos)⁵ hacia una enseñanza más cercana al presente.

² Con una primera versión de 1891, la versión definitiva y más amplia fue de 1895, y sigue todavía siendo texto de referencia obligada, quintaesencia de los límites del pensamiento didáctico *progresista* de la época. Nosotros mismos nos encargamos, ante el despropósito del desconocimiento de este libro entre historiadores y docentes, de gestionar una reedición (Akal, Madrid, 1998) como fármaco contra el olvido.

³ Los alcances del escolanovismo y los límites del pensamiento pedagógico de la edad de plata de nuestra cultura han sido estudiados en profundidad recientemente en la tesis de J. Mainer (2007), presentada en la universidad de Zaragoza..

⁴ Fedicaria es una asociación de grupos de renovación pedagógica creada en 1995. Se trata de colectivos dedicados principalmente a didáctica de las ciencias sociales. Opera en toda España y publica una revista, *Con-Ciencia Social*, de pensamiento crítico. En su seno se ha formado un plan de investigación, el *Proyecto Nebraska*, cuyas líneas pueden consultarse en un reciente balance (Cuesta y otros, 2007).

⁵ Dentro de programa *Deberes de la memoria* del Instituto de Educación Secundaria Fray Luis de León de Salamanca, en el último quinquenio venimos realizando, vienen realizando los propios alumnos con nuestra ayuda, prospecciones sobre su conciencia, memoria y conocimientos históricos. En sus respuestas y valoraciones siempre comparece su interés por temas cercanos y problemáticos, como por ejemplo la guerra civil, que contrasta con el poco espacio que habitualmente dedican los profesores a esas cuestiones más actuales o conflictivas. Tal constatación actúa como prueba a contrario de aquellos publicistas e historiadores que se quejan de un supuesto afán contemporaneísta de los programas escolares.

Si el presente ha sido el gran ausente de la historia escolar, hay que buscar las razones en la propia genealogía de la disciplina. El pensamiento genealógico, como hace M. Foucault en su magnífica relectura de *¿Qué es la Ilustración?* se interroga y discurre sobre aquello que nos está ocurriendo. Lo que está ocurriendo a la enseñanza de la historia es la repetición de su habitual despegue y separación de las preocupaciones de nuestro tiempo. Y ello no es un simple efecto o consecuencia natural del pasado, no es producto de una lógica desembocadura en el hoy. Veamos.

En cierto modo, la razón genealógica es razón anamnética, porque “el único modo de conocer cualquier cosa es recuperar su historia, que incluye la historia de su recuerdo” (Tafalla, 2003, 203). Así ocurre también con la enseñanza de la historia. Su verdad externa, la lógica social que escribe el rostro de su existencia, sólo es distinguible desde su propia sociogénesis. Pero, tal como juzgaba W. Benjamin, la relación entre presente y pasado se verifica y realiza como campo de fuerzas dentro de una percepción dialéctica de lo histórico. Nada del presente es ajeno a su configuración histórica y la mirada genealógica apresa siempre el pasado desde los problemas del presente. A quienes nos preocupan los problemas actuales de la enseñanza de lo histórico y nos interesamos por la construcción de una didáctica crítica, el pasado de la disciplina escolar constituye como la premisa y antesala de cualquier propuesta de acción pedagógica, pues la didáctica que propugnamos es inseparable de la crítica, y ésta sólo se verifica plenamente cuando se des-reifica y hace historia del presente, cuando se realiza una metódica negación de lo dado como realidad natural y eterna.

Pero las disciplinas escolares, y con ellas la historia, carecen de esencia transhistórica y su existencia es obra humana, y, por tanto, perecedera y contingente. En realidad, las materias de enseñanza constituyen entidades culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse como tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de esquemas de pensamiento y de acción. Por estos motivos, la historia o cualquier otra disciplina que se imparte en los establecimientos de enseñanza obedece a una lógica *sui generis* que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro de la evolución del capitalismo en sus diversas fases. De esta manera, las disciplinas escolares, en tanto que tradiciones sociales instauradas históricamente, verdaderas <<tradiciones vivientes>>⁶, implican una selección cultural cuyo significado último sólo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica.

Por lo que hace a la enseñanza de la historia en España, su invención como materia escolar y el consiguiente proceso constituyente se remontan a mediados del siglo XIX⁷.

⁶. En el conjunto de la obra de R. Williams (1997, 137-138) se puede encontrar una muy interesante idea del poder productivo, configurador y activo de las tradiciones culturales. Muy oportuna, por su solidez y cordura, ante cierto empacho de giro culturalista.

⁷ Para más detalle, véanse nuestros libros (Cuesta, 1997 y 1998), que abren en España una nueva perspectiva en la historia de las disciplinas escolares, tal como relatan en detalle Viñao (2006) y Valls (2007) en dos interesantes estados de la cuestión sobre el tema. Además en el libro del segundo el lector o lectora podrá consultar un exhaustivo repertorio de libros de historia escolar.

En el espacio escolar decimonónico la recreación y transmisión generacional del pasado se acomoda a la cultura de la escuela, a sus pautas cronoespaciales y regulaciones disciplinarias, de modo que queda establecido firmemente un *código disciplinar*, esto es, un abanico de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). El *código disciplinar* se gesta como una duradera tradición social fundada históricamente, que, entre otras funciones, sirve para legitimar arquetipos culturales y modelos de práctica docente reputados como legítimos. Una vez fundado a mediados del siglo XIX, en plena obra formativa del sistema educativo nacional, se prolonga más de un siglo durante todo el modo de educación tradicional-elitista (hasta los años sesenta del siglo XX), exhibiendo unos rasgos de continuidad, que en su día resumimos en cuatro dimensiones: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. Obsérvese, de momento por lo que nos interesa, que entre esos trazos más duraderos comparece el arcaísmo que, tanto en los textos visibles (programas, libros de texto) como en los textos invisibles (las coerciones y rutinas de la *pedagogía silenciosa* que habita la escuela) como en los textos vivos (los docentes) exhiben un reiterado horror al presente y una veneración por un pretérito petrificado. Esta distancia de la ciencia actualizada y del presente será uno de los sobrentendidos de más larga vida. Resulta curioso observar cómo los primeros textos escolares de historia tardan en desprenderse de la vetusta división entre historia sagrada y profana, finalmente sustituida por una nueva coraza teleológica, cual fue la división de edades: primero tripartita (antigua, media, moderna), y luego cuatripartita (la contemporánea se suma a las anteriores). Ese artilugio occidentalizante de las edades, muy vivo aún en nuestras aulas, ejercerá de protección coriácea frente al presente.

La escuela decimonónica se erige en un lugar donde se forja una memoria colectiva oficial, a la que se contribuye y de la que se participa, en mayor o menor medida, según el nivel educativo y la clase y el género de los estudiantes destinatarios. La asignaturización del pasado comporta una tosca cirugía de extirpación del presente y de reificación de los saberes escolares como entes ahistóricos. Desde el *Plan Pidal* de 1845 la historia (los primeros programas de historia son de 1846 y la inaugural generación de libros de texto de poco antes) ocupan un seguro y comfortable lugar en el programa educativo del Estado liberal, que troquela una resistente canon de conocimiento escolar. Un canon levantado sobre dos materias de enseñanza (*Historia de España* e *Historia universal*), que, unas veces juntas y otras separadas, se repiten en los planes de estudio, una y otra vez, como la sucesión de las estaciones del año, enlazadas por el esqueleto cronológico de las edades. Sus huellas todavía son visibles en los libros de texto, mudos testigos de una repetición de uno y lo mismo. En su interior (y, entre otros restos vivos o inertes, en la caliginosa y nostálgica memoria de sus usuarios, docentes y discentes) pervive el armazón discursivo de unas determinadas relaciones entre conocimiento, poder y procesos de subjetivación. En el contexto de tales relaciones se efectúa, como una dimensión más de la creación del mercado nacional y el Estado burgués, la fabricación de una memoria común nacionalizadora, pues, como ya percibía Agustín Argüelles en las Cortes de Cádiz, “el Estado, no menos que de soldados que la defiendan necesita de ciudadanos que ilustren a la Nación; y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos”⁸.

Precisamente el *código disciplinar* de la historia escolar reinscribe en su interior unas determinadas formas de saber, que albergan un rocoso arquetipo historicista, compuesto de la función nacionalizadora de las conciencias y de una horma evolutiva occidentalista

⁸ Célebre discurso analizado por J. Álvarez Junco en su *Mater dolorosa* (2001, 134).

y linealmente cronológica. Un saber al servicio de la función productiva de conciencias a cargo del Estado, encargado de generar sujetos-ciudadanos dentro de la lógica de gobierno y encauzamiento de los individuos y clases. Todos los estudiosos del tema han subrayado la función nacionalizadora de la educación histórica⁹. El profesor A. Novoa se refería a los libros escolares como <<espejos del alma nacional>>¹⁰, y, ciertamente, así es en todos los casos, pero en el de la historia no sólo reflejan y devuelven una imagen, sino que también la crean, recrean y aumentan.

