


Didáctica y filosofía de la historia en el siglo XXI: nuevos desafíos para pensar la enseñanza de la historia

Ana Zavala

Ana Zavala

CLAEH-Universidad, Uruguay

E-mail: azavala@claeu.edu.uy

 <https://orcid.org/0000-0001-6324-1344>

Resumen

Continuando la línea de un artículo anteriormente publicado, que se enfocaba en las novedades de la filosofía de la historia del siglo XX, este se centra en las posibles relaciones entre el análisis de la práctica de la enseñanza de la historia y las novedades de la filosofía de la historia del siglo XXI. Aborda sucesivamente las cuestiones referidas a las posibilidades de la historiografía de representar el pasado, las nuevas maneras de enfocarse en el tiempo histórico, no necesariamente lineal, que implica para algunos autores la presencia, real o fantasmal, del pasado en el presente. El artículo valorará especialmente las posibilidades que abren estos planteamientos en el campo del análisis de la práctica de la enseñanza de la historia. Por otro lado aborda las maneras en que estas posibilidades no son siempre compatibles con la experiencia de aula, tanto en la forma de enfocarse en los aspectos discursivos que atraviesan de lado a lado el trabajo de enseñar –y aprender– historia, como en las cuestiones temporales que juegan entre la presencia y la ausencia, del pasado en el presente, del presente en la mirada del pasado y de sus posibles proyecciones hacia el futuro.

Palabras clave: Filosofía de la historia contemporánea. Enseñanza de la historia. Análisis de la práctica de la enseñanza.

Recebido em: 22/01/2024

Aprovado em: 22/06/2025



 <http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105053>

Resumo**Didática e filosofia da história no século XXI: novos desafios para pensar o ensino de história****Palavras-chave:**

Filosofia da história contemporânea. Ensino de história. Análise da prática docente.

Dando sequência a outro artigo publicado anteriormente, que se concentrou no desenvolvimento da filosofia da história do século XX, este texto centra-se nas possíveis relações entre a análise da prática do ensino da história e o desenvolvimento da filosofia da história do século XXI. Ele abordará, sucessivamente, questões relacionadas com as possibilidades da historiografia para representar o passado, as novas formas de focar o tempo histórico, não necessariamente linear, implicando para alguns autores a presença, real ou fantasmagórica, do passado no presente. O artigo valoriza, especialmente, as possibilidades dessas abordagens para o campo de análise da prática do ensino de história. Por outro lado, aborda os modos como essas possibilidades nem sempre são compatíveis com a experiência de sala de aula, tanto na forma de focar nos aspectos discursivos que atravessam o trabalho de ensinar –e aprender– história, como na problematização de temporalidades que jogam entre presença e ausência, do passado no presente, do presente na visão do passado e suas possíveis projeções para o futuro.

Abstract**Didactics and philosophy of history in the 21st century: new challenges for thinking about history teaching****Keywords:**

Contemporary philosophy of history. History teaching. Teaching practices' analysis.

Along the lines of a previously published article (focusing on the innovations of the philosophy of history of the 20th century), this article takes aim at the possible relationships between history teaching practice analysis and the innovations of the philosophy of history of the 21st century. It address successively the issues related to the possibilities of historiography to represent the past, the new ways of focusing on historical time –not always necessarily linear– which implies for some authors the presence, real or ghostly, of the past in the present. The article especially ponders the possibilities opened by said approaches in the field the analysis of teaching history practice. On the other hand, it will address the ways in which these possibilities are not always compatible with the classroom experience, both in the way of focusing on the discursive aspects that run through the work of teaching –and learning– history, as well as in the temporal issues that play between presence and absence, of the past in the present, of the present in the view of the past and its possible projections towards the future.

Introducción: la debilidad de creer... en la Historia

Así como la segunda mitad del siglo XX sorprendió a los interesados en la historia – historiadores, filósofos de la historia, profesores de historia de todos los niveles– con propuestas que representaban una cierta puesta en cuestión de los cánones filosóficos heredados de siglos anteriores, el siglo XXI nos sorprende a su vez con miradas desafiantes, y sin duda cuestionadoras del orden reinante heredado del siglo XX. Habiendo ya dedicado un artículo anterior¹ a la forma en que estas novedades pueden ayudarnos a su vez a mirar más profundamente la práctica de la enseñanza de la historia, el presente ensayo da la bienvenida a algunas de las miradas contemporáneas de la filosofía de la historia como potenciales integrantes de la canasta de herramientas de análisis de la didáctica de la historia.

Haciendo foco particularmente en la obra de Hayden White (1998),² y en parte en la del Frank Ankersmit (1983;1988) temprano, la legitimidad que la historiografía había ganado de la mano del trabajo de los historiadores pasó a estar en cuestión casi a nivel de una fantasía literaria, referida unas veces como constructivismo, como narrativismo, y otras como anti-realismo (Lorenz, 1998; Zelenak, 2015). De hecho, para algunos autores (Domanska, 2006; Gumbrecht, 2006) no es en la historiografía donde hay que buscar el conocimiento del pasado, sino en otros lados y por otros medios, distintos de la puesta en palabras o la lectura. Por otra parte, y al mismo tiempo, las formas de abordar las relaciones entre la temporalidad y lo histórico han renovado su formulación. Los vínculos entre el pasado y el presente se han vuelto mucho más dinámicos, rompiendo casi completamente el orden secuencial y estático de uno primero que el otro, en tanto para muchos autores el pasado sigue estando presente (Tamm y Olivier, 2019; Simon, 2023).

En este sentido, no parece faltarle razón a Hartog (2013) cuando se pregunta si en realidad debemos seguir *creyendo* en la historia, y de hecho en cuál de las que puede nombrar en un rápido repaso de dos siglos de miradas acerca de la relación entre el pasado y las historiografías principalmente europeas occidentales. En cierta forma el uso del verbo ‘creer’ nos vincula un terreno bastante más cercano a la didáctica que a la filosofía de la historia, en la medida en que estamos más acostumbrados a considerar la relación (de hecho, *le rapport*) de un sujeto con los distintos saberes con los que tiene contacto, a veces en forma circunstancial y a veces de una manera que acaba

¹ *Incertidumbre, otredad, subalternidad: desafíos para la práctica, herramientas para la comprensión de la enseñanza de la historia. Secuencia*, v. 99, p. 208-234, 2017. Este artículo se encuentra también en idioma portugués: *Incerteza, diferença e subalteridade: desafios para a prática e ferramentas para compreender o ensino de história*, en: Zavala, Ana, et al... *Aulas de história em foco. Ensinar, pesquisar, analisar*. Edufba, 2024, p. 235-269.

