

Homenaje al profesor Julio Aróstegui, organizado por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca. Aula Miguel de Unamuno, 16 de abril de 2013 a las 21 horas.

## ***La enseñanza de la historia en la obra de Julio Aróstegui, o el valor educativo de la historia del presente***

[AROSTE20013]

**Raimundo Cuesta, catedrático IES y Fedicaria-Salamanca**

*En realidad, yo tengo el sentimiento de que nunca dejé de ser profesor de Enseñanza Media (...) Fueron años [1967-1980] iniciáticos, insustituibles, imborrables, tal vez los más plenos, los más entusiastas... (Aróstegui, 2012, 93 y 94).*

### **1.-Evocaciones personales desde una “hermenéutica de la distancia”**

Desde que el escritor inglés L. P. Hartley acuñara en 1958 la célebre expresión “The past is a foreign Country”, algunos historiadores, como David Lowenthal (1998), *El pasado es un país extraño*, se han acogido a tan expresivo lema, porque, en verdad, una mezcla de extrañeza y de proximidad forman inextricablemente parte sustancial de la escritura de la historia. Incluso más recientemente J. Fontana (2013), *El futuro es un país extraño*, ha dado un giro más sobre el tópico de la “extrañeza” trasladándolo al futuro. Lo cierto es que, si bien se mira, toda operación crítica acerca del pasado, del presente o del futuro requiere una cierta epistemología del extrañamiento, como aquella excelente “hermeneutique de la distance” que Enzo Traverso (2012), en su estimulante *L’histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XX siècle*, atribuye a los intelectuales exiliados a consecuencia de las catástrofes del catastrófico siglo XX. Habría, pues, en toda pretensión crítica una necesaria obligación de un observador que mira desde dentro y desde fuera a la vez, que guarda las distancias pero no esconde los afectos. Si llevamos esto aquí y ahora al campo del recordatorio, que todo homenaje comporta, sin duda existe, respecto a la obra de Julio Aróstegui, un, digamos, deber de memoria. Entendida, desde luego, la memoria como *anamnesis*, esto es, como un ir activamente a la búsqueda del recuerdo. Y todo ello dentro de una obligación de conocimiento y reconocimiento de la porción de su obra

que mantuvo una relación más directa con la enseñanza de la historia. Esta tarea la pretende hacer, en el breve espacio que se me otorga, alguien que estuvo al lado del profesor Aróstegui como docente, pero que se siempre permaneció a distancia de los afanes académicos de quien hoy merecidamente homenajeamos. No obstante, me van a permitir que aluda a algunas experiencias vitales, que, a buen seguro, dejaron huella, nunca se sabe del todo hasta qué punto, en mi itinerario profesional.

Conocí a Julio Aróstegui en octubre de 1975 en Salamanca, donde él era catedrático del IES Fray Luis de León y yo había terminado en 1973 la carrera en la universidad del mismo nombre. Por aquel entonces este granadino de apellido vasco despuntaba en el estudio del carlismo, que había emprendido durante su estancia en Vitoria. Me admiró, desde el principio, aquellos complejos esquemas explicativos que daban una nueva dimensión al carlismo, una dimensión social, a ese movimiento que, como buenos afiliados a la idea de progreso progresista, siempre habíamos reputado de simplemente anacrónico y absurdo.

Por azares de la vida, tras larga “mili” de postlicenciado, me topé con aquel todavía joven, pero ya historiador puntero, en calidad de aspirante a una plaza de docente en el Instituto Fray Luis de León de Salamanca. Como se diría hoy, después de una entrevista personal, *di el perfil* y disfruté mi primer trabajo como PNN (profesor no numerario, figura paradigmática de aquellos tiempos de tantas transiciones) al lado de tan singular figura del entonces todavía enteco y pálido firmamento historiográfico español. Durante años compartimos docencia y otras preocupaciones extraescolares dentro y fuera del espacio escolar. En cierta manera, luego, en mi condición de jefe del Departamento de Historia de ese centro, sería heredero de su labor.

Siempre recordaré con afecto que fue Julio, con otro amigo (Manuel Fernández Cuadrado) quien me despertó y transmitió el feliz desenlace (el deceso) del anterior Jefe del Estado. Pero en la memoria, además de muchas peripecias y anécdotas sobre la transición salmantina que, compartidas en el seno de la “Platajunta” local, no son del caso referir ahora, me queda el recuerdo de su obsesión por la reflexión teórica que ya entonces exhibía nuestro colega y superior jerárquico, no incompatible con el gigantesco almacén de empíricas de fichas sobre los tercios requetés que ocupaba un gigantesco armario metálico en su despacho de jefe del Seminario de Geografía e Historia. Ciertamente, era la suya, como nos recuerda J. Andrés Blanco (2012), una poderosa pasión intelectual, que, sospecho, presentía incompatible con la estancia indefinida en un centro de enseñanza media (así se llamaban entonces). Su talante, en efecto, en nada

coincidía, como gustaba decir con no poca sorna, con aquellos profesores de instituto cuyo horizonte de expectativa se había limitado, tras sacar las oposiciones, a buscar un destino definitivo en el lugar más próximo a la taberna de su pueblo a fin de proseguir disputando la consabida y sagrada partida de naipes con los amigos de siempre.