En fin, la historia escolar, que no era ni es un mero destilado o miniaturización de la historiografía de cada época, ayuda a extender una forma de memoria histórica que se asienta en una narrativa de hechos legendarios fundadores del ser nacional y que (lo que es más importante) se forja sobre un esquema interpretativo del flujo histórico como sustancia eterna y destino cierto. Una historia como desfile triunfal de los dominadores, de ayer y de hoy, que, como diría W. Benjamin envuelve una despreciable empatía con los vencedores. En efecto, la tradición de la historia escolar alberga una densa, oscura y tramposa trama argumentativa que presenta lo dado como resultado inevitable del pasado y como garantía de lo porvenir merced a un singular pacto faústico entre el valetudinario providencialismo y la nueva idea burguesa de progreso. En el fondo, este tipo de historia continuista y evolutiva¹¹, recurre al dispositivo de las cuatro edades (antigua, media, moderna y contemporánea) para otorgar sentido y ubicación a la turba multifacética de hechos que se dirigen, como una flecha, hacia el blanco que es el presente. De modo que, en el código disciplinar de la historia, el presente desaparece, se trasmuta en consecuencia del pasado, en hegeliana desembocadura de la lógica de lo real, en cumplimiento de un ciego destino de perfección. Con ello, en cierta manera, se induce a aquello que Nietzsche llamara una suerte de admiración desnuda por el éxito y una adoración divina de lo dado (Nietzsche, 1999, 111). Este tipo de memoria complaciente, agradecida y feliz es la que ha quedado adherida al *código disciplinar* de la historia escolar desde su ya lejana constitución en el siglo XIX.

Una vez inventado, el *código disciplinar* exhibe una extraordinaria capacidad de supervivencia. Sólo cuando se va imponiendo la nueva racionalidad del *modo de educación tecnocrático de masas*, fenómeno que en España se hace patente desde los años setenta del siglo XX, emergen, en el contexto de las reformas educativas de los últimos treinta años, algunos intentos de impugnación de los usos de Clío en las aulas. No obstante, por lo que sabemos (Cuesta, 1998; Merchán, 2005), la crítica del vetusto *código disciplinar* ha resultado más verbal que real, de modo que la enseñanza de la historia sigue discurriendo, en la mayor parte de los casos, entre ilusiones y rutinas. Hoy, *mutatis mutandis* (lo nuevo es la escala del Estado de las Autonomías y la

⁹ Tempranamente, cuando el tema todavía no estaba de moda, se puso de relieve el carácter de la historia como asignatura ciudadana (Cirujano, Pérez Garzón y otros, 1985), después el asunto, dado el *remake nacionalista* que invade a periféricos y centralistas, auténticos traperos de las identidades nacionales, las publicaciones sobre el tema se han multiplicado y babelizado. Dentro de la maraña de estudios, cabe citar por su alto interés los coordinados por S. Pérez Garzón (2000); el muy documentado ensayo de C. Boyd (2000), y dos artículos que resumen sendas tesis doctorales inéditas: el de P. Maestro (2003) y el de R. López Facal (1995). Y, con carácter general, el monográfico de la revista *Gerónimo Uztariz* (VV.AA, 2002).

¹⁰ En conferencia inédita pronunciada en 2005 en el curso de invierno de la Universidad de Valladolid, dirigido por el profesor A. Escolano y titulado *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*.

¹¹ S. Citron (1982) se ha referido reiteradamente en casi todas sus obras al mito de la continuidad histórica; por su parte, M. Foucault (2004) ha criticado la historia continuista como metafísica y tradicional, a la que opone el antídoto de lo que denomina una *historia efectiva*.

consiguiente concurrencia de nacionalismos y de historias nacionales) como ayer, subsiste y subyace en el currículo escolar la idea del pasado como legado cultural y nacional disponible, como depósito donde se encadenan sucesos responsables de nuestro presente. De esta forma la escuela sería el recipiente donde se escancia, metamorfosea y desemboca, a través de los correspondientes agentes recontextualizantes (Estado, historiadores, etc.) una memoria compuesta por retazos burocráticos, políticos, historiográficos y sociales. Esta metamorfosis a la que se somete al pasado fosiliza en la institución escolar una memoria complaciente, paralizante, oficial y acrítica. En ella presente, entendido como lo que nos ocupa y preocupa, es el gran ausente.

Por tanto, en la enseñanza de la historia, antes y ahora, en todos los niveles educativos, el presente comparece como mera y ciega consecuencia del pasado. No obstante, en el campo de los historiadores profesionales se ha ido abriendo espacio institucional y público la llamada *historia del presente*¹², que, como poco, pone en evidencia las limitaciones de los enfoques tradicionales al problematizar las periodizaciones, objetos y métodos más habituales. Por otra parte, desde las plataformas de didáctica crítica, como Fedicaria, se ha reivindicado la necesidad de practicar una enseñanza orientada hacia la explicación de los problemas sociales relevantes del presente. ¿Estamos ante un poderoso remedio contra la pertinaz ausencia del presente? ¿Es posible una convergencia entre las preocupaciones de los historiadores del presente y las inquietudes de los profesores que preconizan una didáctica crítica fundada en postulados genealógicos? Intentaremos dar una respuesta provisional a estos interrogantes adentrándonos en la obra del historiador Julio Aróstegui, que por las razones que se verán más adelante, representa un paradigma de los alcances historiográficos y educativos de la nueva historiografía más vinculada a los problemas del mundo actual.

2.-Significado e implicaciones didácticas de la *historia del presente* en la obra de Julio Aróstegui

Quien hoy ejerce de reputado historiador contemporaneísta, con un notable compromiso intelectual a sus espaldas y un acusado respeto por el oficio, ya tempranamente, en los comienzos de los años ochenta, despuntó como metodólogo en la Universidad de Salamanca, donde, compatibilizando docencia con el IES Fray Luis de León de la misma ciudad del que era catedrático y jefe del seminario didáctico. En esa vetusta universidad fue encargado de impartir cursos sobre “teoría”. Posteriormente J. Aróstegui dio el paso hacia la Universidad (primero como agregado y luego como

¹² En el año 2002 apareció el primer número de la revista *Historia del Presente* promovida por la *Asociación de Historiadores del Presente*. De modo que la autonomía funcional de los historiadores, como desprendimiento del campo del contemporaneísmo, es ya un hecho al comenzar este siglo. Ello a pesar, que salvo excepciones contadas, las estructuras departamentales persisten en los viejos anclajes. Sin duda, es todavía noticiable y excepcional la cátedra de *Memoria del siglo XX*, que ostenta J. Aróstegui en la universidad Complutense de Madrid. No obstante, el despegue reciente de la historia del presente se ve y verá impulsada por la difusión de formas públicas de hacer historia, por el auge relativo de la historia oral y por movimientos como los de recuperación de la memoria histórica. El VI Congreso de la *Asociación de Historia Contemporánea*, celebrado en la Universidad de Zaragoza en 2002, es un exponente de esa nueva sensibilidad más cercana a la actualidad. Véase, entre otras obras que abordan los *usos públicos de la historia*, el libro de C. Forcadell y otros (2004).

catedrático) y sus partidas de cartas cada vez se disputaron más lejos de sus primeras raíces.

Sea como fuere, de aquellos años queda ese poso teórico y especulativo que se iría transformando en obra posterior. Y además, desde 1984, su anterior experiencia como catedrático de secundaria empieza a manifestarse en forma de preocupación didáctica, a la que me tendré que referir más adelante con más extensión. Dejemos ahora señalado que la originaria indagación sobre el carlismo ha inducido una constante inclinación hacia el estudio de los movimientos sociales conforme al *régimen de verdad* del paradigma explicativo de la historia social. Pero el macrotema que ocupará su vida de investigador será la Guerra Civil. Sus numerosas aportaciones sobre este asunto alcanzan a grandes obras de divulgación o profundización monográfica. La más reciente *Por qué el 18 de julio...Y después* (2006a), veinte años más tarde del cincuenta aniversario, cuando ya ofrecía un balance muy notable de obras. Y, a continuación, el tema del paso de la dictadura a la democracia será otra de sus preferencias historiográficas, no en vano, para utilizar sus conceptos, la Guerra Civil y la Transición constituyen las principales “matrices de tiempos nuevos” en las que puede fragmentar el discurrir histórico de los españoles. Y, naturalmente, esos dos temas, como quien no quiere la cosa, conducen inexorablemente al objeto de más actualidad historiográfica y pública en España: la memoria y la historia, que aborda en un libro colectivo, *Guerra Civil. Mito y memoria* (Aróstegui, 2006, b), y un artículo de amplia divulgación en la revista *Cuadernos de Pedagogía* (Aróstegui, 2006c).

Ahora bien, a nosotros nos interesa destacar aquí dos ámbitos: el de teórico de la historia y el de proponente de una didáctica sometida a la férula de una teoría historiográfica. En realidad, para el fin que nos ocupa, su obra bien podría trocearse en tres partes que se relacionan en un todo unitario, a saber: un concepto (*Historia del presente*), una práctica (la historiografía) y una didáctica (derivada de las dos anteriores). El carácter epigonal, subsidiario y auxiliar de la didáctica parece, en verdad, evidente de toda evidencia. Pero vayamos por partes: en breve, la aportación teórica; por más extenso, el itinerario de su preocupación didáctica.

Existen dos libros muy expresivos (1995a y 2004) de su recorrido teórico, el primero de ellos, *La investigación histórica. Teoría y método*, ha gozado de una segunda edición, y ambos convierten a Aróstegui, contra el empirismo reinante en la profesión de historiador, en uno de los más constantes y brillantes metodólogos y espistemólogos del panorama español. Veamos.