² Llama poderosamente la atención la poca atención que reciben obras de Paul Ricœur como por ejemplo los dos de los tres volúmenes de *Tiempo y Narración*, o *La memoria, la historia, el olvido*, en la medida en que en esos trabajos Ricœur, aborda filosóficamente –a veces de forma anticipada– muchos de los aspectos que son puestos en cuestión muchos de los filósofos de la historia del siglo XXI.

convirtiéndose en parte de su identidad. No es descabellado decir que a todos los que nos gusta y nos interesa la historia tenemos una relación especial con algunos fragmentos de la totalidad del saber histórico, o relativo a la historia. De esta forma hay quienes *creen* o *han creído*, en la historiografía positivista, o en la estructuralista, o en la duramente nacionalista, o en otras... Si una virtud tiene la filosofía de la historia del siglo XXI –que no es homogénea– es que pone en cuestión esa creencia, mostrando a veces sin piedad, sus lados más oscuros y débiles (Pihlainen, 2017). Es por esta razón que, tomando prestada una expresión de Michel de Certeau (1986), identifico la propuesta de su artículo –centrado en la dificultad de armonizar lugares y posturas relativas a la fe en mitad del siglo XX– con el debilitamiento de unas *creencias* en la historia que parecen ya no tener lugar en el mundo de los filósofos de la historia.

El propio Hartog (2013) –así como también lo hace Ricoeur (2003)– se refiere a la cuestión del vínculo con las filosofías de la historia anteriores en términos de *inquietante extranjería* y nos obliga a vernos a nosotros mismos como capaces de creer ingenuamente que la historia es una escritura, o que la imaginación del historiador tiene un lugar de relevancia, o que de alguna manera leyendo un libro de historia estamos en contacto con el pasado, sabemos o podemos explicar situaciones, eventos, acontecimientos, incluso formas de pensar o de sentir de gente que vivió mucho antes que nosotros. Como profesores de historia, nos enfrenta a la realidad de vivir el cambio, de estar en un momento en el que el pasado filosófico de la historiografía está presente junto a, o formando parte del presente renovado de otras miradas respecto de la temporalidad, de la escritura como representación de su objeto o como representación del pensamiento de su autor. Como sea, no hay manera de no ver a esta nueva literatura filosófica como un arsenal inagotable de herramientas de análisis para la práctica de la enseñanza de la historia.

Este ensayo se desarrollará entonces en tres partes. La primera de ellas, titulada “entre lo verdadero y lo inverificable, lo que hay que enseñar y lo que hay que saber” me permitirá retomar las miradas posnarrativistas en sus diversas versiones, para ver a través de ellas algunos asuntos centrales de la clase de historia. El primero de ellos sin duda haciendo foco en la naturaleza de lo enseñado, que es la forma en que cada profesor transmite a sus alumnos parte de los saberes que ha aprendido en los libros de historia. La cuestión de las narrativas no dejará nunca de estar presente, ya sea en el libro de historia, en la organización discursiva de la clase, en los trabajos de los estudiantes, y por supuesto, en el trabajo de análisis de esa práctica cuando se las arregla para tener lugar.

La segunda sección, intitulada “presentes y ausentes en clase de historia” me permitirá conjugar los distintos componentes del evento ‘clase’ en clave de presencia y ausencia, particularmente a partir de los trabajos de Runia (2006a) y de Kleinberg (2007). Así como el pasado, que es ausencia, puede estar subrepticamente en el presente, veremos que en el mundo de las aulas, muchas presencias son en realidad ausencias encubiertas... de un alumno, del propio profesor, del

tema, del pasado, del presente cotidiano de cada uno, etc.

El apartado final –“pasados en el presente, presentes para el futuro”– retomará algunos aspectos de los anteriores para darnos la ocasión de (volver a) operar con unas herramientas de análisis que rompen la linealidad estática de los eventos y se permiten verlos en una dinámica en la cual lo que pasó hace siglos es presente, y lo que está pasando ahora tiene sentido porque hay un futuro, que de alguna manera forma parte del presente, en el aula.

El artículo se cerrará con una breve conclusión intentando un paralelo entre el pasado y la realidad del aula, que creemos conocer. Hay, como para el pasado, mil maneras en las cuales podemos intuir todo lo que se nos escapa no solo a la percepción directa, sino al trabajo de análisis, y mucho más al de calcular/prever/predecir los efectos que eso tendrá en los alumnos, como sujetos individuales o como seres sociales. A veces sucede que las herramientas con las que nos acercamos al pasado son más o menos las mismas con las que intentamos entender lo que estamos haciendo, hoy, en el salón de clase.

Entre lo “verdadero” y lo inverificable, lo que hay que enseñar y lo que hay que saber

Naturalmente, la primera pregunta que tenemos que plantearnos remite a la naturaleza de lo que enseñamos en una clase de historia. Sería difícil negar que lo que un profesor enseña forma parte de lo que sabe, porque no podría ser de otra manera. Es igualmente indudable que eso lo aprendió leyendo y estudiando en libros de historia. Entonces, ¿qué relación podemos pensar que hay –por ejemplo en términos de fidelidad– entre lo que dice el libro y lo que el profesor aprendió? Y por extensión, ¿qué relación hay –en los mismos términos– entre lo que sabe y lo que ha enseñado a sus alumnos en la clase de hoy? ¿Siempre ha sido así o ha ido variando con el tiempo? ¿Cambia según las circunstancias, como el grupo, el programa, el curso, la institución...? Hay sin duda una mirada intertextual que saldaría, al menos en parte, esta cuestión. No obstante, podemos plantearnos las cosas de otra manera. El libro de historia en el que aprendemos historia es en sí mismo un testimonio del pasado, lo escribió otra persona a la que casi con seguridad no conocemos, y además, probablemente ya esté muerta, o viva o haya vivido en otro país, y haya escrito su libro en otro idioma del cual uno lee una traducción. Por otra parte hay que tener en cuenta que muchos historiadores no solo escriben acerca del pasado –descripción y construcción de sentido– sino que también debaten o se apoyan en el trabajo de otros historiadores. Con esto agregamos algunos eslabones a la cadena inicial en la que –en términos de los planteos filosóficos en torno de la historia y de la historiografía– el foco está entre lo que pasó antes, lo que queda como testimonio y lo que –interpretación o no mediante– ha podido

escribir un historiador. En este punto podríamos incluso hablar de una mirada ‘constructivista’³ respecto del discurso de la clase, en la medida en que aunque se basa en textos historiográficos y en documentos asociados, salvo en contadas ocasiones se permite incorporar fragmentos textuales de autoría de un historiador. Normalmente esto da lugar a la construcción de otros textos, como glosa, resumen, análisis, comparación, etc. que son en sí mismos distintos de la historiografía de referencia para la clase.

