

Significado e implicaciones didácticas de la historia del presente en la obra de Julio Aróstegui. Apuntes fedecarianos

pp. 85-91

Raimundo Cuesta
Fedecaria-Salamanca

Juan Mainer
Fedecaria-Aragón

Julio Mateos
Fedecaria-Salamanca

En julio de 2007, en el marco de la Universidad de Verano de la Universidad de Zaragoza, en su sede de Jaca (Huesca), tuvo lugar el curso *Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente la educación y la escuela*. Allí se presentó la ponencia "La genealogía, historia del presente y didáctica crítica", a cargo de los fedecarianos, organizadores del curso, Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, que vería la luz dentro de la compilación de las aportaciones del curso en: Juan Mainer (coord.) (2008). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-82. Una parte de ese texto –con el título de "Significado e implicaciones didácticas de la historia del presente en la obra de Julio Aróstegui"– contenía una reflexión sobre la obra de Aróstegui, que ahora cobra plena actualidad, y por eso lo incluimos a modo de complemento fedecariano de esta sección "Pensando sobre...".

Quien hoy ejerce de reputado historiador contemporaneísta, con un notable compromiso intelectual a sus espaldas y un acusado respeto por el oficio, ya tempranamente, en los comienzos de los años ochenta, despuntó como metodólogo en la Universidad de Salamanca, donde, compatibilizando docencia con el IES Fray Luis de León de la misma ciudad, del que era catedrático y jefe del seminario didáctico. En esa vetusta universidad fue encargado de impartir cursos sobre "teoría". Posteriormente Aróstegui dio el paso hacia la Universidad y sus partidas de cartas cada vez se disputaron más lejos de sus primeras raíces.

Sea como fuere, de aquellos años queda ese poso teórico y especulativo que se iría transformando en obra posterior. Y además, desde 1984, su anterior experiencia como catedrático de secundaria empieza a manifestarse en forma de preocupación didáctica, a la que tendremos que referirnos más adelante con más extensión. Dejemos ahora señalado que ya la originaria indagación sobre el carlismo alavés hubo de inducir al profesor Aróstegui a una constante inclinación hacia el estudio de los movimientos sociales conforme al *régimen de verdad* del paradigma explicativo de la historia social. Sin embargo, el objeto de estudio que ocupará su ya dilatada carrera de investigador será la Guerra Civil. Sus numerosas aportaciones sobre este asunto alcanzan a grandes obras de divulgación o profundización monográfica. La más reciente *Por qué el 18 de julio... Y después* (Flor del Viento, Barcelona, 2006) fue publicada veinte años más tarde del cincuenta aniversario. Por otra parte, el tema del paso de la dictadura a la democracia será otra de sus preferencias historiográficas, no en vano, para utilizar sus conceptos, la Guerra Civil y la Transición constituyen las principales "matrices de tiempos nuevos" en las que puede fragmentarse el discurrir histórico de los españoles. Y, naturalmente, esos dos temas, como quien no quiere la cosa, conducen inexorablemente al objeto de más actualidad historiográfica y pública en España: la memoria y la historia, que aborda en "Traumas colectivos y memorias gene-

racionales: el caso de la guerra civil” (en J. Aróstegui y F. Godicheau (eds.). *Guerra Civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006), y, asimismo, en un artículo de amplia divulgación en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, “Políticas de la memoria y revisionismo historiográfico”. *Cuadernos de Pedagogía*, Noviembre, 2006.

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

Existen dos libros muy expresivos de su recorrido teórico, *La investigación histórica. Teoría y método*, (Barcelona, Crítica, 1995), y *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, (Madrid, Alianza, 2004); ambos convierten a Aróstegui, contra el empirismo reinante en la profesión de historiador, en uno de los más constantes y brillantes metodólogos y epistemólogos del panorama español. Su teoría de la historia es motivo cardinal para todo lo demás. Su manual universitario *La investigación histórica..*, que ha visto ya su segunda edición, constituye un clásico y representa, en cierta manera, la plasmación del empeño e impulso teórico de la generación de los cultivadores de Clío que se hizo en el postfranquismo desde dentro del poder universitario. Un impulso que se nutrió de un fondo marxista, que se soporta en una tradición de historia social, heredera de P. Vilar, J. Fontana y otros. Muy distinto del