En estos años ya despuntó como “metodólogo”, a tiempo parcial, en la propia Universidad de Salamanca, donde fue encargado de impartir cursos sobre “teoría”, rara especie en el solar salmantino. Y eso teniendo cerca a una catedrática teresiana (la doctora Gómez Molleda), que acogió al historiador “chequista” (calificativo que mucho más tarde le otorgaría Jiménez Losantos, príncipe del insulto). Posteriormente J. Aróstegui dio el paso hacia la Universidad (primero como agregado y luego como catedrático) y sus partidas de cartas cada vez se jugaron más lejos de su primeras raíces, en el particular Olimpo de los historiadores profesionales. De sus orígenes docentes, no obstante, le quedaría ese poso de nostalgia que acaban dejando los tiempos en los que todo (y nada) era posible.

Como catedrático de instituto entre 1967 y 1980, Aróstegui pertenece por derecho propio a una generación de brillantes miembros de esa corporación que a la sazón era ya un pálido reflejo de lo que fue en el pasado. En efecto, el cuerpo de catedráticos de segunda enseñanza había constituido hasta los años sesenta del siglo XX la columna vertebral del modo de educación tradicional-elitista, cuyo desenvolvimiento histórico hemos tratado en otra parte (Cuesta, 1997 y 2005). En los sesenta la expansión masiva de la escolarización en los estratos medios de la población genera esa “revolución silenciosa” que se llevó por delante el molde dual (escuela para el pueblo; institutos para las clases directivas) de la educación española y, por ende, el bachillerato de elites, su más cuajada expresión histórica. Temprana y exageradamente, el 12 de noviembre de 1933 el catedrático de Matemáticas del Instituto de Salamanca (a la sazón sólo había uno en la capital y otro en Ciudad Rodrigo), Juan Domínguez Berrueta, cuyo nombre hoy luce en unas de las calles de Salamanca, escribía un artículo en *El Adelanto* titulado “Inundación de bachilleres”, en el que hacía una especie de literatura anticipatoria de lo que sería la auténtica riada, que él sólo pudo suponer en su calenturienta imaginación, pero que Julio Aróstegui empezó a experimentar en la década de los setenta. En efecto, este joven catedrático, que estaba en la treintena, desde su primer destino de Vitoria, llegó en 1971 al destartalado caserón del llamado Trilingüe, sede de los dos institutos de la ciudad del Tormes (uno masculino y otro femenino) y símbolo de una ruinoso e incipiente transición hacia la educación de masas (poco antes “el femenino”, el Instituto Lucía de Medrano, había emigrado hacia su actual ubicación; en 1974 le seguiría en su huida el Instituto

Nacional de Bachillerato Fray Luis de León, el “masculino”, que, prolongando una añeja vecindad, se enclavaría al lado de su centro gemelo durante el franquismo. Mientras tanto, se había aprobado la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y el plan de estudios del Bachillerato de 1975, que venían a confirmar el paso firme hacia el modo de educación tecnocrático de masas. En ese contexto acontece en los años setenta una quiebra del poder y *status* del cuerpo de catedráticos arrastrado por la avalancha de nuevos escolares y una plétora de nuevos profesores, los célebres PNN, que tras la durísima huelga de 1977, accedieron masivamente a la condición de funcionarios y cambiaron de arriba abajo las plantillas de los centros, entre ellos, como hemos dejado escrito (Cuesta y Molpeceres, 2010, 231), el salmantino en que había buscado destino nuestro personaje. Esto introdujo la gran transformación en los centros estatales de bachillerato y supuso la quiebra del eje corporativo docente sobre el que habían girado. Valga un ejemplo, el cuerpo de catedráticos de historia, según hemos explicado en nuestra tesis doctoral (Cuesta, 1997), se mantuvo durante casi un siglo en torno al medio centenar (equivalente al número de institutos provinciales), luego, en la II República aumentaría por encima de los setenta y todavía en 1963, no mucho antes de la oposición ganada por nuestro historiador, superaba tímidamente el centenar. Esta reducida y cerrada minoría, guardiana de la tradición y esclava de la rutina, vio la LGE y su desarrollo como una degradación de la Enseñanza Media y del Cuerpo de Catedráticos de Instituto (así rezaba el título de un panfleto obra de la Asociación Provincial de Catedráticos de Instituto de Madrid, que circuló en el curso de 1975-1976 y que Julio guardaba en su despacho). En cierto modo, un catedrático de talante ideológico progresista vivía esa situación de forma escindida: sus ideas apuntaban hacia el cambio social, pero su *habitus* profesional inclinaban a la defensa del orden tradicional. La corporación de catedráticos, como parte de ese orden, a menudo, se expresaba como un sujeto colectivo agraviado tanto por la “egebización” (léase masificación) de la educación media como por las barreras endogámicas impuestas por la Universidad para ocluir su acceso al nivel educativo superior. No cabía, pues, otra salida que instalarse en el “malestar” y la queja permanente, o, como hizo nuestro personaje, buscar en la fuga hacia la universidad una mejora de sus condiciones de vida (incluida en ellas las posibilidades de investigación). Culmina, de este modo, con las oposiciones de 1980 su viaje hacia la Universidad en el que le precedieron una porción insigne (no siempre) de los docentes de instituto, una vía que por entonces comenzaba a dar muestras de agotamiento.