La filosofía de la historia del siglo XXI (Kuukkanen, 2019; Roth, 2012) pone a menudo el acento en la presencia de *conceptos coligatorios* (Edad Media, Absolutismo, Revolución Francesa, etc.) como agentes de la construcción de sentido del relato historiográfico. Importa destacar que, filosóficamente hablando, esos conceptos no dan de hecho cuenta de ningún evento corroborable, por lo tanto no son ni falsos ni verdaderos en sí mismos más allá de la solidez argumental que los respalde.⁴ Sin embargo, en el contexto de una clase de historia, y teniendo como referente al libro de historia (o al manual, o a la ficha de trabajo) esos conceptos sí *existen*, como existen la batalla del Atlántico o el desembarco de Normandía cuando estudiamos la Segunda Guerra Mundial. Lo mismo para las fechas, ya se trate de días, años, siglos o milenios. Tanto para los profesores como para los alumnos, la referencia que los muestra correctos o incorrectos, es el libro de historia (a veces tan solo el manual) reconocido como autoridad en la clase. Visto así, hay una especie de *realismo* en la manera de entender la relación entre algo que podemos considerar como *lo real* en clase de historia, es decir lo que proviene de uno o varios libros de historia –cuya existencia precede temporalmente a la clase– y lo que sostiene tanto el discurso del profesor como lo que se espera que los alumnos ‘aprendan’ a corto o mediano plazo. Es interesante destacar que de hecho en estos asuntos no hay lugar a la interpretación,⁵ aún cuando su mención *tiene sentido* en el contexto de la interpretación del o los historiadores que respaldan la orientación del curso.

Salvo unas contadas excepciones, la enseñanza de la historia no tiene la pretensión de que los estudiantes, o el profesor, estén directamente en contacto con los fragmentos del pasado que forman parte del curso. Sin embargo, autores como Gumbrecht (2005) o Kuukkanen (2019) –seguidos por muchos otros– insisten en distinguir entre un contacto mediado con el pasado y uno directo, en general ligado al contacto con restos materiales del pasado. En algunas ocasiones, y cuando es posible, la

³ Algunos teóricos de la didáctica de la historia han llegado a afirmar que lo que se enseña en clase de historia, aunque tiene una relación con la historiografía, es otro tipo de saber, el saber escolar (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 278; Cuesta, 1998, p. 10). Podríamos expandir semánticamente los términos *irrealismo* y *constructivismo* que la filosofía de la historia utiliza para considerar la relación entre el texto historiográfico y el pasado, y aplicarlos a esa manera de entender la relación entre los contenidos de la enseñanza de la historia y la historiografía reconocida de referencia por cada profesor de historia.

⁴ Existe un cierto paralelo entre este tipo de conceptualizaciones y el uso más que corriente de expresiones como ‘el alumno’ o ‘los alumnos’ (en general, todos, casi todos) formando parte de construcciones discursivas tan inverificables como los conceptos coligatorios: “*al alumno lo que le interesa es...*”; “*si uno les presenta las cosas de tal manera, entonces...*”.

⁵ Barthes (1989, p. 14) hablaría de fidelidad hipotextual del hipertexto.

visita al museo o a la ciudad permiten de alguna manera estar en contacto con el pasado sin la mediación de una interpretación historiográfica. De todas formas, tanto el profesor como el guía del museo se encargan de encontrarle sentido a la vez a la actividad y a los restos del pasado con los cuales los estudiantes están en contacto. Para la mayoría de las temáticas abordadas en clase, la enseñanza de la historia tiene más bien la pretensión de poner a los estudiantes en contacto con algunos tramos de la producción historiográfica, y a menudo se la muestra como tal. Kuukkanen (2019; 2015) sostiene que la historiografía más bien presenta que representa al pasado.

En este sentido podemos preguntarnos entonces, hasta qué punto el discurso de la clase (el del profesor y el de los alumnos, todo lo que se dice y se lee durante la clase) realmente *representa* la historiografía en la que se basa la clase –tanto en el sentido de *volverla presente* como en el de *hablar en su nombre*–.⁶ Por parte del profesor partimos necesariamente de una interpretación de lector (Gadamer, 1977; Ricoeur, 2006), pero además hay una reconfiguración –selección, jerarquización, etc.– del contenido de uno o varios libros de historia para darle forma a la clase. En el fondo, así como los historiadores no consignan en las páginas de sus libros ‘todo’ lo que saben acerca de un tema –al menos en materia de asuntos verificables–, los profesores de historia seleccionamos, ordenamos y jerarquizamos –cada uno a su manera– en función del sentido que eso tiene en el contexto de un curso concreto, a veces también de un grupo, o un momento del año lectivo. Casi podríamos hablar entonces de un paralelo con los conceptos coligatorios, representados no solo en la manipulación del saber sabido y disponible historiográficamente, que se permite dedicar más tiempo a un asunto que a otro, o incluso comparar lo que no está comparado en ningún libro de historia, sino en la denominación que los hace accesibles a los alumnos en el contexto del desarrollo del curso: tema 1, apartado b, etc. Así como hay cosas que leemos en los libros de historia que no pueden ser consideradas ni falsas ni verdaderas con relación al pasado al que remiten, en la clase de historia hay momentos en que la referencia tanto a la dimensión representacional como a la interpretativa de la historiografía no podría ser ‘comprobada’ de ninguna manera.

Un paso más, y escuchamos y leemos a los alumnos. Tenemos que pensar que en la mayor parte de los casos, su discurso intenta mantenerse hipotextualmente fiel a lo que dice el libro o lo que dice el profesor, en tanto es ‘verificable’. Todos sabemos, sin embargo, que a menudo la dimensión de lector de los estudiantes, hace de sus discursos una *versión* singular –a veces hasta cuestionadora– ya sea de la voz del profesor, del documento para analizar o del texto leído en el manual o en la ficha de trabajo, que puede ser un fragmento historiográfico. Por un instante, tanto el autor de lo que ahora

⁶ Barthes (1977, p. 100-01) va un paso más allá cuando dice que: “El relato no hace ver, no imita; [...] lo que sucede, en el relato no es, desde el punto de vista referencial (real), literalmente, nada; «lo que pasa», es sólo el lenguaje.” Puede ser perfectamente calificado como narrativista radical y así aparece referido en White (1984, p. 14).

es un testimonio sobre un acontecimiento, el historiador, el profesor de historia y el alumno, todos no hacen más que ofrecer una versión *ad hoc* de su saber, versión que contiene con seguridad algunos componentes verificables, y otros que forman parte de la construcción de sentido del autor, que siempre habla o escribe en un determinado contexto de interlocución, real o simbólico.⁷

Entonces, en una clase sobre –por ejemplo– los viajes interoceánicos en el siglo XVI podemos hacer la siguiente escala de representaciones: en primer lugar asumimos –de hecho, creemos– que esos eventos acontecieron realmente y que lo que dicen los libros es razonablemente creíble, al menos en el nivel de los acontecimientos discursivamente representados en sus páginas. *En la expedición de Cristóbal Colón había tres carabelas, la Niña, la Pinta y la Santa María. Partió del puerto de Palos el 3 de agosto de 1492, etc....* En segundo lugar, la mirada del historiador los configura en un patrón de continuidad,⁸ convirtiéndolos en parte de un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo. Las didácticas de la historia han luchado por décadas para que fuera tanto o más importante lo segundo que lo primero, que termina siempre asociado a una enseñanza memorística y por definición, sin sentido. En tercer lugar, el discurso de la clase se mueve, referencial y estructuralmente hablando, entre los asuntos verificables, como las fechas, los nombres, etc., y los que son definitivamente historiográficos –y por lo tanto interpretativos y especulativos, a menudo sin nombrar al historiador ‘de referencia’– como la relación entre las novedades tecnológicas, los saberes geográficos, el poder monárquico, la sed de riquezas de monarcas y comerciantes, etc.