que hoy empuja a los cachorros que pugnan por conseguir desplazar de sus podios a los viejos maestros, recurriendo a discursos alternativos y pergeñando estrategias de sustitución teórica que toman como vestimenta legitimadora el *giro lingüístico* de las ciencias sociales. Véase, por ejemplo, el libro de Jesús Izquierdo Martín y Pablo Sánchez León, *La Guerra que nos han contado. 1936 y nosotros* (Madrid, Alianza, 2006), donde se sostiene una acerada crítica de las interpretaciones sociales del conflicto y, a cambio, se postula una concepción postestructuralista y subjetivista de la historia, ya que, según los autores, “no dejamos de redescubrir el pasado con nuevos relatos” (Ibid., p. 84). Juicio, por lo demás, poco conmovedor y de trascendencia escasa. La crítica del nuevo “régimen de verdad” de los historiadores sociales ya consagrados que esgrimen los dos jóvenes historiadores “postsociales” no debiera hacernos olvidar que, a fuer de foucaultianos, los paradigmas historiográficos alternativos también constituyen discursos con pretensiones de verdad y, por tanto, inmersos en las relaciones de poder-saber¹.

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

“No hay dificultad en admitir, naturalmente, que hay un método historiográfico en sentido estricto, que es el que da su carácter propio a la disciplina de la historiografía, pero que “método histórico”, como hemos visto, es, en realidad, una práctica metodológica que, aun de forma bastan-

¹ Cada cual es criatura intelectual de sus lecturas. La simplicidad ha sido uno de los principales usos de Foucault por los partidarios de dar un “giro culturalista” a la explicación histórica. Que estos dos enardecidos historiadores aludidos citen una sola obra (y menor) de Foucault y, para más sorpresa, en inglés, resulta ciertamente expresivo. Como es bien sabido, prácticamente la totalidad de la obra más consistente del pensador francés ha sido tempranamente (si se compara con otros autores de peso) vertida a la lengua de Cervantes.

te desvirtuada, aplican otras ciencias sociales en sus investigaciones.

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

(...) Por nuestra parte, hemos insistido a lo largo de todo este texto en que la historiografía, el conocimiento de la historia, se encuadra, sin ninguna duda, dentro del conocimiento social (...), que lo histórico es un atributo de lo social (...), que hay un método específico de la historiografía, pero no *sui generis*". (J. Aróstegui, *La investigación histórica: Teoría y método*, Barcelona: Crítica, 1995, pp. 302-305).

En suma, la teoría unitaria de la ciencia se suma a la tradición marxista y a eso que se suele designar como paradigma social componiendo los ingredientes fundamentales de su discurso metodológico. Repárese en que su postulación de una ciencia dura de la historia y su natural integración en el seno de las ciencias sociales se enfrenta a ciertas defensas (gremiales) educativas de la historia como saber escolar específico (para evitar lo que Valdeón llama "magma de las ciencias sociales") y además aportan algo para nosotros mucho más importante; a saber, "que lo histórico es un atributo de lo social", es decir, que el postulado fedecariano *pensar históricamente* (tomado de P. Vilar) es consustancial al hecho de pensar lo social, y, añadimos nosotros, de pensarlo, si practicamos el método genealógico, críticamente. Por otro lado, su distancia de eso que se llamó *historia total* y su apuesta contra la *historia-periodo* (contra el pertinaz trazo cronológico de las edades), que desarrolla en su *Historia vivida...* (que, publicada en 2004, supuso su segunda gran obra de reflexión metodológica) convierten a Aróstegui en punto de referencia muy aconsejable e im-

prescindible, pero insuficiente, a la hora de imaginar y formular los supuestos teórico-prácticos de una didáctica crítica.

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

Para comprender bien las derivaciones didácticas del pensamiento de nuestro historiador es preciso imaginar y tener en cuenta dos asuntos trascendentales: su propio origen como profesor de instituto y su ruptura con las convenciones cronológicas y temáticas de sus colegas contemporáneos. Gracias a estas últimas ha sido capaz de propugnar una historia del tiempo presente, una historia vinculada a los problemas y preocupaciones de la actualidad, lo cual, como es obvio, engarza con los dos postulados de partida de una didáctica crítica, que formulamos en su día en la revista *Con-Ciencia Social*: problematizar el presente y pensar históricamente². La huella de su pasado como catedrático de instituto, como perteneciente a una especie que, en su *ethos* más genuino, ya se iba diluyendo a finales de los sesenta (en plena transición corta entre modos de educación), ha dejado un poso de interés, preocupación y acaso (por lo que sabemos) de cierta nostalgia, que se refleja en la frecuentación y participación animosa en debates, cursos y otros acontecimientos de este estilo que sitúan a la enseñanza de lo histórico en el centro de interés temático.