Sea como fuere, de aquellos años preuniversitarios queda un interés teórico y especulativo que se iría transformando en madura obra posterior.

Además, como ocurre que no pensamos como queremos sino como podemos, tengo para mí que la solución vital y académica adoptada por Aróstegui en esos años marcó profundamente su concepción sobre la enseñanza de la historia, en la que atisbo las paradojas de un pensador progresista, que, sin embargo, estaba muy atado al *ethos* académico-universitario.

Ya en 1984 su anterior experiencia como catedrático de enseñanza media se materializa en su ponencia “La historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica” (publicada por la Diputación de Cáceres en 1985). En esos mismos años la “sección roja” del seminario de Historia del Instituto Fray Luis de León, sus colegas y, sin embargo, amigos, Manuel Fernández Cuadrado, Guillermo Castán, Jesús Baigorri y yo mismo habíamos fundado el grupo Cronos y obtenido el Primer Premio Giner de los Ríos a la Innovación Educativa. No siendo deudores, metodológicamente hablando de nuestro jefe de seminario, sí cabe entender que nos afectaron muy positivamente muchos aspectos de su estilo profesional (uno curioso consistía en aquella proverbial manera de llamar “ciudadanos” a sus alumnos) y alguna de sus preocupaciones intelectuales. Desde luego, él siempre promovió interesantes usos pedagógicos vinculados a la lectura y recensión de libros, con los que atormentaba (él y los demás) a un alumnado poco amigo *a priori* de las artes de leer y escribir. Sus estudiantes (alguno hoy profesor del IES Fray Luis de León y de esta Universidad) seguro que recuerdan su exuberancia verbal y expresiva, salpicada de humor y retrancas varias. Sin duda, estimo que su huella más duradera fue la forja de una cierta tradición de cultivo de los procedimientos y técnicas de trabajo intelectual, aunque también, por aquellos años, a veces, cobró fama y fue motivo de escándalo un seminario motejado por algunos de “rojo”. Por otra parte, las relaciones de Aróstegui con la elaboración de manuales de bachillerato, que nos es ni mucho menos su principal contribución a la didáctica de la historia, empezó en aquel entonces con la escritura, en colaboración con Manuel Fernández Cuadrado, de una *Historia de las civilizaciones* para una editorial de poco rumbo (más tarde, conforme fue aumentando su fama y cotización, otras editoriales de más rango, como Vicens Vives, contarán con sus servicios). El aderezo de libros de textos era tarea vinculada a la historia profesional del cuerpo de catedráticos, que, junto a las derramas por “poner” un determinada texto, completaba, *pro pane lucrando*, su exigua retribución salarial, la cual, parafraseando a Unamuno, daba para comer pero no para merendar.

Desde lo años ochenta el camino universitario de Aróstegui interrumpe, salvo esporádicos encuentros, las relaciones con sus antiguos colegas de

instituto. Después de algunos contactos eventuales en el Centro de Profesores de Salamanca y en los cursos de actualización para profesores a finales de los años ochenta, o con motivo de la semana cultural del instituto, en 2005 volvemos a encontrarnos en el acto de presentación en el Círculo de Bellas Artes de Madrid de mi libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Poco después colaboramos en un curso sobre *La historia reciente en las aulas* en la Complutense de Madrid y en un monográfico sobre memoria de la guerra civil, en el setenta aniversario de su inicio, que escribimos para *Cuadernos de Pedagogía* (publicado en noviembre de 2006). En 2007, como luego aludiremos, por causas imprevistas, quedó suspendida su participación en un curso organizado en Jaca por Fedicaria bajo el patrocinio de la Universidad de Zaragoza. Finalmente, a finales del 2012 salía el número 16 de nuestra revista *Con-Ciencia Social*, dentro del que incluíamos un par de estudios y una entrevista en la sección “pensando sobre...”, a cargo esta última de Honorio Cardoso y Guillermo Castán (2012). Desconozco si hubo tiempo y lugar para que la revista llegara a las manos y fuera leída por Julio Aróstegui, que inopinada y desgraciadamente murió al poco, en enero de 2013.