Su teoría de la historia es motivo cardinal para todo lo demás. Su manual universitario *La investigación histórica: teoría y método* (Crítica, 1ª edición 1995) constituye ya un clásico y representa, en cierta manera, la plasmación del empeño e impulso teórico de la generación de los cultivadores de Clío que se hizo en el postfranquismo con el poder universitario. Un impulso que se nutrió de un fondo marxista, que se soporta en una tradición de historia social, heredera de P. Vilar, J. Fontana y otros. Muy distinto del que hoy empuja a los cachorros que pugnan por conseguir desplazar de sus podios a los viejos maestros, recurriendo a discursos alternativos y pergeñando estrategias de sustitución teórica que toman como vestimenta legitimadora el *giro lingüístico* de las ciencias sociales. Véase, por ejemplo, el libro de Jesús Izquierdo Martín y Pablo Sánchez León, *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros* (2006), donde se sostiene una acerada crítica de las interpretaciones sociales del conflicto y, a cambio, se

postula una concepción postestructuralista y subjetivista de la historia, ya que, según los autores, “no dejamos de redescubrir el pasado con nuevos relatos” (Izquierdo y Sánchez León, 2006, 84). Juicio, por lo demás, poco conmovedor y de trascendencia escasa. La crítica del nuevo <<régimen de verdad>> de los historiadores sociales ya consagrados que atacan los dos jóvenes historiadores <<postsociales>> no debiera hacernos olvidar que, a fuer de foucaultianos, los paradigmas historiográficos alternativos también constituyen discursos con pretensiones de verdad y, por tanto, inmersos en las relaciones de poder-saber¹³.

Por su parte, el discurso arosteguiano, en sus incursiones epistemológicas, se mantiene dentro de coordenadas de pensamiento *fuerte*. La historia, por su bagaje, afirmará una y otra vez, es una ciencia. Pertenece a la familia de saberes científicos, que poseen, por sus formulaciones y contextos de investigación, una naturaleza que les separa y distingue de otro tipo de conocimiento. Es, además, una ciencia social.

No hay dificultad en admitir, naturalmente, que hay un método historiográfico en sentido estricto, que es el que da su carácter propio a la disciplina de la historiografía, pero que <<método histórico>>, como hemos visto, es, en realidad, una práctica metodológica que, aún de forma bastante desvirtuada, aplican otras ciencias sociales en sus investigaciones.

(...) Uno de los mayores problemas en la construcción de nuestra disciplina procede precisamente del erróneo enfoque que ha considerado durante mucho tiempo, y sigue considerando, que la <<historia>> (la historiografía) es una forma de conocimiento sui generis. Ello quiere decir que el conocimiento histórico es una forma específica de conocer, que no puede ser encuadrado dentro de la ciencia, de la filosofía o de otra forma de conocimiento establecida, que es una forma de conocimiento aparte, de la misma categoría, que esas otras.

(...) Por nuestra parte, hemos insistido a lo largo de todo este texto en que la historiografía, el conocimiento de la historia, se encuadra, sin ninguna duda, dentro del conocimiento social (...), que lo histórico es un atributo de lo social (...), que hay un método específico de la historiografía, pero no sui generis.

J. Aróstegui, *La investigación histórica: Teoría y método*, Crítica, Barcelona, 1995, pp.302-305.

En suma, la teoría unitaria de la ciencia se suma a la tradición marxista y a eso que se suele designar como paradigma social componiendo los ingredientes fundamentales de su discurso metodológico. Repárese en que su postulación de una ciencia dura de la historia y su natural integración en el seno de las ciencias sociales se enfrenta a ciertas defensas (gremiales) educativas de la historia como saber escolar específico (para evitar lo que Valdeón llama <<magma de las ciencias sociales>>) y además aportan algo para nosotros mucho más importante “que lo histórico es un atributo de lo social”, es decir,

¹³ Cada cual es criatura intelectual de sus lecturas. La simplicidad ha sido uno de los principales usos de Foucault por los partidarios de dar un giro culturalista a la explicación histórica. Que estos dos enardecidos historiadores citen una sola obra (y menor) de Foucault y, para más sorpresa, en inglés, resulta muy, muy expresivo. Como es bien sabido, prácticamente la totalidad de la obra más consistente del pensador francés ha sido tempranamente (si se compara con otros autores de peso) vertida a la lengua de Cervantes.

que el postulado fedecariano *pensar históricamente* (tomado de P. Vilar) es consustancial al hecho de pensar lo social, y, añadimos nosotros, de pensarlo, si practicamos el método genealógico, críticamente. Por otro lado, su distancia de eso que se llamó *historia total* y su apuesta contra la *historia-periodo* (contra el pertinaz trazo cronológico de las edades), que desarrolla en su *Historia vivida* (publicada en 2004 supone su segunda gran obra de reflexión) convierten a Aróstegui en punto de referencia muy aconsejable e imprescindible, pero insuficiente, a la hora de imaginar y formular los supuestos teórico-prácticos de una didáctica crítica.

Y las insuficiencias y ausencias radican en que, pese a la distancia del pensamiento vulgar del gremio de historiadores en lo que se refiere al valor de la disciplina como ciencia y como instrumento de educación, persiste, bajo otra forma, una ilusión epistemológica que reduce a la didáctica a *ancilla historiae*.

Para comprender bien las derivaciones didácticas del pensamiento de nuestro historiador es preciso imaginar y tener en cuenta dos asuntos trascendentales: su propio origen como profesor de instituto y su ruptura con las convenciones cronológicas y temáticas de sus colegas contemporaneístas. Gracias a estas últimas ha sido capaz de propugnar una historia del tiempo presente, una historia vinculada a los problemas y preocupaciones de la actualidad, lo cual, como es obvio, engarza con los dos postulados de partida de una didáctica crítica, que formulamos en *Con-Ciencia Social*: problematizar el presente y pensar históricamente (Cuesta, 1999). La huella de su pasado como catedrático de instituto, como perteneciente a una especie que, en su *ethos* más genuino, ya se iba diluyendo a finales de los sesenta (en plena transición corta entre modos de educación), ha dejado un poso de interés, preocupación y acaso (por lo que sabemos) de cierta nostalgia, que se refleja en la frecuentación y participación animosa en debates, cursos y otros acontecimientos de este estilo que sitúan a la enseñanza de lo histórico en el centro de interés temático.

Nuestro amigo fedecariano A. Luis Gómez (2000), en su libro *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*, con su habitual impaciencia por cazar y disecar todas las mariposas posibles, siguió la pista didáctica de Aróstegui entre 1984 y 1999. Allí nos cuenta cómo muy pocos especialistas (entre los que nos cita) han resaltado su importancia en el campo de la didáctica. El lector interesado podrá hallar en esa obra cumplida descripción de la trayectoria de nuestro historiador metido a didacta. Ya entonces percibía A. Luis que se manejaba “un entendimiento demasiado reduccionista y adjetivado de la didáctica respecto a la ciencia referencial, que (añadía), no está a la altura de sus reflexiones historiográficas” (Luis, 2000, 64), lo que es cierto. Al escribir el libro *Clío en las aulas* (Cuesta, 1998) explicamos el contexto intelectual, educativo y político en que se formularon los nuevos discursos que pretendían revisar el *código disciplinar* de la historia. Cuando Aróstegui hilvana sus iniciales propuestas de enseñanza, durante los años ochenta, en plena euforia reformista, primero en forma espontánea y luego más dirigida desde el Estado, se estaba forjando, desde distintos lugares sociales (la Universidad era uno de ellos; pero muy desde lejos) lo que hemos llamado una doble ilusión: epistemológica y psicológica. En virtud de ambas ilusiones, de factores sociopolíticos que no son del caso y de las leyes no escritas de la institución escolar, el reformismo educativo y dentro de él la renovación de la enseñanza de la historia devinieron en una mera reformulación de ideas sin casi incidencia sobre las aulas. Fuera de las aulas, discursos renovadores; dentro, rutinas.

Pues bien, las propuestas de Julio Aróstegui se integran dentro de esas ilusiones epistemológicas, a las que me refiero, por más que su grado de elaboración y poder de sugerencia todavía estén vigentes. Hasta el punto que el propio autor y su atento recensionista, Alberto Luis, opinan que su validez está por demostrar; o sea, que el problema reside en que nadie haya realizado el experimento de llevarlas a la práctica. Aquí, como tantas veces ocurre, la prueba de la práctica se presenta como legitimadora de la división social del trabajo intelectual y abona, una vez más, el imperio del idealismo pedagógico.

Por tal se ha de entender la pretensión de cambiar la institución escolar por el efecto taumáturgico de la existencia de buenas ideas y buenos docentes capaces de aplicarlas (aplicárselas en la cabeza de sus alumnos). La ilusión epistemológica consiste en conceder a una ciencia renovada (en este caso la historia) una omnipotencia performativa, en virtud de la cual el remozamiento de un saber es eficaz por sí mismo siempre que tenga a su disposición intermediarios capaces de recontextualizarlo o trasponerlo (como dirían los partidarios de la teoría de la transposición didáctica). De esta manera, se desconoce la anatomía del *código disciplinar* y la insalvable diferencia existente entre el lugar de producción del conocimiento académico y el lugar de generación del conocimiento escolar. Éste es siempre original, complejo y recontextualizado en virtud de una delicada alquimia que historiadores y didactas a menudo ignoran. En aquel tiempo, Aróstegui no fue una excepción; nosotros tampoco.