De hecho, lo que he estado haciendo a lo largo de todo este apartado es *escribir acerca de* ‘una’ clase de historia, o sea, de alguna manera, *representarla*. En realidad tendríamos que detenernos aquí mismo, porque no hay forma de verificar si esa clase existió o está inventada, aunque hay una apuesta fuerte a que los lectores colegas entiendan como posible lo que ha sido dicho sobre las clases de historia a partir de su propia experiencia. Sin embargo y más allá de cualquier otra consideración, para un análisis de la práctica de la enseñanza, de la historia o de otra asignatura, lo primero que hay que hacer para ponerla bajo análisis, es contarla –es decir re-presentarla– en silencio, en voz alta o por escrito. Para eso, ya tiene que haber sucedido.

Desde este punto de vista, hay un cierto vicio *narrativista*, *constructivista*, en toda la cuestión del análisis de la práctica: hay que empezar por poner el pasado en palabras. Naturalmente, si se trata de mi propia práctica es de esperarse que haya una cierta correlación entre lo dicho (sin contar lo no-dicho por cualquier razón) y lo acontecido. Sin embargo, *mimesis II*, el relato configura la acción, y la forma en la que lo relato no es necesariamente un equivalente exacto, obra de un ‘cronista ideal’

⁷ Michel de Certeau, (1986, p. 69) diría que es la producción de un lugar.

⁸ Runia (2006) discute esto con firmeza y en esto coincide con Gumbrecht (2006). Para él, el pasado es discontinuo, no es necesario convertirlo en continuidad...y darle *sentido* como proceso. Ajustar un proyecto de enseñanza de la historia a estos parámetros sería, sin duda, un desafío de dimensiones mayores. Sin embargo, a veces tenemos la sensación de que lo que cuenta para algunos alumnos no es –justamente– la continuidad del curso sino la discontinuidad de los asuntos referidos, uno detrás de otro, que son rápidamente reemplazados en interés y relevancia por otros diferentes.

(Danto, 1989, p. 108-109) que ofrece a los interlocutores el 100% de lo acontecido en forma de relato perfecto y total. Todos sabemos que en ese relato no constan acontecimientos considerados irrelevantes que no perdemos el tiempo en consignar, como si alguien estornudó, si un alumno pidió para salir, o si hubo que pedir a los estudiantes del fondo que dejaran de conversar y se concentraran en la clase. El análisis en sí mismo parte de una mirada selectiva de la clase y es a menudo un evento particular el que da lugar al trabajo de análisis: una pregunta, una confusión, la dificultad para abordar una temática o el dinamismo con el que se desarrolló un tramo de la clase.

De todas formas, el análisis no es el relato de la clase, sino la forma en que se le construye sentido gracias a las herramientas de análisis que han sido movilizadas para la ocasión. Naturalmente el sentido construido –por uno mismo o por otro– no forma parte del objeto analizado, pero ayuda a su comprensión. Tal vez no había comprensión sin sentido construido, con lo cual de alguna manera no parece que podamos estar ni más allá del narrativismo ni por fuera de las miradas constructivistas relativas al hacer humano pasado. Sin embargo, a diferencia del trabajo historiográfico, el análisis de la práctica de la enseñanza –y otras– es básicamente una conversación con uno mismo, instalada en un tiempo que conjuga a la vez el pasado de la acción de enseñar, el presente de la de su análisis y –posiblemente– el futuro del ejercicio profesional de su autor. Desarrollaré más en profundidad este aspecto en la tercera parte de este trabajo.

Hemos visto entonces que hay una manera de dar cuenta de la relación entre el discurso historiográfico y el discurso de la clase de historia que puede analizarse con herramientas de análisis similares a las que se utilizan para analizar la relación entre los hechos pasados y la producción historiográfica. La preocupación por los alcances de la puesta en representación tanto del discurso historiográfico como del discurso de la clase de historia, incluyendo con posterioridad las dimensiones discursivas del trabajo de análisis de la práctica, nos permiten mirar con otros ojos lo que en algún momento fue poco más que un juego intertextual sofisticado. Sin embargo, la imposibilidad de clausurar el trabajo hermenéutico de la lectura o las condiciones de producción del discurso de aula nos invitan a ser prudentes en la consideración de los aportes del narrativismo o del constructivismo a la hora de dar cuenta de lo acontecido durante una clase de historia. El apartado siguiente nos permitirá, también entre la novedad enriquecedora y la prudencia, acercarnos a lo que podríamos considerar como uno de sus aspectos más rupturistas: la *presencia en ausencia* del pasado, en el presente.

Presentes y ausentes en una clase de historia

La idea de dar cuenta de la *presencia* del pasado en el presente está asociada en la filosofía de la historia a los cuestionamientos planteados al lugar de la escritura –interpretativa y literaria– de la

historia. Algunos autores como Kleinberg (2013)⁹ o Domanska (2006) hablan claramente de la presencia como un nuevo paradigma en la filosofía de la historia. Runia (2006a) sostiene que el pasado –que es ausencia– viaja como polizone en la historiografía, y por lo tanto está presente en ausencia.¹⁰ Por su parte Kleinberg (2013), en una línea definitivamente derrideana, insiste en la dimensión fantasmal del pasado, en tanto los fantasmas, estando muertos, pueden estar a la vez presentes y ausentes.

A los efectos del análisis y la comprensión de lo que sucede –o más bien ha sucedido, en pasado– durante una clase de historia, este tipo de herramientas tiene un potencial enorme, dentro de la relatividad natural que gira en torno a los distintos aspectos del mundo educativo. Por definición, en clase estamos todos los que estamos, y los que no están, no están. Es el presente y no es necesario que medie ningún tipo de representación para saber quiénes estamos, y quienes no están, presentes.

Pero como se trata de una clase de historia, y en ella solo abordamos temáticas que tienen que ver con acontecimientos pasados –hace un año, un siglo o un milenio– tenemos la inclinación a pensar que nuestros objetos de estudio están ausentes por definición: Cristóbal Colón murió hace muchos años y todo lo relativo a su expedición ha desaparecido, barcos, enseres, personas... Sin embargo vivimos en un país que habla español en lugar de guaraní, y en el que muchas personas tienen nombres españoles, pero otras tienen nombres guaraníes, como Tabaré o Yamandú. El punto es tener elementos para defender, en la clase –o en su análisis– la *presencia en ausencia* tanto de Cristóbal Colón como de los pueblos originarios en un presente que sin duda trasciende al perímetro del aula y que deberíamos poder enmarcar espacialmente. Que estas consideraciones dan cuenta del sentido de la presencia –no veo otra forma de decirlo– del tema en el curso, está fuera de duda.¹¹ De todas formas, nunca tendremos claro qué sentido construye cada estudiante para estudiar, es decir para lidiar con las presencias que –un tema en el ámbito escolar– le proponen *estar en contacto con*, ni si esa experiencia logra trascender la mera obligatoriedad relacionada con la materia, el próximo escrito o el curso que debe aprobar. A pesar de las apariencias, en el ámbito pedagógico esto está en el registro prácticamente absoluto de la ausencia (en presencia), y lo que tenemos por delante son como unos fantasmas que nunca sabremos con certeza hasta qué punto captamos el mensaje que nos están transmitiendo. A veces tenemos la impresión de que para muchos estudiantes los cursos anteriores, incluso los temas anteriormente abordados en el curso, forman parte de una especie de pasado absoluto, que no tiene casi forma de ser pensado como viajando como polizone en el presente, no ya

⁹“Presence” is a movement away from a constructed past and toward a past that actually exists.” (2013, p. 12) (“Presencia” es un movimiento que se aleja de un pasado construido y se acerca a un pasado que realmente existe.)