En fin, hoy el profesor Aróstegui, a pesar de haber sufrido unas duras y prolijas pruebas como aspirante, ocupa un lugar prominente en el campo de la historiografía contemporánea española, con el que, no obstante, mantuvo una cierta relación ambivalente, moviéndose siempre un poco como ese intruso en territorio ajeno, que tuvo que demostrar más que el resto en razón de su estigma como exiliado de la enseñanza media. De ahí sus añoranzas de los tiempos más “movidos” de los setenta y de ahí, como veremos, su heterodoxia al acercarse a ciertos asuntos poco frecuentados por sus colegas universitarios. Entre ellos, por supuesto, me interesa destacar aquí la dimensión didáctica de su obra íntimamente vinculada a sus aportaciones teóricas y metodológicas sobre el concepto de *historia del presente*, del que pretende derivar un nuevo tipo de enseñanza de la historia en un contexto, el escolar, que era y es más que hostil a renunciar a la historia tradicional organizada en las convencionales edades.

## **2.-El presente como núcleo y sustancia nutriente de la historia y su enseñanza**

En julio de 2007 el profesor Aróstegui iba a participar en un curso organizado por Fedicaria en la sede de Jaca de la Universidad de Zaragoza. Su título era *Educación, historia y crítica*. Al final, por motivos familiares,

su presencia no fue factible y sólo nos quedó el consuelo de escrutar el rastro de los argumentos que iba a manejar en su ponencia (*El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico*). Este texto de plena madurez prosigue situando la llamada “historia del presente” en el corazón de su reflexión sobre la didáctica de su disciplina. La ponencia aparecía dividida en tres partes: un concepto (*Historia del presente*), una práctica (la historiografía) y una didáctica (*ancilla*, creo percibir, de las dos anteriores). Claro que, como excelentemente analizó en su momento Alberto Luis Gómez (2000), el profesor Aróstegui sería, desde los años ochenta, el historiador más cercano a los postulados de una enseñanza basada en el estudio de problemas sociales relevantes en el aula, aunque, añadía, con razón, que manteniendo “un entendimiento demasiado reduccionista y adjetivado de la didáctica respecto a la ciencia referencial, que no está a la altura de sus reflexiones historiográficas” (Luis, 2000, 64). El carácter auxiliar de la didáctica figura, en verdad, como una prolongación de sus primeras disquisiciones sobre el tema (Aróstegui, 1985), si bien en ellas el concepto de “historia reciente” ocupaba el lugar que ostenta ahora la “historia del presente”.

La omnipotencia del presente en la “historia vivida” defendida por Aróstegui le viene a situar en los bordes de la corrección historiográfica y en los márgenes de los usos de la historia escolar, porque en el campo de la historiografía la “historia del presente” está lejos de poseer una rotunda aceptación dentro del canon profesional y es más bien ocupación de gentes un tanto extrañas al principal núcleo de poder/saber de los cultivadores de Clío, cosa que sucede a pesar del indudable éxito y reconocimiento obtenidos por nuestro profesor, director la cátedra de la Universidad Complutense de Madrid, creada en 2004, que lleva por nombre *Memoria histórica del siglo XX*. Tampoco en el terreno educativo el presente es mercancía bien vista, porque el secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen unas disciplinas escolares, entre ellas la historia, encargadas de separar el aprendizaje de la experiencia vital del alumnado. Así pues, como se ha demostrado en investigaciones como las de Javier 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). Pero el tema viene de atrás, como nos cuenta Miguel de Unamuno en sus *Recuerdos de infancia y mocedad* (publicados como libro en 1908 y referidos a su vida escolar en el Bilbao de los albores de la Restauración): “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).

Pero una cosa son las “unamunadas” de “estudiar la historia hacia atrás” y otra muy distinta lo que realmente ocurre en las aulas. El *código disciplinar* de la enseñanza de la historia es cincelado dentro de una tradición construida sociohistóricamente en el tiempo largo, inherente a criaturas culturales como son las asignaturas. Así se explica la persistente tendencia, ayer y hoy, en todos los niveles educativos, a desproblematizar y desactualizar la enseñanza de la historia, lo que sucede a pesar de que existe doctrina opuesta a ese hecho. En España la opinión pedagógica más elaborada al respecto corresponde a Rafael Altamira, quien, en su magnífica obra *La enseñanza de la historia* (1895), efectúa una valoración personal de lo que llama *programa o método regresivo*, que sintetiza en la siguiente pregunta: ¿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 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 regresivo no sólo chocaba con la altamirana concepción de progreso, tropezaba también y sobre todo con las resistentes y coriáceas pautas del *código disciplinar* de la historia escolar. Un siglo antes de las disquisiciones de Altamira, algunos escritores de la Ilustración, y sobre todo D’Alembert en sus *Reflexions sur l’histoire* (1761), habían puesto en circulación la idea del estudio de la historia desde el presente. Incluso el propio Altamira, siguiendo a Dion Casio remonta la pauta regresiva hasta los clásicos. Craso error, sin duda, porque una historia del o desde el presente sólo adquiere pleno sentido cuando se impone en la modernidad el uso del molde progresivo y lineal de la sucesión de las edades canónicas (antigua, media, moderna y contemporánea). Antes, como mucho, predominarán los preceptistas al estilo de Luciano, que en torno al año 166 escribió una suerte de curioso recetario titulado *Cómo debe escribirse la historia*.