En efecto, la ilusión epistemológica no fue patrimonio de ninguna persona o grupo. Nosotros mismos, alguno de nosotros, desde el grupo Cronos, en los años en los que nuestro historiador planteaba sus primeras derivaciones de lo que entonces llamaba *historia reciente* (y hoy llama *historia del tiempo presente*) andábamos poniendo en práctica una programación de la Historia de España de tercero de BUP, que mereció en 1985 el I Premio Giner de los Ríos a la innovación educativa. Cronos apostaba entonces por aplicar el marco conceptual del materialismo histórico a las grandes fases de la historia de España; Aróstegui, en 1984, en los I Coloquios de Didáctica de la Geografía e Historia en Extremadura defendía que “la didáctica de la Historia es, en su significación fundamental, función del estado mismo de la historiografía” (Luis, 2000, 63). Y, claro, ante la crisis de paradigmas que se mostraba con toda amplitud en los años ochenta proponía como fármaco la explicación histórica desde el presente, una suerte de historia regresiva. Tal invitación, como ya vimos, no carecía de precedentes y tenía poco de <<nueva>>, pero, lanzada a un gremio profesional obsesionado con la lógica diacrónica tradicional y con el mito de la continuidad histórica, sí resultaba a la sazón un tanto escandalosa y provocativa.

La novedad residía en que la proposición didáctica se apoyaba en una variedad historiográfica que su autor llamaba *historia reciente*, una suerte de forma de hacer historia del presente y de la cotidianeidad, que pretendía superar el viejo armatoste de las edades y eras. Estas ideas de 1984 se han ido matizando, aunque manteniendo su armazón inicial, hasta ahora. En 1989 se difundió y amplió el eco de sus ideas en el libro de editorial Laia, coordinado por J. Rodríguez Frutos, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, y más tarde, su reflexión didáctica se enriquecía en un sugerente artículo de no fácil localización (Aróstegui, 1995b). Enriquecimiento que corre en paralelo a su producción teórica como acreditado metodólogo y como uno de los escasos historiadores que no sucumbieron a los llantos jeremíacos que, con motivo de la primera reforma de las enseñanzas medias, entonaron gentes como el profesor F. Rodríguez

Adrados, máximo exponente del discurso apocalíptico sobre el fin de las humanidades, o J. Valdeón (1988), adalid más visible de los males acarreados por el <<fin de la historia>> disuelta, según él, en el hirviente magma de las ciencias sociales.

No obstante, en todo momento, el discurso arósteguiano se mantuvo fiel a sus orígenes: su concepción didáctica adquiere la cualidad de subproducto y persiste inserta en una trama argumentativa meramente derivativa de su reflexión historiográfica y de su atalaya de saber-poder académico. Su pensamiento histórico alcanza su más alta cota con la publicación de su libro *La historia vivida. Sobre la historia del presente* (Alianza, Madrid, 2004), y con la posterior creación de una cátedra específica titulada *Memoria Histórica del XX*. En estos últimos años, malos para la lírica e infames para la didáctica, se consagra como especialista en la Guerra Civil, en la Transición y en la memoria histórica generacional de estos dos acontecimientos fundadores, según su acertada opinión, de nuestra realidad actual.

En su obra *La Historia vivida* se afinan los instrumentales conceptuales y se sustituye la idea de *historia reciente* por la de *historia del presente*. Se trata de un libro muy ambicioso, quizás demasiado, donde la erudición ensayística se mezcla con sugerencias de gran perspicacia, pero también con innecesarios sarpullidos de ocurrencias adobadas con un cierto afán citatorio y con dudosas excursiones orteguianas al campo de las generaciones. El texto se divide en dos partes: en una se justifica y explica la teoría historiográfica que comporta la historia del presente; en la segunda, se pretende ilustrar cómo hacer historia del presente. El resultado es sin duda interesante y muy digno de estima, pero, como no podía ser menos, muy desequilibrado y desigual, pues el producto terminado exhala a veces el aroma de una incompleta mixtura de historia mundial con gotas de ensayismo sociológico vulgarizado¹⁴.

Pero ahora lo que nos importa es, más que los logros efectivos de lo que aporta en la práctica historiográfica la *historia del tiempo presente*, la densidad metodológica del propio concepto, del que el propio autor realiza una muy documentada génesis, señalando los paralelismos y matices diferenciales con otros como *historia inmediata, reciente, actual, fluyente, coetánea*, y con tradiciones historiográficas como la de *Contemporary History, Current History* o *Zeitgeschichte*. Sin duda, como señala, el contexto de formulación de tales conceptos se alimenta de las investigaciones dedicadas al estudio de la Segunda Guerra Mundial y en su trastienda contiene la voluntad de explicar lo muy difícilmente explicable, lo casi inexplicable: la barbarie y los desastres acaecidos en el siglo XX. Pero los precedentes más claros del modelo historiográfico que defiende Aróstegui se encuentran en Francia (en F. Bédarida, en P. Nora...), donde ya en 1978 toma cuerpo oficial el Institut d'Histoire du Temps Présents.

Como advertía M. Foucault en uno de sus ensayos más lúcidos (*La verdad y las formas jurídicas*), la verdad posee una doble historia: interna y externa. La verdad interna del concepto historia del tiempo presente o historia del presente alude a un proceso de depuración lógica que, entre otros aspectos, trajo la superación de la idea de *historia-periodo*.

¹⁴ Una empresa preliminar y colectiva de ese estilo ya se puede vislumbrar en *El mundo contemporáneo: historia y problemas* (Crítica, Barcelona, 2001).

Ha tardado mucho en gestarse y difundirse la idea de que la <<historia-periodo>> puede y debe ser superada y, lo que es más importante, que no constituye una categorización imprescindible de lo historiográfico. Pocos historiadores tomaron realmente en serio que el verdadero tiempo presente no puede ser entendido como un periodo más, en este caso el que correspondería al mundo posterior a 1945.

J. Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Alianza, Madrid, 2004, p. 22.

Pero la historia de la verdad, a diferencia del molde “progresista” al uso, no consiste sólo en progresivas “superaciones” de lo anterior o descubrimientos hasta entonces inéditos. La verdad posee también una cara externa: los juegos y estrategias de poder que manejan los detentadores oficiales del saber. La introducción en la España de los noventa de este tipo de historia tiene que ver con una cierta quiebra del consenso ficticio y táctico sobre nuestro reciente pasado, especialmente de esa *matriz de tiempos nuevos*, parafraseando al propio autor, que es la Transición. Pues, en efecto, como él mismo reconoce, “los límites temporales de una historia del presente son el resultado de una decisión social” (Aróstegui, 2004, 27). Pero esa sociología de la verdad, esa naturaleza externa de la verdad, debe ser acompañada del hecho indubitable que el discurso de la historia del presente, en tanto que propuesta de historiografía específica y nuevo modelo historiográfico busca abrirse paso en la maraña de relaciones de poder que se coimplican en las redes del poder académico y, por tanto, no sólo, como dice nuestro historiador, es un modelo en construcción conceptual, sino también en construcción institucional. La creación una cátedra *ad hoc* y el surgimiento de un entramado de encuentros, sociedades, revistas y otras iniciativas (como pudiera ser una cierta colonización de la educación secundaria por formas de historia oral) muestran, a las claras, que con las dificultades propias de un saber emergente, la historia del tiempo presente comparece como un paradigma que compite en el mercado de los saberes del poder historiográfico establecido. Por más que, como reconoce el propio Aróstegui, la *historia del presente* sea la transcripción historiográfica de la categoría *historia vivida* y todavía constituya “un objeto peculiar, cada vez más frecuentado últimamente y, sin embargo, poco conocido aún, rodeado todavía de algo en balbuceo” (2004, 11).

A nadie se le oculta el interés, el futuro y el potencial educativo de esta nueva historia, que maneja conceptos tan fructíferos como *historia del presente* o *historia vivida*, por más que Aróstegui se muestre incapaz de superar la concepción meramente derivativa o refleja de la didáctica. Por más que siga instalado en la ilusión epistemológica, en una ilusión, eso sí, cada vez más refinada. Frente a todo ello tenemos necesidad de ofrecer, más allá de los sueños de la razón historiográfica, otra manera de relacionar el presente con la didáctica de la historia. Esta otra mirada es la genealogía, que consiste en “activar la carga de pasado que está presente en el presente” (Castel, 2001, 71), y, como principio heurístico, contemplar siempre ese presente con los ojos problematizadores del pensamiento crítico.

3.-La genealogía: una historia del presente muy especial

Una didáctica que se postule como crítica implica una racionalidad no meramente instrumental. El afán emancipatorio, ese interés que Habermas alcanzaba a vislumbrar

como constitutivo del conocimiento social, guía nuestra definición de la didáctica como actividad teórico-práctica dentro de las políticas de la cultura. En congruencia con ello, *el presente del futuro*, parafraseando el dicho agustiniano, es la esperanza de un mundo mejor. Horizonte que, si se medita bien, poco o nada tiene que ver con la pretensión de institucionalizar, legitimar y dar carta de naturaleza a un nuevo saber. De ahí que las aportaciones de los profesionales de la historia del presente sean utilizadas por nosotros de manera muy libre y hasta podría decirse que oportunista, como los organismos vivos que parasitan otros.