¹⁰ “As a stowaway the past “survives” the text; as a stowaway the past may spring surprises on us.” (2006, p. 27) [“Como polizón, el pasado “sobrevive” al texto; como polizón, el pasado puede sorprendernos”]

¹¹ Hay otros ejemplos que harían las cosas menos sencillas: la clase de hoy –en la ciudad de Montevideo, en el año 2017, con alumnos de secundaria que abordan por primera vez ese tema– es sobre la religión egipcia, o sobre el Japón Meiji, o sobre la Revolución de Octubre... ¿dónde buscar al polizone?

de la historiografía sino simplemente del curso actual.

De hecho, la realidad de las aulas nos permite expandir semánticamente (Koselleck, 1993) la idea de *presencia en ausencia* y de alguna manera materializarla en la realidad interpersonal del salón de clase. Todos hemos estado alguna vez *presentes* —con el cuerpo— en una clase y al mismo tiempo *ausentes* —con la mente—. Sabemos que la presencia del cuerpo no necesariamente implica la de la mente atenta a o interesada en el desarrollo de la clase. Entonces, en las aulas, podríamos hablar indistintamente de *presencia en ausencia* o de *ausencia en presencia*.¹²

Hay sin embargo otros lugares desde donde mirar la cuestión de las presencias, las ausencias, y las presencias en ausencia en una clase de historia. Si pensamos en el profesor que está dando la clase lo primero que nos viene a la mente es el hecho de que en esa clase están *presentes* muchas anteriores que le han dejado una experiencia acerca de la mejor manera de enfocar el tema, las preguntas más desafiantes, la forma de utilizar el pizarrón o los textos o imágenes de los cuales sacar mejor provecho durante la clase. Lo mismo para las experiencias que el más simple análisis de la práctica ha dictaminado como negativas. Tal vez en estos casos el pasado no viaje como polizonte sino en un asiento preferencial. Tiene el poder de guiar, de configurar el presente. Sin embargo, para descubrirlo hay que dejar de lado la discontinuidad y construirle sentido al asunto, es decir, hallar/construir la continuidad que vincula en un mismo *proceso*, aquellas clases con la de hoy.

Podemos incluso ir más atrás y fijar la mirada en la experiencia como alumno del profesor, incluso como estudioso del tema que ahora es el centro de su clase. Naturalmente sin esos pasados no habría presente, no existiría la posibilidad de dictar la clase porque simplemente no sabría el tema. Una vez más, el pasado está presente, pero no necesariamente viaja como polizonte. Es cierto que el trabajo de análisis de la práctica tiene la posibilidad de encontrar a los polizontes, y en ese sentido el concepto resulta realmente fructífero. La idea no es sin embargo novedosa y puede rastrearse en muchos campos relativos al hacer humano desde historias profesionales hasta historias de vida. Está a menudo vinculada al trabajo psicoanalítico, como algunos de los autores que la proponen (Runia, 2006b; Kleinberg, 2007).

Existe, finalmente, otra dimensión de la vida en el aula en la que podemos encontrar algunos polizontes del pasado, no solo del profesor, sino de los alumnos. A veces es un pasado tan cercano que hasta le llamaríamos presente, pero igualmente aparece sin ser llamado. De hecho, a menudo los profesores de historia tenemos que luchar para que el presente no viaje como polizón al pasado y nos encontremos con artefactos del presente instalados en el pasado. Hemos oído o leído, anacrónicamente, acerca de romanos escribiendo en una hoja de papel o abriendo una canilla para

¹²Augé (2000) no pensó el aula como un *no-lugar*, pero a veces tenemos la impresión de que podría serlo.

tomar agua o para bañarse. Hay también otros polizontes que se cuelan por todos lados, desde la historiografía hasta los dichos de profesores y alumnos, y que tienen que ver con machismos o feminismos, superioridad o inferioridad de personas, pueblos o sectores sociales, o distintas miradas sobre el funcionamiento de lo político. A veces los egipcios eran ignorantes, el absolutismo era injusto, o se alimentaban muy mal porque no tenían papas, o arroz, etc.

Finalmente, es necesario ver la demanda de presencia del pasado en el presente casi como la contracara de las demandas vinculadas a la imaginación histórica o a la empatía con personas y situaciones del pasado que estudiamos en clase. Muchas miradas sobre la enseñanza de la historia (Stockey, 1983; Lee, 1984) invitan a los profesores a acompañar procesos por los cuales los estudiantes toman el lugar de personas del pasado, haciéndose cargo de sentimientos, posturas ideológicas o políticas, a través de un esfuerzo por dejar de lado el presente en el que viven. En cierta forma es casi como viajar como polizonte al pasado, estar allí sin haber sido invitado y sin ser visto, pero estar allí, o al menos hacer de cuenta que. Si esta pretensión de la anulación de la distancia temporal que nos separa del pasado es difícil de argumentar, y más aún de ‘comprobar’ en las producciones estudiantiles, la presencia del pasado en la clase de historia –ya sea que se desarrolle dentro o fuera del aula– es también un asunto que queda librado a las dotes interpretativas del profesor, o de quien opere con las herramientas de análisis, porque en definitiva los resultados del análisis siempre dependen de la interfaz entre un sujeto y unas herramientas de análisis movilizadas para la ocasión.

De todas formas, la riqueza del aporte de nociones como presencia y ausencia, tanto para el enfoque de la relación entre pasado y presente como para una mirada más comprensiva acerca del acontecer del aula no puede ser puesta en cuestión. Hay, en todo esto, un juego entre pasado y presente que ha sido abordado lateralmente a lo largo de todo este apartado, pero que será objeto del siguiente.