El carácter adjetivo de la didáctica, que, como ya indicamos, en su día subrayara Alberto Luis (2000) se hace evidente a poco que sigamos las preocupaciones teórico-metodológicas de nuestro autor, porque, en realidad, sus especulaciones sobre el valor educativo de la historia son meras derivaciones, subproductos de su epistemología de la ciencia histórica. Su primera instalación en el paradigma de la “historia reciente” reclamaba, en los años ochenta, al menos en tres artículos (Aróstegui, 1985 a, 1985b y 1989), proponía no tanto regresar a una suerte de “historia



regresiva”, igual a la comentada más arriba, como apostar por “explicar el pasado desde el presente como objetivo explícito. Pero también lo contrario: explicar el presente desde el pasado, potenciando de forma también de forma explícita los componentes históricos del primero” (Aróstegui, 1989, 39). A tal fin, su propuesta, que no implicaría un cambio radical del plan de estudios vigentes en el Bachillerato (todavía el muy duradero pergeñado en 1975), porque nunca las ideas pedagógicas arosteguianas, pese al interés de su autor, tuvieron traslado alguno a las aulas. Por ello no va más allá de postular el principio de partir del conocimiento del mundo que rodea al alumno y para ello de la imbricación de la educación histórica dentro de un conjunto más amplio como las ciencias sociales, no en vano él siempre reclamará para Clío el título de “ciencia social”. Esta concepción de la historia como ciencia social “dura”, sin concesiones posmodernas de ninguna clase, está muy presente en su célebre manual de 1995 (*La investigación histórica. Teoría método*), cuyo subproducto didáctico fue un expresivo y sintomático artículo, poco divulgado, que vio la luz, también en 1995, en la revista *Tarbiya* (“Historia: conciencia de lo social y temporalidad”), y en el que no es posible atisbar novedad de fondo con respecto a lo publicado anteriormente, de modo que se puede colegir una larga línea de continuidad en el pensamiento educativo de nuestro autor. Continuidad que, de alguna manera, permanece subterránea cuando, tras los años noventa que presenció el “debate de las humanidades” dentro del currículo y la consiguiente contrarreforma educativa, la dimensión educativa de la historia queda desplazada de la arena del interés público. Sin embargo, en 2004 Julio Aróstegui dará a la imprenta su *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, el esfuerzo más ambicioso por dotar a su quehacer historiográfico de un bagaje filosófico poco frecuente entre sus colegas de campo, a menudo amigos de un rancio empirismo. La obra, en sustancia, supone una depuración y un paso adelante en la trama teórica de nuestro historiador al unir dos categorías “historia vivida” e “historia del presente”, dentro de una nítida voluntad superadora de la idea de “historia-periodo”, que, a su entender, habría de ser sustituida por la historia-problema, entendida ésta como la comprensión de la historicidad según es percibida por la conciencia de las distintas generaciones en una determinada coyuntura temporal. En fin, la historia del presente no es un periodo previamente acotado, es más que nada una manera de aproximarse a la comprensión de lo histórico a partir de la experiencia de los agentes, lo que resulta pertinente para escrutar la memoria de las distintas capas generacionales de los “momentos matrices” o axiales del siglo XX, aquellos que contribuyeron a fijar la conciencia histórica de la ciudadanía. Desde luego, aunque en el libro la didáctica no ocupa lugar alguno, a no ser que se entienda por tal el ensayo de relatar un esbozo de “historia vivida”, de “historia del presente”, que figura su

segunda parte, tales planteamientos apuntan a una radicalización de las tesis anteriores a propósito de situar a los problemas del hoy en el centro de la enseñanza de la historia. Ciertamente, de todo ello se podría inferir un progresivo acercamiento a la idea de didáctica crítica, que sostenemos en Fedicaria, comprendida como una genealogía del presente.