La didáctica crítica que propugnamos se alimenta, en efecto, de un elenco de fuentes intelectuales muy variadas. Una de las más reiteradas e importantes, que mantiene no pocas concomitancias con la historia del presente, es la genealogía. Por tal entendemos un conjunto de ideas-fuerza tomadas de la lectura interesada y selectiva de autores como F. Nietzsche o M. Foucault. Este último, en 1984, en vísperas de su muerte, se refería principalmente con sencillez y claridad a lo que había sido frecuente objeto de sus preocupaciones: “parto de un problema en los términos en que se plantea actualmente y trato de realizar su genealogía. Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una situación de presente” (en Castel, 2001, 67). Ahora bien, esa situación de presente está mediada por un diagnóstico crítico de la actualidad, por una suerte de premisa de procedimiento, una especie de negatividad metódica que hace del genealogista un portador de perspectiva interesada y situada. Su mirada no puede dejar de ser la del impugnador de las verdades dadas, que recurre a la historia como <<ácido que corroe los pretendidos universales de la experiencia al mostrar su contingencia y mutabilidad” (Vázquez y Moreno, 1997, 13). Esa implacable voluntad de corrosión y destrucción de universales socialmente aceptados se remonta a F. Nietzsche, el más insigne y explosivo pensador de la sospecha, quien realiza, en algunas de sus más memorables obras (como *Genealogía de la moral*; o *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*, o *Humano, demasiado humano*) una problematización no moral de la moral. Así nace la genealogía, como una arma crítica que indaga sobre las condiciones originarias de los prejuicios y creencias del presente, de modo que, como se hace en *Genealogía de la moral*, quede en entredicho el valor mismo de los valores (Nietzsche, 1982, 23), y se viaje, con nuevas preguntas en el zurrón y nuevos ojos, al recóndito país de la moral realmente vivida. Tal país, nos dice Nietzsche, resulta un descubrimiento, pues el origen y emergencia de las cosas más sagradas nacen de las necesidades más mezquinas y pequeñas. Sólo que, de tanto ver sin mirar con ojos atentos, las ideas morales han tomado la forma de verdades y lo que tuvo un origen y una procedencia contrarios a la razón pasa hoy por racional, de tanto que se empararon y embebieron de racionalidad.

Racionalidad retrospectiva. Todas las cosas que viven mucho tiempo se han impregnado paulatinamente tanto de razón que parece inverosímil pensar que su procedencia sea insensata. ¿Acaso no se siente esa exacta historia de una génesis como algo paradójico u ofensivo? ¿No contradice en el fondo el historiador continuamente?

F.Nietzsche, *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*.
Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, p. 67.

A menudo, los historiadores y otros intelectuales interesados en lo histórico, no han comprendido que, en todo afán genealógico, reposa una crítica histórica de la razón

desde la razón¹⁵, una crítica moderna de la modernidad, pues, en cierto modo, pensadores como F. Nietzsche, completan y llevan más allá el proyecto ilustrado de la Ilustración. De modo que simplifican burdamente aquellos historiadores del pensamiento que sitúan la obra del filósofo alemán en la peligrosa pendiente que llevaría al asalto de la razón desde el irracionalismo finisecular. Es más cierto que “la crítica de la moral no supone necesariamente ni la destrucción del elemento crítico ilustrado de la moralidad ni el repudio de todo lo anterior (...) [Supone] un análisis genealógico-histórico de los límites que se nos imponen, así como la posibilidad de transgredirlos” (Cano, 2000, 37). La genealogía, en efecto, es pensamiento que se sitúa en los límites del pensamiento, es un pensar que desestabiliza el conocimiento y que pone las verdades bajo sospecha practicando una especie de método de sistemática duda acerca de las evidencias más evidentes¹⁶.

En todo caso, la incursión nietzscheana en las trazas del pasado, no pretende ni implica sustitución del trabajo profesional de los historiadores. Su método resulta inconmensurable en relación con el método de los historiadores en tanto que corporación que ha consensuado su correspondiente régimen de verdad. Es otra cosa, porque como demuestra la tradición posterior a él mismo, la genealogía es un saber que no tiene lugar institucional, es un saber flotante y polimorfo que se nutre, al tiempo que se enfrenta, a otros saberes más institucionalizados. Esa desubicación del árbol de los saberes y de las fronteras de las disciplinas, constituye una virtud, pues convierte a la genealogía, a nuestro parecer, en una metodología transdisciplinar, ágil y flexible, capaz de superar la rigidez de los campos académicos tradicionales.

Ocurre a veces en la historia de las ideas que un texto se cruza en el camino de otros textos y efectúa una labor hermenéutica decisiva, de modo que desde ese punto y hora todo cambia y nada ya queda igual. Sin duda es el caso de uno de los ensayos más celebrados de Michel Foucault, que lleva por título *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Escrito en 1971 en homenaje a Jean Hyppolite existen varias versiones en castellano (La Piqueta, Madrid, 1992, o Pre-Textos, Valencia, 1988-2004), en él se realizaba una lectura sumamente creativa (y, por tanto, discutible) a partir de alguno textos-clave del atormentado pensador alemán. Desde entonces, esta lectura funda de manera expresa una interpretación en clave genealógica del controvertido y paradójico legado nietzscheano, y levanta un orden argumentativo que da cuenta de las razones metodológicas existentes tras las obras foucaultianas que, como la seminal *Histoire de la folie à l'âge classique* (1964), presentan una faz más histórica. Poco después, la formulación implícita del modelo genealógico de análisis, se desarrolla espléndidamente en profundidad con *Surveiller et punir* (1975) y *Histoire de la sexualité* (1976). Un

¹⁵ Varios autores insisten, con acierto, en esta idea, por ejemplo, J. Higuera (1999) o G. Cano (2000). No obstante, el canon progresista de arraigada tradición marxista, suele abominar de tan explosivo y atormentado pensador.

¹⁶ Para poner dos ejemplos de sendas investigaciones paradigmáticas en España. P. Trinidad (1991), en su obra, *La defensa de la sociedad. Cárcel y delincuencia en España*, siguiendo la huella de la señera obra de M. Foucault, *Vigilar y castigar*, desmonta la idea de la cárcel y el encierro como forma “natural” del castigo y explica las sucesivas racionalizaciones y prácticas que nos han hecho interiorizar como verdad indiscutible una realidad histórica contingente. Por su parte, F. Vázquez y A. Moreno (1997), en su obra *Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España*, tratan de desmontar lo que denominan “el sueño dogmático de la razón sexológica”, en virtud del cual la sexualidad se concibe como una realidad pre-existente (biológica y natural) a su propia historia. En fin, dos buenos ejemplos de cómo hasta las cosas más insensatas se embeben de razón y comparecen como evidencias de sentido común y reglas universales de comportamiento. En el caso de la medicina puede verse Huertas (2006).

largo rastro de trabajos, primero en francés y más tarde en inglés, dan continuidad a la tradición genealógica¹⁷

¹⁷ Por supuesto, existe ya una notable nómina de autores que se ocupan del modelo de análisis genealógico en España y en otros países de lengua española. Destaca, sin duda, la tarea de reflexión, traducción y divulgación que Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, profesores de la Universidad Complutense de Madrid, han realizado desde la colección *Genealogía del poder* de la editorial madrileña La Piqueta. Ellos mismos se cuentan entre quienes mejor han repensado las bases metodológicas foucaultianas (véase su aportación en *Genealogía y sociología*, El Cielo por Asalto, Buenos Aires, 1997, que también se reproduce en la primera parte del libro de J. Varela, *El nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio del poder entre los sexos*. La Piqueta, Madrid, 1997), y quienes, con diversos trabajos de investigación empírica, como el inmediatamente citado de Varela, o los de ambos sobre la escuela (*Arqueología de la escuela*, La Piqueta, 1991), sobre los códigos médico-pedagógicos (*Las redes de la psicología*. Libertarias, Madrid, 1994) o las conductas desviadas (*Sujetos frágiles. Ensayos sobre sociología de la desviación*. FCE. México, 1989; *Locos y miserables*), por citar algunas. La concepción genealógica de estos dos sociólogos trata de rescatar una imagen genealógica de los clásicos de su ciencia de referencia (C. Marx, E. Durkheim, M. Weber o N. Elias), que se nos antoja un tanto forzada. Cosa distinta es que esos autores sean imprescindibles para pensar la sociedad, como también ayudan otros continuadores de la obra de Foucault. Es el caso de la dilatada e interesante obra del filósofo Francisco Vázquez García que además de la citada *Sexo y razón...* posee un elenco muy valioso de escritos en torno al significado de Foucault como historiador. La aportación del historiador del Derecho Pedro Trinidad Fernández en su momento (1991) sirvió para calibrar la valía del método genealógico aplicado a la formas de castigo penal mediante prisión entre los siglos XVIII y XX. En el campo más general del Derecho, se puede mencionar el trabajo de Jesús I. Martínez García (*La imaginación jurídica*. Dykinson, Madrid, 1999), y en la historia de la medicina, siguiendo una estela académica de primer orden, cabe destacar, entre otros aportaciones del investigador del CSIC, Rafael Huertas (*Los laboratorios de la norma. Medicina y regulación social en el Estado liberal*. Octaedro, Barcelona, 2008). Por nuestra parte, desde la colección *Historia, educación y crítica*, de editorial Octaedro, estamos dando cabida a contribuciones genealógicas hispanas, como pueden ser las del citado profesor Huertas, autor de un capítulo de este libro, como la del profesor de educación secundaria, José Benito Seoane (*El placer y la norma. Genealogía de la educación sexual en la España contemporánea*. Octaedro, Barcelona, 2006), que se inscribe en el *hinterland* filosófico impulsado por el mencionado Francisco Vázquez García, catedrático de la Universidad de Cádiz. En el mundo hispanoamericano descuella el núcleo argentino de I. Dussel y E. Caruso. La primera de ellas esboza una aproximación interesante y un tanto abstrusa ("Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre el uso de la genealogía". *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XV, nº 37 (2003), pp. 11-32, Universidad d Antioquia). En el mundo hispanoamericano parecería como si la llegada del filósofo francés venga de la mano de la moda y el "abuso de Foucault", que en la última década se ha generado en la universidades estadounidenses. Ese abuso consiste en hacer de la genealogía una jerga esotérica para iniciados.