Los pasados en el presente, los presentes para el futuro

Tal vez fuera conveniente empezar por tratar de hacer una lista de todos los pasados de los que uno puede dar cuenta de su *presencia* durante una clase de historia. En primer lugar no podríamos pasar por alto la posibilidad de que el tema de la clase, la forma de abordarlo, los objetos que se manipulan, hagan que de alguna forma eso que pasó tal vez hace años forme parte del presente y esté entre (algunos de) nosotros, aún viajando como polizonte. Los límites entre historia y memoria siguen contestados, a pesar de todo. Podemos, sin embargo pensar, con Michel de Certeau,¹³ que la historia

¹³ “Porque hablar de los muertos es al mismo tiempo negar la muerte y casi desafiarla. Por eso se dice que la historia los ‘resucita’. Literalmente esta palabra es un engaño, pues la historia no resucita a nadie. Pero evoca la función permitida a una disciplina que trata a la muerte como un objeto de su saber, y al obrar así, da lugar a la producción de un intercambio entre vivos. Así es la historia. Un juego de la vida y de la muerte se desarrolla en el tranquilo fluir de un relato, resurrección y negación del origen, revelación de un pasado muerto y resultado de una práctica presente.” (de Certeau, 1993, p. 63).

es una forma de luchar contra la muerte, es decir, contra el olvido del pasado. Como antes lo fue la mirada nacionalista de la historiografía, la vertiente patrimonialista y su recibo en las orientaciones de la enseñanza de la historia son un buen testimonio de esta lucha por mantener viva la memoria del pasado, en el presente.

Luego, y sin lugar a dudas, está todo lo que ha sido *pasado*, pero ahora también es *presente* en el enunciado de la clase, porque de eso se trata una clase de historia: estudiar ahora lo que pasó antes. Por otra parte, todos sabemos que una clase –no solo de historia– ha empezado a existir antes de tener lugar, porque ha sido planificada, pensada, estudiada, está prevista en el programa oficial, etc. De alguna manera existe en el presente porque ha existido antes en forma de representación anticipatoria. Es como decir que el futuro de mañana en clase ya era en el presente de hoy en casa, planificando, *proyectando*. Ya lo hemos mencionado antes, tampoco existiría si el profesor no hubiera tenido anteriormente ocasión de estudiar el tema, y por supuesto si algunos historiadores no hubieran escrito los libros que ha leído. Finalmente, no podría tener lugar si los acontecimientos del pasado que son objeto de estudio no hubieran tenido lugar, de alguna manera.

En contraste, hay por supuesto, algunos futuros que se pueden considerar al pensar en las temporalidades que atraviesan una clase de historia. Aunque no hay forma de no tener en cuenta el presente del encuentro y el intercambio, en la clase casi siempre hay un mañana que importa: la próxima clase, el escrito a fin de mes, el examen a fin de año, el próximo boletín de calificaciones, y para algunos también el año próximo, en el que también habrá un curso de historia.¹⁴ Al mismo tiempo, salvo contadísimas excepciones, la temática de la clase está atrapada entre acontecimientos anteriores, que tal vez forman parte del curso, y eventos que vendrán, aunque no sean estudiados durante este año. Hay una forma de considerar que estamos *a la vez* en el año 2015 –en Uruguay– y en el siglo XII –en Europa–, un mundo extraño y lejano a la vez en el tiempo, en el espacio y en lo que podemos entender como lo que estaba pasando allí, cuando Ricardo Corazón de León es el único nombre que podemos recordar... De lo que se trata es, de alguna manera y filosóficamente hablando, de negociar el lugar del pasado en el presente, el interés del presente en el pasado, y para muchos, lo que todo esto significa de cara a un futuro al menos incierto (Bevernage; Lorenz, 2013; Tamm, 2015).

De todas formas, como lo esencial de una clase de historia discurre por canales discursivos (hablar, escuchar, leer, escribir), no podemos evitar dar un lugar preferencial a los asuntos que giran en torno al lenguaje, al texto, a la lectura, a la interpretación... Sin la palabra pensada, hablada o

¹⁴ También para la mayoría llega el día de decir: *nunca más historia*, porque proporcionalmente hablando son pocos los que se convierten en profesores de historia, historiadores, novelistas históricos o filósofos de la historia.

escrita, no hay magia. Gumbrecht (2006)¹⁵ habla de la *presencia física* del lenguaje, en tanto convoca los sentidos de todos en el aula, porque además de oírlos (con los oídos o con los ojos, en lengua de señas), nos vemos, y porque para leer, se necesitan los ojos (o los dedos para los que leen braille). A veces lo que se dice en clase resulta ser interesante, a veces solo es necesario ‘saberlo’ –que puede ser solo retenerlo temporalmente–, a veces es aburrido o por el contrario despierta la curiosidad y el deseo de saber más... entre el presente y el futuro, pero acerca del pasado.

Hay, por supuesto, una manera que podríamos considerar *historicista* o simplemente *moderna* –y de hecho eurocéntrica¹⁶– de manejar todos estos elementos en el registro del análisis de una clase o de un curso de historia: son los elementos *anteriores* los que hacen posible los *posteriores*, ya sea que los consideremos causas, factores o antecedentes del presente.¹⁷ Por otra parte, todo el fenómeno educativo puede ser considerado como *orientado hacia el futuro*: tiene sentido si cambia el presente de los estudiantes –de cualquier edad– cuando aprenden conocimientos, adquieren habilidades o fortalecen valores como la tolerancia, el respeto o el amor a la patria. La propia formación profesional del profesor que da la clase fue un *proceso* orientado al logro de determinados fines, es decir, convertirse en profesor de historia.

De todas formas, esto no hubiera sido posible si –en ese momento o desde siempre– no le hubiera gustado más la historia que otras asignaturas y si la enseñanza no le fuera una actividad especialmente valorada. Desde el punto de vista de los alumnos las cosas se ven sin duda de maneras diferentes y dispares. Nunca sabremos en qué sentido aprobar este curso o este año escolar –en el presente– da cuenta de un proyecto *a futuro* de un adolescente, más allá del hecho de tratar de evitar contratiempos engorrosos como la repetición del curso o tener que dar un examen para aprobarlo. En este sentido, y tomando la metáfora utilizada por Simon (2022) podríamos mirar la complejidad del entramado de entrelazamientos temporales que conviven en un aula de historia como un caleidoscopio: un pequeño cambio de perspectiva para el análisis (positivismo, cognitivism, historicismo, marxismo, estructuralismo, etc.) o de foco (el profesor, los alumnos, los contenidos temáticos del curso), y la imagen que resulta puede ser diferente, a pesar de estar compuesta por los mismos elementos. Hartog (2022) por su parte utiliza la metáfora de la *textura*. Para él la textura del presente se percibe como la textura de un cuadro que visto a la distancia no da cuenta de los pequeños

¹⁵ “As a physical reality, spoken language does not only touch and affect our acoustic sense but our bodies in their entirety. We thus perceive language, in the least invasive way –that is, quite literally– as the light touch of sound on our skin, even if we cannot understand what its words are supposed to mean”. (2006, p. 320). No está lejos del Gadamer de: [el lenguaje] «es la primera interpretación global del mundo [...] el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje». (1998, p. 83)

¹⁶ Nos falta mucho para que las temáticas y formas de pensar, no solo la historia o la filosofía, originarias de África o de Asia se integren en pie de igualdad en nuestras clases de historia, como reclama Chakrabarty en *Provincializar Europa* (2008)

¹⁷ A pesar de la extensa literatura abogando por la crisis del historicismo, algunos autores se permiten considerar que, a pesar de todo y en el fondo, el historicismo goza de mejor salud de la que muchos suponen. (Tamm y Olivier, 2019)

detalles que están en el lienzo. A veces, tratar de entender la clase de ayer, o el curso del año pasado también es cuestión de tratar de estar fuera de su presente para poder, precisamente, captar su *textura*.