### **3.-¿Equivale la *historia del presente* del profesor Aróstegui a *didáctica crítica*?**

Esa hipotética proximidad entre historia “vívida/historia del presente” y didáctica crítico-genealógica era un los desafíos planteados en el curso de verano que habíamos preparado en Jaca en 2007, que, como ya se dijo, finalmente se frustró parcialmente al no poder contar con la presencia del profesor Aróstegui. Al menos nos quedó un resumen de su ponencia, en el que se expresaba así:

“Estando plenamente de acuerdo con la afirmación de Raimundo Cuesta de que toda historia tiene el valor de una “genealogía del presente” no es difícil establecer que presente y pasado tienen una imbricación dialéctica y una relación mutua en doble sentido que condiciona la tarea de despertar no ya el “conocimiento” de la Historia sino la comprensión del significado de lo histórico como dimensión inseparable de lo humano dentro del trabajo del aula. No equivale esto a hablar de un gratuito presentismo en manera alguna. La temporalidad histórica y su comprensión debe partir de la comprensión del presente, pero la cuestión central es, justamente, la relativización absoluta de todo lo que sea la dimensión pasado-presente. La comprensión de la historia, en cualquier tipo de didáctica, empieza por la comprensión del entorno. En este sentido, toda Historia es ciencia social y toda ciencia social es obligadamente histórica. Creemos que la función didáctica primordial que la historia del presente cumple es la de hacer explícita la idea de que la Historia no es el pasado, sino, como hiciese en frase imperecedera Marc Bloch, “la ciencia de los hombres en el tiempo”. (Aróstegui, 2007, 2).

La triste ausencia del profesor Aróstegui, no impide proseguir debatiendo sus ideas, pues la atención a las mismas es una excelsa muestra del profundo respeto intelectual que su obra nos merece. Así pues, celebramos la invitación que se hace en el texto a compartir la “genealogía del

presente” que algunos practicamos en Fedicaria, y mostraremos hasta dónde, en realidad, alcanza tal exhortación.

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 (el propio Foucault emplea el sintagma *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. Robert Castel, brillante sociólogo francés, muerto recientemente en París, el 12 de febrero de 2013, poco después de Julio Aróstegui, recogía una postrera y sencilla definición del método genealógico por el propio Foucault: “parto de un problema en los términos en los que se plantea actualmente y trato de realizar su genealogía. Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una situación de presente” (Castel, 2001, 67). Y añadía el propio Castel, “si el presente no es sólo lo contemporáneo, es necesario hacer una historia del presente, es decir, reactivar la carga del pasado que está presente en el presente” (op. cit., 71). Pues 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 un punto de vista nada aséptico. Desde tal perspectiva se efectúa esa implacable voluntad de corrosión de universales socialmente aceptados como realidades naturales, que se remonta a Friedrich Nietzsche en algunas de sus más memorables obras como *Genealogía de la moral* (1887) o *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales* (1881). La faceta genealógica crítica prosigue y se enriquece con la interpretación de Michel Foucault en su *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1971). En el fondo, tal genealogía indaga el origen y la emergencia de las explicaciones de nuestro mundo, realiza un escrutinio histórico de las prácticas sociales y discursivas sustentadoras de los valores dominantes en el presente, porque “la historia también enseña a reírse de las solemnidades del origen” (Foucault, 2004, 19). Es, pues, la genealogía una tarea de deseternización, de historización crítica de los valores dominantes.

Pero 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 razón. Obviamente la genealogía no busca ni conlleva una alternativa al quehacer profesional de los cultivadores de Clío, ni mucho menos en el caso de Julio Aróstegui. Su modo de proceder resulta inconmensurable en relación con el método de los historiadores en tanto que comunidad epistemológica que ha convenido verdades y paradigmas dentro de un determinado régimen de producción de

conocimiento. Por el contrario, la genealogía carece espacio institucional, es un saber poliédrico que se nutre, al tiempo que se enfrenta, a los conocimientos acumulados y osificados por las disciplinas tenidas por científicas. Esa deslocalización del tronco de los saberes y de las disciplinas, inviste a la genealogía de una suerte de fisonomía conceptual transdisciplinar y nómada, capaz de moverse a contrapelo de los ámbitos académicos convencionales. Características que, como puede comprobarse en el texto citado más arriba, nada tiene que ver con el pensamiento de Julio Aróstegui. Éste, como uno de los más acreditados miembros del campo de los historiadores profesionales, reivindica naturalmente el carácter científico y social de la historiografía.

De lo que se sigue que lo genealógico no apela únicamente a una distinta vinculación entre pasado y presente a la practicada por los historiadores tradicionales (que Aróstegui soslaya y evita), sino que comporta, además, una problematización del presente, de modo que la didáctica crítica significa, a nuestro parecer, un cuestionamiento del hoy a través de un estudio histórico de los problemas que nos afectan. Problematización que, sin embargo, Aróstegui juzga con muchos reparos, como se puede comprobar en un fragmento de la última entrevista (Cardoso y Castán, 2012) que concedió a la revista *Con-Ciencia Social*.