Nosotros mismos, dentro del *Proyecto Nebraska*, ensayamos el uso de categorías foucaultianas (y otras que no lo son en absoluto) a fin de comprender mejor la historia de la educación y de la profesión docente en España. Véanse, por ejemplo, las dos investigaciones más recientes, en forma de tesis doctorales, de Juan Mainer (2007) y Julio Mateos (2008). Existe, pues, un interesante hilo genealógico hispano, que se encuentra inserto en las aporías de la perspectiva genealógica. Ésta, como no se cansa de señalar R. Castel (2001), padece de dos graves dificultades, a saber: cómo localizar con precisión el origen de los problemas que se eligen y hacer una peridización no evolucionista de ellos. Desde luego, cuando, por ejemplo, se buscan los orígenes del dispositivo de feminización en la Edad Media, nos parece una concesión a lo casi intemporal. A todo ello se suma una paradoja muy foucaultiana: cómo dar cuenta de la dinámica social sin considerar vector coactuante (junto al poder y el saber) a las relaciones materiales de producción. Ahí muy probablemente la teoría de la acción y de los campos de P. Bourdieu y su concepción genética de la vida social, pueda ser cara complementaria y a veces pieza de recambio de las excesivas generalizaciones a las que conduce la genealogía. Eso, al menos, pensamos en el *Proyecto Nebraska*. Decía el padre Feijóo que "para ser historiador es menester más que historiador"; pues bien, decimos nosotros, para ser genealogista, conviene no olvidar tampoco el oficio de historiador.

El propio M. Foucault presentará parte de su obra como una genealogía de la verdad y del poder (en realidad, su itinerario intelectual transcurre sucesivamente por una arqueología del saber, una genealogía del poder y una historia de las tecnologías del yo y de las formas de sujeción del sujeto). En el fondo, la genealogía persigue y fomenta una búsqueda del origen como surgencia y emergencia de las cosas dichas sobre el mundo, una áspera mirada de las prácticas sociales y discursivas carente de complacencia de ninguna clase y más allá de los valores.

Ahora bien, si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay otra cosa bien distinta: no un secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella...

(...) Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen, -es su discordancia con las otras cosas-, el disparate.

La historia también enseña a reírse de las solemnidades del origen.

M. Foucault, *Nietzsche, la genealogía y la historia*, Pre-textos, Valencia, 2004, pp. 18-19.

Esta suerte de carcajada homérica sobre las apariencias de las cosas encierra todo el potencial de tragedia albergado en nuestro mundo, pero es, además, un principio de procedimiento radical inspirado en la trasvaloración de todos los valores y en la crítica del esencialismo, que como ya señalamos, Nietzsche practicó en varias de sus obras. Se diría, parafraseando a Ortega, que, en cierto modo, las cosas no tienen esencia y sí historia. La crítica nietzscheana de la moral como tartufería, como invención al servicio del poder invita a una historización crítica de los valores del presente, a una problematización de nuestra actualidad. De esa forma la genealogía es ciertamente una historia del presente, pero no cualquier historia del presente. Desde luego, nada tiene que ver con la idea de reconstruir el pasado a la luz del presente que propugnaría un presentismo desprovisto de carga crítica. Y poco o nada tiene que ver con la historia regresiva que J. Aróstegui proclamara ya en 1984, ni con ninguna operación de practicar una historia evolucionista o continuista al revés (caminando desde el presente al pasado).

La genealogía, así vista, contiene todo un programa de conocimiento y toda una metodología para el ejercicio de la crítica del presente. Nosotros que somos aficionados y practicantes de este género, pero que no gustamos de ortodoxia alguna, nos atrevemos a sintetizar y sugerir los siguientes aspectos inherentes o derivados de lo que entendemos por mirada genealógica:

- Es una crítica histórica de las razones de la razón desde la razón.
- Es una crítica de los regímenes de verdad que configuran cuerpos de conocimiento científico desde la posición de que todo conocimiento es una construcción social.
- Es una crítica de la filosofía del sujeto autosuficiente de la razón moderna y las teorías de la acción que le son anejas. El sujeto se constituye y destruye (se disocia) en el mismo proceso de conocimiento.

-Es una crítica de la historia como memoria, como reminiscencia platónica. La historia es una contramemoria que, como gustaba decir W. Benjamin, pasa el cepillo a contrapelo.

-Es una crítica de la historia continuista, de la idea de progreso y de la concepción de los histórico como un tiempo uniforme y vacío sobre el que se representa un destino fatal. Es, pues, un antihegelianismo (tanto del hegelianismo idealista como de la versión materialista del marxismo).

-Es una crítica del presente; no es sólo una historia desde el presente. El genealogista practica la dialéctica negativa al estilo de la Escuela de Frankfurt y mira hacia el pasado no para capturar el origen del hoy, sino para desentrañar la procedencia y la emergencia (a veces ello se capta con la etimología) de los engaños del presente.

-Es una crítica de la historia continuista y totalizadora que presta atención a las rupturas, a las contingencias, a las discontinuidades, a la gente y asuntos sin importancia para el poder.

-Es una crítica de la reificación, de la naturalización del presente.

-Es, en suma, una crítica de las razones del poder y de nosotros mismos. Adorno recomendaba pensar contra nosotros mismos y el propio Nietzsche sabía muy bien que a veces el saber, como el escorpión, tiene que volver el aguijón contra sí mismo.

Así pues, la historia de presente inspirada en la genealogía es una suerte de ontología de la actualidad y de nosotros mismos, que buscamos escuchando el ruido de la historia y practicando la heurística de la sospecha¹⁸. Ni que decir tiene que los planteamientos de Julio Aróstegui nos ayudan a la tarea de pensar una didáctica crítica, pero no de manera que satisfaga todas nuestras exigencias.

La problematización del presente, en realidad, aparece como postulado central y como contenido sustancial de una didáctica crítico-genealógica. Admitir los atributos de crítica y genealógica como propios de una didáctica de la historia supone, en primer término, quebrar el primado de las disciplinas académicas (también de una supuesta nueva disciplina sobre el tiempo presente) en beneficio de la relevancia social de los asuntos elegidos como objetos de aprendizaje. De modo que se propugna la ruptura con la fosilizada herencia del *código disciplinar* construido en el modo de educación tradicional elitista y reinventado en la educación de masas. En suma, una didáctica genealógica requiere una intervención comprometida y consciente frente a las fuerzas dominantes que gobiernan las regulaciones curriculares que embuten el conocimiento en moldes culturales y disciplinares academicistas ajenos al mundo real y deliberadamente jerárquicos y segregadores.

Ello requiere, como hemos ensayado reiteradamente en Fedicaria, establecer nuevos criterios de selección, organización y secuencia de los contenidos escolares, poniendo el énfasis en la relevancia social de los temas de estudio. Por más que podamos discutir qué son y cómo podemos seleccionar los problemas relevantes de nuestro presente (y a ello, sin duda, nos ayuda la historia del tiempo presente), lo cierto es que la orientación

¹⁸ Aunque M. Foucault, y menos aún F. Nietzsche, se entretuviera en dejar solucionario alguno sobre cómo escribir trabajos genealógicos, éstos poseen un aire inconfundible, como puede comprobarse ya en los prólogos de cualquiera de las obras citadas en la nota en donde dábamos noticia de algunas investigaciones hispanas de esa estirpe teórica. Ese "reconstruir río arriba", que señala R. Castel en *La metamorfosis de la cuestión social* (1997), comporta, como ya señalamos, no pocos problemas, pero también abre un cúmulo de sugerencias no sólo para el campo de la investigación, sino también para el de la educación.

hacia el estudio de problemas actuales y la organización del currículo de ciencias sociales en esa misma dirección no constituye, desde luego, una garantía de didáctica crítica, pero sí es una proposición de partida más coherente con ese tipo de dialéctica negativa de la que nos reclamamos herederos. Por añadidura, la organización y secuencia de contenidos de enseñanza en un *iter* presente-pasado-presente/futuro, que enlaza con tradiciones pedagógicas enfrentadas al clásico diseño historicista, evolucionista, occidentalizante y pacatamente cronológico del código disciplinar fundado en el modo de educación tradicional elitista del siglo XIX¹⁹.