Si nos concentramos en los contenidos de la clase es posible que encontremos un juego muy especial entre miradas que podríamos calificar como historicistas en la medida en que la secuencia temporal es un organizador principal del curso, y momentos en los cuales la continuidad temática o temporal no puede ser asegurada de ninguna manera. Los programas de historia no siempre están organizados de acuerdo a una cierta la continuidad temporal, temática y espacial: podemos pasar de la reforma luterana a la colonización del Río de la Plata, y de ahí a las Nuevas Ideas y la Revolución Francesa, y luego al Movimiento Juntista en el imperio español, y de ahí a las revoluciones liberales y nacionalistas europeas, como podemos pasar de los sistemas Bismarck a la Revolución de las Lanzas... Esto quiere decir que a menudo no es la continuidad sino la discontinuidad –la de hacer foco en una temática sin pensar en nada más– la que guía la clase de historia. Por otra parte, aún en la discontinuidad de los temas, hay una continuidad mayor –tan inventada como cualquier otra– que es la del diseño del curso y que engloba de una manera particular y específica todos los temas abordados durante el año. Podríamos decir que es esa continuidad –no necesariamente temática, no necesariamente fiel a una huella historiográfica– la que controla el flujo de las temporalidades temáticas en el curso. Hay veces que un siglo pasa en una clase y una década demora todo el mes, así como hay asuntos que no tienen derecho a figurar.¹⁸ Para los historiadores también, pero en cantidad de páginas en un libro. Es como si los tiempos braudelianos se materializaran en el abordaje de los temas, en los programas, en las clases y en los libros de historia. A veces lo que llamamos *hilo conductor*, es en realidad como un *tiempo largo* que atraviesa el curso.

Si lo miramos con ojos de Koselleck (2001) podemos entender que –entre lo lineal y lo recurrente– conviven temporalidades sedimentadas, no solo en la historia y en la historiografía, sino también en las experiencias (las del pasado y la del presente) de cada uno de los participantes de la relación pedagógica. Sumaríamos de esta manera a las experiencias de unos actores que no figuran en los libros, pero que son activos en el vínculo con el saber que está en los libros, dando cuenta de una manera o de otra, de lo que pasó en otro tiempo.

Por otra parte, si pensamos que Hartog (2007) ha dejado en claro que es más sensato pensar que las culturas y las épocas han tenido distintos *regímenes de historicidad*, esto nos deja tal vez la puerta abierta para pensar que no solo en la clase sino de hecho en todo el mundo educativo conviven distintos *regímenes* que articulan los sentidos que pueden tener –para individuos o para grupos– el pasado, las formas en que la experiencia del presente es vivida y representada, y lo que puede

¹⁸ *En realidad me concentro más bien en lo económico y lo social. Las cuestiones políticas las tomo como cosa secundaria, y las culturales y artísticas, nada.* Testimonio inverificable, pero ampliamente posible.

considerarse, con mucho cuidado, las expectativas para el futuro. Para un profesor en singular –que puede o no seguir las consignas del programa oficial–, algunos temas solo tienen sentido porque ayudan a la comprensión de otro, cuya centralidad en el curso no se puede discutir. A menudo pedimos a los alumnos que no olviden un cierto tema, porque en el curso siguiente les va a servir tenerlo en mente, y luego algunos alumnos nos comentan que el profesor del año siguiente –el del futuro– fue por otro lado y ni tocó el tema... En el fondo tenemos derecho a pensar que aunque los profesores pensemos a futuro, es posible que muchos estudiantes piensen más bien en riguroso presente. En este punto el diálogo con las herramientas de la filosofía de la historia contemporánea es realmente fructífero. En otros aspectos, más específicos, tal vez no podamos encontrar la manera de concederle el honor de acompañarnos.

Conclusión: entre lo real y lo escrito, entre el pasado, el presente y el futuro

Al igual que con respecto del pasado, los esfuerzos por tener certezas respecto no solo de lo que pasa en las aulas, sino de lo que eso traerá como consecuencia para los estudiantes nos han acompañado durante décadas. Desde un cierto punto de vista, podemos decir que todo lo que se ha dicho y pensado está enmarcado en un realismo casi extremo, sin embargo la idea de empezar por pensar en el futuro, en los resultados que ha de tener esa práctica, ha estado siempre a la orden. En este sentido, la enseñanza de la historia – más o menos joven que la(s) historiografía(s) que la respalda(n)– ha jugado siempre un papel transicional entre el pasado que enseña y el futuro que espera producir, que trasciende los saberes para situarse en el plano de los valores, los sentimientos o las conductas.

Hubo un momento en el que las incertidumbres que acompañaban la producción historiográfica nos podían alentar a pensar en que, después de todo, no es tan fácil conocer lo que sucede en las aulas de historia, y menos aún, sus efectos a nivel individual o grupal. No ha habido sin embargo un debate en paralelo, en el cual consideraciones similares a las de la filosofía de la historia pusieran en cuestión la validez de las investigaciones sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje de la historia. Hemos podido pensar que la historia es una escritura –de la mano de White, Barthes, de Certeau o Ricoeur– pero nos cuesta pensar que a pesar de la pulcritud metodológica que acompaña una investigación sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje de la historia es sobre todo una interpretación de una realidad que en el fondo, tal vez se le escapa. Lo esencial, puede ser invisible a los ojos, de los investigadores educativos o de los historiadores.

De todas formas, la idea de producir saberes que conduzcan a modificar las prácticas, tiene algunos eslabones comunes con la filosofía de la historia en la medida en que no es extraño encontrar pistas para sugerir a los historiadores cómo han de hacer su trabajo. Hay sin duda algunos trazos comunes entre algunos textos filosóficos y buena parte de la investigación educativa, en el sentido de

que la idea de dar cuenta de los errores de los antecesores sigue siendo un norte recurrente. No sabemos si dentro de unos años no tendremos, nuevamente, a los defensores del narrativismo, para el caso hostigando a sus detractores realistas, como anteriormente los positivistas y los historicistas fueron objeto de grandes críticas. Será, en todo caso, un nuevo régimen de historicidad, y tal vez no el último en la fila.

Como hemos visto, la puesta en cuestión del narrativismo, constructivismo, etc. si bien no nos dice qué hacer ni cómo hacerlo para obtener mejores resultados al menos en términos de aprendizaje de saberes historiográficos, al menos nos permite pensar más profundamente en todo el juego de narrativas que atraviesa una clase cualquiera de historia. Sin embargo, la poderosa herramienta que nos ayuda a pensar lo incierto, el límite de nuestras posibilidades de saber y comprender la realidad inmediata que nos rodea, sigue vigente. Es un gran desafío aceptar a la vez que es posible que lo que estamos leyendo –y tratando de aprender– sobre el pasado no haya sido exactamente de esa manera, y que lo que estoy leyendo o escuchando como desempeño de un alumno tal vez no sea exactamente un saber, y si lo es, que puede desaparecer en cualquier momento, es un desafío difícil de aceptar. Las miradas presentistas cambian sin embargo la perspectiva y nos ofrecen otro tipo de seguridades, al menos respecto del pasado, porque de hecho interpretan ‘lo real’ de otra manera. Nos dan elementos para comprender, de hecho interpretar, echar luz sobre algunos de los aspectos de la vida en una clase de historia que de otra manera nos pasan desapercibidos, como ciertos asuntos que están presentes, pero son del pasado, de un pasado que no pasa, que no prescribe. No nos dan sin embargo elementos para afirmar fuera de toda duda que lo que un alumno escribió o está diciendo es necesariamente la copia fiel de su saber, un saber que no lo abandonará por mucho tiempo. A veces uno prefiere creer, en la historiografía que conoce y en lo que escriben o dicen sus alumnos. También esperamos que nuestros alumnos crean en lo que les enseñamos.