Nuestro colega A. Luis Gómez, en su libro *La enseñanza de la Historia ayer y hoy* (Sevilla: Díada, 2000), con su habitual impaciencia por cazar y disecar todas las mariposas posibles, siguió la pista didáctica de Aróstegui entre 1984 y 1999. Allí nos cuenta cómo muy pocos especialistas han resaltado su importancia en el campo de la didáctica. El lector interesado podrá hallar en esa obra cumplida descripción de la trayectoria

² R. Cuesta: "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedecaria". *Con-Ciencia Social*, n° 3 (1999), pp. 70-97.

de nuestro historiador metido a didacta. Ya entonces percibía A. Luis que se manejaba “un entendimiento demasiado reduccionista y adjetivado de la didáctica respecto a la ciencia referencial, que –añadía– no está a la altura de sus reflexiones historiográficas” (Ibid., p. 64), lo que es cierto. Al escribir el ya citado libro *Clío en las aulas*, R. Cuesta explicaba el contexto intelectual, educativo y político en que se formularon los nuevos discursos que pretendían revisar el *código disciplinar* de la historia. Cuando Aróstegui hilvana sus iniciales propuestas de enseñanza de la historia, durante los años ochenta, en plena euforia reformista, primero en forma espontánea y luego más dirigida desde el Estado, se estaba forjando, desde distintos lugares sociales (la Universidad era uno de ellos; pero muy desde lejos) lo que hemos llamado una doble ilusión: epistemológica y psicológica. En virtud de ambas ilusiones, de factores sociopolíticos que no son del caso y de las leyes no escritas de la institución escolar, el reformismo educativo y dentro de él la renovación de la enseñanza de la historia devinieron en una mera reformulación de ideas sin casi incidencia sobre las aulas. Fuera de las aulas, discursos renovadores; dentro, rutinas.

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

Por tal se ha de entender la pretensión de cambiar la institución escolar por el efecto taumatúrgico de la existencia de buenas ideas y buenos docentes capaces de aplicarlas (aplicárselas en la cabeza de sus alumnos). La ilusión epistemológica consiste en conceder a una ciencia renovada (en este caso la historia) una omnipotencia performativa, en virtud de la cual el remozamiento

de un saber es eficaz por sí mismo siempre que tenga a su disposición intermediarios capaces de recontextualizarlo o transponerlo (como dirían los partidarios de la teoría de la transposición didáctica). A tal punto conduce el desconocimiento de la anatomía del *código disciplinar* y la insalvable diferencia existente entre el lugar de producción del conocimiento académico y el lugar de generación del conocimiento escolar. Éste es siempre original, complejo y recontextualizado en virtud de una delicada alquimia que historiadores y didactas a menudo ignoran. En aquel tiempo, Aróstegui no fue una excepción; nosotros tampoco.

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

La novedad residía en que la proposición didáctica se apoyaba en una variedad historiográfica que su autor llamaba *historia reciente*, una suerte de forma de hacer historia del presente y de la cotidianeidad, que pretendía superar el viejo armatoste de las

edades y eras. Estas ideas de 1984 se han ido matizando, aunque manteniendo su armazón inicial, hasta ahora. En 1989 se difundió y amplió el eco de estas ideas en el libro de editorial Laia, coordinado por J. Rodríguez Frutos, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, y más tarde, su reflexión didáctica se enriquecía en un sugerente artículo de no fácil localización (J. Aróstegui, "¿Qué historia enseñar? *Apuntes de Educación, Ciencias Sociales*, nº 17, 1985, pp. 2-7). Tal enriquecimiento corrió en paralelo a su producción teórica como acreditado metodólogo y como uno de los escasos historiadores que no sucumbieron a las llantos jeremías que, con motivo de la primera reforma de las enseñanzas medias, entonaron gentes como el profesor F. Rodríguez Adrados, máximo exponente del discurso apocalíptico sobre el fin de las humanidades, o J. Valdeón, adalid más visible de los males acarreados por el "fin de la historia" disuelta, según él, en el hirviente magma de las ciencias sociales...