En fin, la perspectiva genealógica resulta ser <<interesada, crítica e intempestiva>>; esta <<historia efectiva>>, que da primacía al presente (pero que no confunde el presente con lo contemporáneo) es, al decir de Foucault (1991), un saber que <<toma partido>>, que indaga sobre la contingencia del presente y que defiende un <<sentido histórico>>. No se sustenta en la reconstrucción de la memoria evolutiva del pasado (tal como hace la <<historia continuista>> que siempre atiende al pasado como prefiguración del presente), sino que opta por una problematización de la actualidad a través de la historización del presente²⁰. Esta clase de historia posee y alberga, según creemos, un fuerte poder educativo.

Una didáctica crítica, en efecto, supone, en primer término, una enseñanza capaz de “deseternizar lo dado” y colaborar modestamente y dentro de lo posible a “reconstruir la historia del trabajo histórico de deshistorización” (Bourdieu, 2000, 43 y 105), poniendo en cuestión las identidades y representaciones subjetivas e ideológicas de la realidad vivida a través del estudio de los problemas sociales que, dentro de las sociedades del capitalismo tardío, impiden a los seres humanos la realización de una vida mejor. Y esa problematización incluye el áspero cuestionamiento del conocimiento oficial y sus trasuntos escolares. La negación del presente en el pasado se aleja muchas leguas del vulgar pensamiento histórico que presenta el hoy como una consecuencia racional del ayer y el proceso histórico como una mera concatenación causal necesaria orientada hacia el presente. Teniendo en cuenta que la mirada genealógica plantea que el pasado pudo ser distinto y el presente también, una vez reconocida la mutabilidad de todo lo social, es posible promover la eventual (que no segura ni definitiva) apertura del deseo del alumnado hacia la transformación de las verdades sobre las que se asienta el orden social.

4.- De la necesidad y utilidad de la historia crítica para la educación

Sostiene J. Aróstegui que la *historia vivida*, la *historia del presente*, siempre resulta de un cruce e interacción de experiencias entre varias generaciones. No es otra cosa la educación reglada. Un problema sumamente relevante consiste en plantear de qué presente hablamos cuando hablamos de presente.

¹⁹ Nuestras ideas sobre la didáctica no sólo afectan al diseño curricular, sino a la movilización de las condiciones que nos permiten, entre la necesidad y el deseo, crear un espacio de intervención. Véase nuestro artículo “Didáctica crítica. Allá donde se encuentran necesidad y deseo” (Cuesta y otros, 2005).

²⁰ La exégesis de Javier Higuera en *Michel Foucault. La filosofía como crítica* (1999), especialmente su capítulo V dedicado a “La crítica del presente”, resulta muy recomendable y de ayuda muy estimable a la hora de sintetizar e interpretar textos a menudo complejos. La obra de F. Vázquez (M. Foucault...Montesinos) facilita aún más la primera entrada en este terreno al que pretenda iniciarse en sus anfractuosidades. Ello no dispensa de leer los textos originarios pues en ellos reside toda la fuerza intensa de un pensamiento que se pretende nuevo.

El presente histórico (...) tiene siempre como fundamento la convivencia temporal de generaciones distintas y con presentes particulares. Un presente histórico es, pues, en último extremo, el resultado del entrecruzamiento de presentes generacionales.

(...) La historia del presente recoge fundamentalmente el aspecto temporal de las memorias vivas, mientras que la historia en su más amplio sentido recoge también toda la potencia de las memorias transmitidas, de las memorias de la sucesión. Pero ambas son inexcusables en la construcción de la historia presente. Está justificada la diferencia entre una historia vivida y una historia heredada, aunque no sea posible una distinción de alcance ontológico entre ambas y, por ello, la historia de cualquier presente no se explica sin la historia heredada.

J. Aróstegui (2004), *La historia vivida...*, p. 121 y 170.

Pero el cruce de memorias en los escenarios sociales, entre ellos la educación, no es sólo ni principalmente el producto de un campo de fuerzas generacionales. Y la distinción, tan grata a los historiadores profesionales (y algunos psicólogos) entre historia y memoria debería ser cuestionada o matizada. La memoria no es sólo un atributo individual. Ni tampoco es una especie de pre-historia, una forma de vulgar de registro del pasado hasta que llega la historia (los historiadores) y ponen las cosas en su sitio. La economía política de la memoria es un fenómeno social en el que las clases y las relaciones disimétricas de poder construyen y reconstruyen formas colectivas de recuerdo (el recuerdo individual es también social, es una privatización a escala). De ahí que la distinción entre la memoria que retiene el pasado y la historia que lo explica resulta poco más que un reflejo gremial de la profesión de historiador. La historiografía constituye parte del flujo de memorias sociales que nos hacen y que con nuestra práctica hacemos. Ciertamente no es cualquier parte, es una porción muy especial y cualificada, pero no está al margen, como sabe cualquier principiante de las artes de Clío, de la vida social.

La conciencia histórica, individual o colectiva, es consecuencia de una intersección de memorias sociales, constituye un componente imprescindible del devenir colectivo. Pero, como nos advirtió Nietzsche en su espléndido, raro e intempestivo ensayo “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”²¹, estudiar la historia se puede realizar bajo tres formas: *monumental*, *anticuaria* y *crítica*. Estas tres dimensiones de Clío forman tres caras complementarias, que han de usarse en proporciones adecuadas, según la perspectiva que se adopte. La primera de las historias se dedica a la veneración de las grandes gestas del pasado, y es la que queda más frecuentemente incrustada en el currículo; la segunda, la historia del coleccionista, es la que practica esa suerte de fetichismo histórico-cultural en el que han devenido algunos recientes giros historiográficos. Una y otra sirven perfectamente a los intereses del Estado como poder que prescribe y autoriza en el marco escolar una historia al servicio de la identidad nacional, una historia que educa en las raíces de nuestra identidad territorial. A nadie se le oculta (y Sisinio Pérez Garzón ha estudiado espléndidamente

²¹ Conozco tres ediciones en castellano, dos de ellas recientes; ahora empleo la más antigua de Aguilar (Nietzsche, 1932) publicada dentro de *Consideraciones intempestivas II. (Obras completas, tomo II, pp. 69-154)*. Alguno de nosotros (Cuesta, 2000) ya efectuó una interpretación sintomática de este texto ya clásico y que nos ha prestado grandes servicios a la hora de repensar una didáctica crítica.

este hecho) que la nacionalización de las conciencias ha sido ayer y es hoy el principal objetivo de la educación histórica, recurriendo para ello a inventar sobre el territorio de los estados actuales (o los que aspiran a serlo) pasados legendarios, <<malos sueños>>, reiterados abusos de la historia al servicio del poder. De ahí que, la tercera forma de historia, la crítica, es la que a nosotros nos interesa, pues la *historia crítica* significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” y “únicamente a aquel a quien tortura una angustia de presente y que a toda costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de una historia crítica, de una historia que juzga y condena” (Nietzsche, 1932, 93 y 88). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault (2004), en su relectura de la obra de Nietzsche, la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Y es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, invierte, desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar una orientación crítica.

En el espacio escolar este proyecto crítico choca con las reglas explícitas e implícitas de la institución y con la *memoria rota* y fragmentaria del alumnado. En cierto modo, la memoria histórica se puede imaginar como un campo de fuerzas entre el pasado y el presente, de modo de que cuando miramos al pasado y al presente estamos imaginando el futuro. La *memoria oficial*, trasunto del saber académico, de las relaciones de poder y de la hegemonía cultural de cada momento, queda comprimida y petrificada en el currículo escolar como uno de los componentes esenciales del código disciplinar. Esa memoria, no obstante, entra en conflicto con las memorias sociales que se cruzan en la institución escolar. Lo que algunos llaman la *memoria rota* de los adolescentes no representa más que un reflejo diferido y peculiar de las correspondientes memorias sociales de los adultos. Ciertamente siempre la pugna entre lo que Aróstegui denomina *memorias vivas* y *memorias transmitidas* o heredadas sea asunto digno de consideración, aunque la historia crítica que propugnamos no tiene a la experiencia vivida, los textos vivos del pasado, como lugar exclusivo de aprendizaje y reflexión, dado que el pasado no coetáneo, no vivido, también es motivo de la perspectiva genealógica, que a menudo ha de remontar sus vuelos hacia etapas muy lejanas de la vida social para explicar qué es lo que nos ocurre aquí y ahora. La historia del presente de la genealogía no es equivalente a historia contemporánea o a coetaneidad.

Pensar históricamente problematizando el presente es la tarea principal de esa suerte de didáctica crítico-genealógica. Y ello sin olvidar que pensar históricamente se opone radicalmente a pensar teleológicamente, porque, como sugiere Higuera (1999, XII), no podemos suponer ninguna síntesis superadora de la dispersión de los acontecimientos, ninguna teología de la razón, ninguna epifanía de la verdad. Por el contrario, como se dijo, el cruce de memorias que necesariamente se ocasiona en la educación exige de la erección de la enseñanza de la historia como contramemoria. Como el conjunto de discursos e interpretaciones que apelan al pasado desde el presente, y se oponen a la concepción del tiempo pasado como objeto o curso unidireccional ya establecido por la investigación académica, por las necesidades del Estado u otros poderes. Es éste el desafío de toda educación crítica.