De lo que no cabe duda es que el arsenal de herramientas de análisis que pone a disposición de los profesores de historia la filosofía de la historia contemporánea es enorme. Nos permite pensar los relatos que circulan en la clase, los tiempos, las presencias y las ausencias, y también enfocarnos sobre el presente de una manera diferente. La integración de la humanidad con el resto de los seres vivos del planeta, así como con los elementos que hacen posible la vida, da la historia un aspecto totalmente diferente, como si hubiera que volver a empezar, de cero. Nos hace un guiño y nos invita a abandonar al solo-alumno que tenemos delante, interesado o comprometido con su rol de aprendiente escolar. De todas maneras, será más bien la historiografía y no tanto la filosofía de la historia la que nos guíe en el futuro, como nos guía en el presente, y nos ha guiado en el pasado.

Agradecimientos

Agradezco especialmente a la profesora Marina Devoto por los valiosos comentarios y aportes realizados a la primera versión de este artículo.

Referencias

- ANKERSMIT, Frank. *Historical representation. History and Theory*, v. 27, n. 3, p. 205-228, 1988.
- ANKERSMIT, Frank. *Narrative logic. A semanticanalysis of the historian's language*. The Hague/ Boston/ London: Martinus Nijhoff Publishers, 1983.
- AUGÉ, Marc. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. 2000.
- BARTHES, Roland. *Introducción al análisis estructural de los relatos*. In NICCOLINI Silvia (Org.), *El análisis estructural*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977, p. 65-101.
- BARTHES, Roland. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- BEVERNAGE, Berber y LORENZ, Chis. *Breaking up time. Negotiating the borders between present, past and future*. *Storia della Storiografia* v. 63, n. 1, p. 32-50, 2013. (Reimpreso en: BEVERNAGE, Berber y LORENZ, Chis (Org). *Breaking up time. Negotiating the borders between present, past and future* (pp.7-35). Göttingen, Vanderhoeck & Ruprecht, 2013).
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Madrid: Tusquets, 2008.
- CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas*. Madrid: Akal, 1998.
- DANTO, Arthur. *Historia y narración: Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona: Paidós, 1989.
- De CERTEAU, Michel. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- De CERTEAU, Michel. *La faiblesse de croire*. Paris: Seuil, 1987.
- DOMANSKA, Ewa. *The material presence of the past. History and Theory*, v. 45, p.337-348, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme, 1988.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Presence achieved in language* (with special attention given to the presence of the past) *History and Theory*, v.45, p.317-327, 2006.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana, 2005.
- HARTOG, François. *Croire en l'Histoire*. Paris: Flammarion, 2013.
- HARTOG, François. *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- HARTOG, François. *The texture of the present*. In: SIMON Zoltan Baldisar y DEILE Lars (Org). *Historical*

Understanding. Past, present and future. London, New York, New Delhi, Sidney, Bloomsbury Academic, 2022.p. 17-24.

KLEINBERG, Ethan, *Presence in Absentia*, In: RANJAN Ghosh, and KLEINBERG Ethan (Org.). *Presence Philosophy, History, and Cultural Theory for the Twenty-First Century*. New York; Cornell University Press, 2013, 8-25. (republicado en: KLEIMBERG, Ethan, *Haunting History. For a deconstructive approach to the past*. Stanford University Press, California, 2017, 54-71).

KLEINBERG, Ethan. *Haunting History*. Deconstruction and the spirit of revision. *History and Theory*, v. 46, p. 113-143, 2007. (Republicado en: KLEINBERG, Ethan. *Haunting History. For a deconstructive approach to the past*. California: Stanford University Press, 2017, p. 13-53).

KOSELLECK, Reinhardt. *Estratos del tiempo. Estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós, 2001.

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

KUUKKANEN, Jouni-Matti. *Filosofía posnarrativista de la historiografía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2019.

KUUKKANEN, Jouni-Matti. *Why we need to move from truth-functionality to performativity in historiography*. *History and Theory*, v. 54, p. 226-243, 2015.

LEE, Peter. *Historical imagination*. In: DIKINSON A.K., LEE P.J. y ROGERS P.J. (Org). *Learning History* London: Heinemann Educational Books.1984, p. 85-116.

LORENZ, Chris. *Can histories be true?* Narrativism, positivism and the metaphorical turn. *History and Theory*, v. 37, n. 3, p. 309-329, 1998.

PIHLAINEN, Kalle. *The work of History. Constructivism and a politics of the past*. London: Routledge, 2017.

RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.

RICOEUR, Paul. *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

ROTH, Paul. *The pasts*. *History and Theory*, v. 51, p. 313-339, 2012.

RUNIA, Eelco. *Presence*, *History and Theory*, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2006a.

RUNIA, Eelco. *Spots of time*. *History and Theory*, v. 45, n. 3, p.305-316, 2006b.

SIMON, Zoltan Boldisar y DEILE, Lars. *Historical understanding. Present, past and future*. London, New York, New Delhi, Sidney: Bloomsbury Academic, 2022.

SIMON, Zoltan Boldisar. *Disconnective futures: uncertainty, unfathomability, and the collapse of narrative crisis management*. *Frontiers of Narrative Studies (FNS)*. v. 9, n.2, p. 208-231, 2023.

STOCKLEY, David. *Empathetic reconstruction in history and history teaching*. *History and theory*, v. 22, n. 4, 50-65, 1983.

TAMM, Marek (Org) *Afterlife of events. Perspectives on mnemohistory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

TAMM, Marek y OLIVIER, Laurent (Org). *Rethinking historical time*. New approaches to presentism.

London, New York, Oxford: Bloomsbury Academic, 2019.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français*. En: TUTIAUX-GUILLON Nicole y NOURRISSON, Didier, *Identités, mémoires, conscience historique*. PU Saint-Étienne, 2003, p.27-41.

WHITE, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE, 1998.

WHITE, Hayden. *The question of narrative in contemporary historical theory*. *History and theory*, v. 23, n. 1, 1-33, 1984.

ZAVALA, Ana, et al... *Aulas de história em foco. Ensinar, pesquisar, analisar*. Edufba, 2024, p. 235-269.

ZELENĀK, Eugen. *Two versions of a constructivist view of historical work*. *History and Theory*, v. 54, p. 209-225, 2015.