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

En su obra *La Historia vivida* se afinan los instrumentales conceptuales y se sustituye la idea de *historia reciente* por la de *historia del presente*. Se trata de un libro muy ambicioso, quizás demasiado, donde la erudición ensayística se mezcla con sugerencias de

gran perspicacia, pero también con innecesarios sarpullidos de ocurrencias adobadas con un cierto afán citatorio y con dudosas excursiones orteguianas al campo de las generaciones. El texto se divide en dos partes: en una se justifica y explica la teoría historiográfica que comporta la historia del presente; en la segunda, se pretende ilustrar cómo hacer historia del presente. El resultado es sin duda interesante y muy digno de estima, pero, como no podía ser menos, muy desequilibrado y desigual, pues el producto terminado exhala a veces el aroma de una incompleta mixtura de historia mundial con gotas de ensayismo sociológico vulgarizado³.

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

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

³ Una empresa preliminar y colectiva de ese estilo ya se puede vislumbrar en *El mundo contemporáneo: historia y problemas* (Barcelona, Crítica, 2001).

“Ha tardado mucho en gestarse y difundirse la idea de que la “historia-periodo” puede y debe ser superada y, lo que es más importante, que no constituye una categorización imprescindible de lo historiográfico. Pocos historiadores tomaron realmente en serio que el verdadero tiempo presente no puede ser entendido como un periodo más, en este caso el que correspondería al mundo posterior a 1945”. (J. Aróstegui: *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004, p. 22).

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

el propio Aróstegui, la *historia del presente* no sea sino la transcripción historiográfica de la categoría *historia vivida* y, como tal, todavía constituya “un objeto peculiar, cada vez más frecuentado últimamente y, sin embargo, poco conocido aún, rodeado todavía de algo en balbuceo” (Ibid., p. 11).

A nadie se le oculta el interés, el futuro y el potencial educativo de esta nueva historia, que maneja conceptos tan fructíferos como *historia del presente* o *historia vivida*, por más que Aróstegui se muestre incapaz de superar la concepción meramente derivativa o refleja –transpositiva, al final– de la didáctica. Y por más que siga instalado en la ilusión epistemológica, en una ilusión, eso sí, cada vez más refinada. Frente a todo ello tenemos necesidad de ofrecer, más allá de los sueños de la razón historiográfica, otra manera de relacionar el presente con la didáctica de la historia. Esta otra mirada es la que venimos catalogando aquí y en otros lugares como *genealógica*, y que consiste en “activar la carga de pasado que está presente en el presente” (R. Castel: “Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de forma no evolucionista”, *Archipiélago*, nº 47 [2001], p. 71), y, como principio heurístico, en contemplar siempre ese presente con los ojos problematizadores del pensamiento crítico.

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

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

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

por ello, la historia de cualquier presente no se explica sin la historia heredada". (J. Aróstegui: *La historia vivida...*, pp. 121 y 170).

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

Para concluir, una postrera consideración sobre la historia del tiempo presente

nos conduciría a considerarla una herramienta útil, aunque insuficiente, a los efectos de pensar otra didáctica de la historia. El peligro de que una nueva disciplina *La historia del presente* se convirtiera (y pervirtiera) en asignatura escolar es más que una amenaza: es una probabilidad muy cierta. La misma concepción de la didáctica como ciencia auxiliar de la historiografía (y de los profesores como ejercitantes en sus aulas de nuevas corrientes historiográficas) acentúa el peligro de imaginar la escuela como simple receptáculo de un saber generado en otros espacios sociales de índole académica. Por ello, atentos a la inevitable asignaturización de todo conocimiento que desciende a las aulas, se plantea la necesidad de entender la enseñanza de la historia como una tarea que, lejos de una mimesis miniaturizada del saber académico, emprende constantes procesos de descontextualización y recontextualización, de manera que se quiebren, siquiera parcialmente, los supuestos operativos de la propia institución escolar. Desaularizar, deslocalizar, dar dimensión pública a la enseñanza, son otras tantas virtualidades de una didáctica crítica, que en esta ocasión no podemos exponer con la atención que requerirían. Fomentar un uso público de la historia dentro de la institución escolar cobra para nosotros el significado y la vigencia de una pugna por la hegemonía cultural dentro del inconcluso marco democrático en el que vivimos.