Para concluir, creo que la obra de Aróstegui nos ayuda a pensar otra didáctica de la historia. Posee virtualidades muy relevantes, aunque insuficientes. El peligro de que una nueva disciplina *La historia del presente* se convirtiera (y pervirtiera) en asignatura escolar es más que una amenaza: es una probabilidad muy cierta. La misma concepción de nuestro historiador sobre la didáctica como ciencia auxiliar de la historiografía (y de los profesores como ejercitantes en sus aulas de nuevas corrientes historiográficas) acentúa el peligro de imaginar la escuela como simple receptáculo de un saber generado en otros espacios sociales de índole académica. Por ello, atentos a la inevitable asignaturización de todo conocimiento que desciende a las aulas, se plantea la necesidad de entender la enseñanza de la historia como una tarea que, lejos de una mimesis miniaturizada del saber académico, emprende constantes procesos de descontextualización y recontextualización, de manera que se quiebren, si quiera parcialmente, los supuestos operativos de la propia institución escolar. Desaularizar, deslocalizar, dar dimensión pública a la enseñanza, son otras tantas virtualidades de una didáctica crítica. El fomentar un uso público de la historia dentro de la institución escolar cobra para nosotros el significado y la vigencia de una pugna por la hegemonía cultural dentro del inconcluso marco democrático en el que vivimos²².

En fin, ya se supondrá de todo lo dicho que no se trata de promover que haya más historia en los programas de las escuelas o en los de formación inicial y permanente del profesorado. Se trata de que exista un tipo de historia que nos faculte para conocer la realidad y transformarla. La aportación de Julio Aróstegui es sumamente recomendable, por ejemplo, en la formación de profesionales de la docencia. Una historia de la escuela desde el presente es un desafío que no ha emprendido todavía la historiografía española de la educación. Más aún, creo yo, la perspectiva genealógica podría ayudar a comprender las vetas y temas más importantes que nos afectan (tampoco nadie hizo una historia de la escuela de este modo), y al mismo tiempo a dismantelar los prejuicios naturalizadores, esencialistas y ahistóricos que inundan el campo profesional de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

-Altamira, R. (1895): *La enseñanza de la historia*. Librería Victoriano Suárez, Madrid, 1895. Hay reedición más cercana en Akal, Madrid, 1998.

-Álvarez Junco, J. (2001): *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus, Madrid, 2001.

-Aróstegui, J. (1985a) :“La historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica, en VV. AA.: *I Coloquio de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura (abril, 1984)*, Diputación Provincial de Cáceres, 1985, pp. 131-144.

-Aróstegui, J. (1985b); “¿Qué historia enseñar? *Apuntes de Educación (Ciencias Sociales)*, nº 17, 1985, pp. 2-7.

²² Citar *Los deberes de la memoria en la educación*

- Aróstegui, J. (1989): “La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales”. En J. Rodríguez Frutos (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Laia, Barcelona, 1989, pp. 145-162.
- Aróstegui, J. (1992): “Enseñar historia en el marco de las Ciencias Sociales (Problemas de la reforma del Bachillerato)”. En A. Monclús (coord.): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*, Editorial Complutense, Madrid, 1992, 145-162.
- Aróstegui, J. (1995a): *La investigación histórica. Teoría y método*. Crítica, Barcelona, 1995.
- Aróstegui, J. (1995b): “Historia: conciencia de lo social y temporalidad”, *Tarbiya*, nº 10 (1995), Madrid, pp. 91-100.
- Aróstegui, J. y otros (2001): *El mundo contemporáneo: Historia y problemas*. Codirector con C. Buchrucker y J. Saborido, Crítica, Barcelona, 2001.
- Aróstegui, J. (2004): *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza, Madrid, 2004.
- Aróstegui, J. (2006a): *Por qué el 18 de julio... Y después*. Flor del Viento, Barcelona, 2006.
- Aróstegui, J. y otros (2006b): “Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la guerra civil”. En J. Aróstegui y F. Godicheau (eds.): *Guerra civil: mito y memoria*. Marcial Pons, Madrid, 2006, pp. 57-92.
- Aróstegui, J. (2006c): “Políticas de la memoria y revisionismo historiográfico”. *Cuadernos de Pedagogía*, Noviembre, 2006.
- Bourdieu, P. (1999): *meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona, 1999.
- Bourdieu, P. (2000a): *Cuestiones de sociología*. Istmo, Madrid, 2000.
- Bourdieu, P. (2000b): *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona, 2000.
- Boyd, C. (2000): *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Pomares-Corredor, Barcelona, 2000.
- Cano, G. (2000): “*Descensus ad inferos*. El inicio de la trasvaloración moral en *Aurora*”. En F. Nietzsche: *Aurora*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, pp. 11-49.
- Castel, R. (1994): “Problematization as Mode of Reading History”. En J. Goldstein (ed.): *Foucault and the Writing of History*, Basil Blackwell, Cambridge, pp. 237-252.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, 1997).

-Castel, R. (2001): "Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de forma no evolucionista". *Archipiélago*, n 47 (2001), pp. 67-74.

-Cirujano, P, Pérez Garzón, S. y otros (1985): *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*. CSIC, Madrid, 1985.

-Citron, S. (1982): "La historia y las tres memorias". En M. Preyra (comp.): *La historia en el aula*. ICE de la Universidad de la Laguna, 1982, pp. 113-124.

-Cuesta, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

-Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid, 1998.

-Cuesta, R. (1999): "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social*, nº 3 (1999), pp. 70-97.

-Cuesta, R. (2000): "Usos y abusos de la educación histórica". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14 (2000), pp. 23-31.

-Cuesta, R. (2008): *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro, Barcelona, 2008.

-Cuesta, R.; Mainer, J.; Mateos, J. y otros (2005): "Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo". *Con-Ciencia Social*, nº 9 (2005), pp. 17-54.

-Cuesta, R.; Mainer, J.; Mateos, J.; Merchán, J., y Vicente, M. (2007): "¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo". En J. Romero y A. Luis (edits.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Gobierno de Cantabria, 2007, pp. 189-216.

-Dussel, I. (2003) "Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre el uso de la genealogía". *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XV, nº 37 (2003), pp. 11-32, Universidad de Antioquia.

-Forcadell, C. y otros (eds.): *Usos públicos de la historia y políticas de la memoria*. Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

-Foucault, M. (1984): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Madrid, 1984.

-Foucault, M. (2003): *Sobre la Ilustración*. Tecnos, Madrid, 2003.

-Foucault, M. (2004): *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos (hay otra versión en editorial La Piqueta, en el volumen titulado *Microfísica del poder*, de 1992, pp.).

-Higueras, J. (1999): *Michel Foucault. La filosofía como crítica*. Comares, Granada, 1999.

- Huertas, R. (2008): *Los laboratorios de la norma. Medicina y regulación social en el Estado liberal*. Octaedro, Barcelona, 2008.
- Izquierdo Martín, J. y Sánchez León, P. (2006): *La Guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*. Alianza, Madrid, 2006.
- López Facal, R. (1995): “El nacionalismo español en los manuales de historia”. *Educació i Història*, nº 2 (2002), pp. 119-128.
- Luis Gómez, A. (2000): *La enseñanza de la historia. Ayer y hoy*. Diada, Sevilla, 2000.
- Maestro, P. (2003): “El modelo de las Historia Generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas. En J.J. Carreras y C. Forcadell: *Usos públicos de la historia*. Pons/Prensas Universitarias de Zaragoza, Madrid, 2003, pp. 173-221.
- Mainer, J. (2007): *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Zaragoza, 2007.
- Mateos, J. (2007): *La construcción del código pedagógico del entorno*. Tesis doctoral por defender en la Universidad de Salamanca.
- Merchán, J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro, Barcelona, 2005
- Nietzsche, F. (1932): “De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”. En *Consideraciones intempestivas II. Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1932, pp. 71-153.
- Nietzsche, F. (1982): *Genealogía de la moral*. Alianza, Madrid, 1982.
- Nietzsche, F. (1932): *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.
- Nietzsche, F. (1999): *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. (edición de Germán Cano). Madrid: Biblioteca Nueva. Además de la citada en el texto, existe otra de Aguilar, 1932; y una más reciente en Edaf.
- Pieró, I. y Pasamar, G.: *Diccionario de Historiadores españoles contemporáneos*. Akal, Madrid, 2002.
- Pérez Garzón, S. y otros (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Crítica, Barcelona, 2000.
- Tafalla, M. (2003): *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Herder, Barcelona, 2003.
- Trinidad, P. (1991): *La defensa de la sociedad. Cárcel y delincuencia en España*. Alianza, Madrid, 1991.

- Unamuno, M. (1958). *Recuerdos de infancia y mocedad*. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral, 5ª edic., 89.
- Valdeón, J. (1988): *En defensa de la historia*. Ámbito, Valladolid, 1988.
- Valls, R. (2007): *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. UNED, Madrid, 2007.
- Vázquez García, F. y Moreno Mengibar, A. (1997): *Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*. Akal, Barcelona, 1997.
- Vázquez García, F. (): *M. Foucault*. Montesinos,
- Viñao, A. (2006). “La historia de las disciplinas escolares”. *Historia de la educación*, nº 25 (2006), pp. 243-269.
- VV.AA.: *Foucault, la educación y la pedagogía*. Monográfico de la *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XV, nº 37 (2003), Universidad d Antioquia.
- VV.AA. (2002): *De la enseñanza de la Historia*. En *Gerónimo Uztariz*, nº 17/18 (2002), pp. 11-135.
- Williams, R. (1997): *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona, 1997.