“En este caso tengo ciertas prevenciones, dudas y cautelas ante el uso de la escritura de la Historia, o los planteamientos de cualquier otra ciencia social, como un “cuestionamiento del presente”. O, al menos, como un cuestionamiento tomado como objetivo central. Y no es que tal cuestionamiento no sea la última realidad a la que el conocimiento sociohistórico nos lleva. Mis dudas proceden del hecho de que ese cuestionamiento pueda entenderse como “programa”. Lo digo como lo veo... Tal cuestionamiento no puede ser sino el resultado de una determinada actividad científica y una concepción precisa del valor de la ciencia, no un axioma. El presente realmente se cuestiona desde un movimiento social, desde una acción del pueblo -valga la expresión- desde movimientos de protesta. No creo, sin embargo, que esta sea la función precisa del científico y del docente, aunque es irrenunciable el aporte de estos. En esto prefiero ser cauto. La ciencia, incluida la historiografía, no puede ser entendida desde su puro valor instrumental. La ciencia tiene un valor aplicado, sin duda, pero hay que estar atento a los riesgos de la “ingeniería social”. Sinceramente, tengo serias dudas sobre el “valor moral” de la Historia o los valores morales transmisibles a través de la enseñanza de la Historia. Como he dicho antes, es preciso diferenciar la práctica de la ciencia de sus aplicaciones sociales.

Ciertamente ambas cosas son correlativas pero desarrollan funciones diferentes” (Aróstegui, 2012, 103).

En nombre del sacrosanto magisterio de la ciencia el profesor Aróstegui se muestra reticente al cuestionamiento del presente por sistema. En realidad, sus consideraciones y dudas afectan al núcleo de la didáctica crítica fedicariana, cuyos dos postulados centrales, auténticos principios de procedimiento, buscan precisamente “problematizar el presente” y “pensar históricamente”. Esa discrepancia, por consiguiente, atañe al fondo, porque constituye una divergencia esencial sobre la didáctica y la función educativa de la historia, pero también porque establece y marca profundas diferencias teóricas con nuestro pensamiento acerca del significado de la crítica tanto en la historiografía como en la enseñanza. En efecto, el alcance y valor del término *crítica* a menudo ha sido sometido a una reiterada labor de erosión y abuso hasta degradar su significado a la condición de una mera destreza o habilidad especializada (por ejemplo, se califica de “crítico” al historiador que maneja rigurosa y escrupulosamente las fuentes). Hoy son multitud los escritos y las declaraciones en los que se acude a esa palabra convertida en sonsonete legitimador de las trivialidades más absurdas. Pero ya en 1937 Max Horkheimer (2009) en su *Teoría tradicional y teoría crítica*, ensayo que contiene casi un manifiesto fundacional de la Teoría Crítica de la llamada Escuela de Fráncfort, distinguía en entre “teoría tradicional” y “teoría crítica”. La primera de ellas conllevaría la estricta separación entre sujeto y objeto, de modo que éste sería preexistente y exterior al sujeto, quien se lo representaría mediante una operación pura y desinteresada de pensamiento, tal como si fuera un espectador pasivo y ajeno al mundo que pretende conocer con la cartesiana luz de la razón. A esta consideración pasiva, propia de una concepción positivista, contraponía el concepto de “teoría crítica” como aquella que entiende la relación del sujeto y el objeto como una complicación constructiva resultado de la praxis social. Según esta posición gnoseológica no existiría un conocimiento de lo social puro, neutro y desprovisto de valores, porque “la teoría crítica no tiene de su parte otra instancia específica que el interés, vinculado a ella misma, en la superación de la injusticia social” (Horkheimer, 200, 77).

De ahí que la teoría crítica, al ser aplicada al conocimiento de los procesos sociales, parta de supuestos de valor sobre el orden social que se estudia (sobre la necesidad de su transformación), ya que se “fundamenta en la penuria del presente. Pero con esta penuria no está dada todavía la imagen de su eliminación. La teoría que desarrolla dicha imagen no trabaja al servicio de la realidad ya existente; se limita a pronunciar su secreto”

(Horkheimer, 2000, 51). Ese secreto jamás es desvelado por la ciencia academicista de signo positivista. Esta clase de formulación radical de la crítica sería la base de las disputa del positivismo en la sociología alemana de los años sesenta. Por su parte, algo más tarde, J. Habermas recogió, en *Conocimiento e interés* (1968), la necesidad de superar una concepción estrecha de la ciencia al distinguir los tres intereses cognoscitivos (técnico, práctico y emancipatorio) propios del conocimiento humano.

De donde se sigue que el historiador, sobre todo el que tiene ambiciones teóricas presuntamente críticas, no puede dejar fuera de sus preocupaciones las polémicas que han envuelto a la concepción positivista de conocimiento, ni consagrar su disciplina, merced a una suerte de ilusión epistemológica, al cultivo de un monismo metodológico, que tendría su doble en una concepción subalterna de la didáctica, entendida poco menos que como conocimiento aplicado, como una ingeniería derivada de un saber científico superior.

En realidad, la historia que escriben los historiadores, más que ciencia impoluta, resulta de la confrontación dentro un campo de fuerzas determinado por relaciones de poder y dominación imperantes en cada momento. En cierto modo, “la historia es un discurso cambiante y problemático, que aparentemente trata sobre un aspecto del mundo, el pasado; este discurso es producido por un grupo de trabajadores con mentalidad actual...que realizan su trabajo de manera mutuamente reconocible, que están epistemológica, metodológica, ideológica y prácticamente posicionados y cuyos productos, una vez puestos en circulación, están sujetos a una serie de usos y abusos que..., por regla general, se corresponden con las bases del poder que existen en un momento dado...” (Jenkins, 2009, 34). Así que antes de considerar la historia como asignatura o como una disciplina inmaculada extraída de una ciencia matriz incontestable, se puede considerar como un *campo de fuerzas* que actúa en mitad de las relaciones de poder. La historia nunca mira al pasado desinteresadamente: “la historia es siempre para alguien” (op., cit., 1).

Ahora bien, y para recapitular, la aportación del profesor Aróstegui a la teoría de la historia, la producción historiográfica y la enseñanza de la historia debe considerarse, sin asomo de dudas, como muy relevante pero incompleta, principalmente por lo que hace a la didáctica. Sus magníficas ideas e intuiciones sobre las virtualidades educativas de la “historia del presente” resultan muy aprovechables siempre y cuando no transformemos tal concepción historiográfica-didáctica en una nueva asignatura y no

olvidemos que la enseñanza de la historia en las aulas implica una tarea crítica que no puede ni debe reducirse a una imitación en miniatura de una determinada tendencia historiográfica, por interesante que ésta sea.

Salvadas estas consideraciones sobre su obra, hechas desde la necesaria “hermenéutica de la distancia”, evocamos y saludamos en el momento de su recuerdo, las muchas deudas intelectuales contraídas con su trabajo y otras de tipo afectivo y vital que entran en el espacio más recatado de la vida privada. Valga mi modesto esfuerzo de relectura y reflexión sobre su quehacer intelectual como muestra de respeto y atención crítica a la memoria de un maestro.

Salamanca, 16 de abril de 2013

## \*BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA DE JULIO ARÓSTEGUI EN RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

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

-“¿Qué historia enseñar? *Apuntes de Educación (Ciencias Sociales)*, 17 (1985b), pp. 2-7.

-“La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales”. En J. Rodríguez Frutos (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 1989, pp. 145-162.

-“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*. Madrid: Editorial Complutense, Madrid, 1992, pp. 145-162.

-*La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.

-“Historia: conciencia de lo social y temporalidad”. *Tarbiya*, 10 (1995), pp. 91-100.

-Autoría compartida. *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2000.

-*La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004.

-“Memoria y revisionismo. El caso de los conflictos españoles en el siglo XX”. Monográfico sobre *Recuperar la memoria histórica* de *Cuadernos de Pedagogía*, 362 (2006), pp. 54-58.

-“El tiempo presente como tema de investigación y como problema didáctico (resumen de la ponencia). Curso sobre Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente la educación y la escuela”. Curso de Verano *Educación, historia y crítica*, organizado por Fedicaria y la Universidad de Zaragoza, Jaca, 3-6 de julio de 2007.

-VV.AA. (2009). *El valor de la historia. Homenaje al profesor Julio Aróstegui*. Madrid: Editorial Complutense.



-“Una conversación con Julio Aróstegui”. *Con-Ciencia Social*, 16 (2012), pp. 93-104.

#### \*BIBLIOGRAFÍA CITADA

-ALTAMIRA, R. (1895). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería Victoriano Suárez (existe reedición en Madrid: Akal, 1997).

-BLANCO, J. A. (2012). “La pasión por la explicación histórica. Trayectoria historiográfica de Julio Aróstegui”. *Con-Ciencia Social*, 16, pp. 69-84.

-CARDOSO, H. y CASTÁN, G. (2012). “Una conversación con Julio Aróstegui”. *Con-Ciencia Social*, 16, pp. 93-104.

-CASTEL, R. (2001). “Presente y genealogía del presente”. *Archipiélago*, 47, pp. 67-92.

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

-CUESTA, R. (2005). *Felices Y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

-CUESTA, R.; MAINER, J. y MATEOS, J. (2008). “La genealogía, historia del presente y didáctica crítica”. En J. Mainer (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-82.

-CUESTA, R. y MOLPECERES, A. (2010). *Retazos, memorias y relatos del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca*. Salamanca: Publicaciones del instituto Fray Luis de León.

-FONTANA, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de principios del siglo XXI*. Barcelona: Pasado y Presente.

-FOUCAULT, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.

-HABERMAS, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- JENKINS, J. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- LOWENTHAL, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- MERCHÁN, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- NIETZSCHE, F. *Genealogía de la moral La genealogía de la moral (1887)*. Madrid: Alianza, 1984.
- NIETZSCHE, F. *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales (1881)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- TRAVERSO, E. (2012). *L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XX siècle*. Paris: La Découverte.
- UNAMUNO, M. (1958). *Recuerdos de infancia y mocedad*. Madrid: Espasa-Calpe, col. Austral.