

El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas

Nélida Diburzi, Leonor Milia, Inés Scarafía

Universidad Nacional del Litoral

Una experiencia en la enseñanza de la Historia

Susana Simián de Molinas es una docente de larga y destacada trayectoria en la educación dentro de la ciudad de Santa Fe, donde trabajó en instituciones que en la década del 60 y primeros años de los '70, fueron notables como ámbitos de experimentación pedagógica y didáctica.¹

En la Argentina de entonces corrían tiempos de búsqueda, de innovación, de creatividad en todos los ámbitos; también eran tiempos de indagación y criticidad frente al pasado nacional, al cual se veía como una clave para entender y construir nuestro presente colectivo, pero también como un saber necesario para señalar un conjunto de tareas aún por hacer.

Era una sociedad más integrada que la de hoy, que se analizaba a sí misma mientras miraba a su alrededor, hacia el mundo en general y hacia América Latina en particular, impactada por procesos transformadores que parecían anunciar una época diferente. La problemática de la desigualdad social, la lucha por la justicia, el cuestionamiento a los sectores que tradicionalmente detentaban el poder, estaban en la base de las motivaciones de muchos que avizoraban esperanzadamente tiempos mejores, a los que se llegaría a través de la acción inteligente, generosa y solidaria de los jóvenes y de otros no tan jóvenes.

Era también una sociedad en la que los bienes culturales estaban mejor distribuidos que hoy y circulaban por canales socialmente más equitativos, sociedad que estimaba la lectura, a la que muchos veían como un medio de ampliar horizontes y de adquirir herramientas para pensarse a sí mismos y para proyectarse en acciones inscriptas en aquel presente.

Era una época en que los medios de comunicación masiva no tenían aún la envergadura que poseen hoy, con su correlato de difusión acrítica de esquemas de pensamiento, de valores y de conductas, a la vez masificantes y profundamente individualistas, que se hacen casi universales, que bloquean el pensamiento autónomo y limitan el mundo de las ideas y de las palabras, particularmente en los jóvenes que por su edad son más maleables.

Eran tiempos en los que los adolescentes –sin dejar de ser partícipes de la problemática psicológica de una edad en que ya no se es niño pero en la que todavía no se es adulto– también se empapaban de las inquietudes de la época. Pocos años después, muchos de ellos, ya jóvenes, se integraron en diversos movimientos que buscaban el cambio social, a veces tumultuosamente y en muchos casos con trágicos resultados.

La Universidad participó activamente de la criticidad y de los procesos constructivos colectivos. Otras instituciones educativas también se involucraron en ello, en diferentes grados y modalidades.

En el ámbito de la educación, la Universidad Nacional del Litoral creó el Instituto del Profesorado Básico, unidad académica donde, bajo la orientación de la profesora Ana María Caffaratti, un grupo de docentes jóvenes, inquietos y creativos desarrollaron una experiencia holísticamente innovadora en la formación de profesores especializados por áreas, orientados específicamente a la docencia en el entonces Ciclo Básico de la enseñanza media. La Escuela Industrial Superior fue un espacio de experimentación didáctica que funcionaba en la práctica como departamento de aplicación del Instituto.²

En el área de Historia, Susana Simián de Molinas fue uno de los referentes principales.

Su libro *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia* es un producto de sus reflexiones en torno a la disciplina y a su didáctica, derivadas de una experiencia teórico-práctica que analiza críticamente la enseñanza de la disciplina con el método retrospectivo, tanto en el nivel medio como en el superior, en la Escuela Industrial Superior y en el Instituto del Profesorado Básico.³

Tal como lo presenta la autora, el enfoque retrospectivo significa estudiar Historia siguiendo un orden cronológico regresivo y tomando como punto de partida el presente. El adolescente y el joven, es decir, los sujetos que aprenden y sus motivaciones para acercarse a la Historia, constituyen una preocupación principal. Lograr su interés, su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitar que se apropien del riquísimo aporte formativo de la Historia, son propósitos que guían los cambios en el trabajo del docente.

Para la fundamentación teórica toma como referente a Marc Bloch: "...la incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente. (...) En verdad, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas donde es preciso con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado."⁴

En su fundamentación de la experiencia didáctica, señala:

"El presente es (...) el punto de partida; el presente en todas sus latitudes: qué hacen los hombres, qué pueden hacer y, fundamentalmente, por qué y cómo. El principio de ordenación y delimitación que emerge del pensamiento abstractivo exige la relación causal y alimenta la hipótesis. El adolescente reclama esa toma de conciencia del mundo contemporáneo; explora el mundo circundante y ensaya actitudes acordes con lo que subjetivamente considera su mundo; pero la crisis normativa, la anomia del mundo actual pueden sumirlo en la inquietud e incertidumbre. De ahí la necesidad de partir del presente pero ofreciéndole una sólida base que permita al adolescente aprovechar su potencialidad intelectual y su agudo juicio crítico para desarrollar un sistema de valores que apunten a su realización plena."⁵

Además de la elección del presente como punto de partida de la enseñanza, hay aquí una concepción de historia, del para qué y del cómo enseñarla. En este sentido, está explícitamente expresada la necesidad de acercar gradualmente al alumno de la escuela media, a la lectura y comprensión de textos de nivel universitario.

Toda enseñanza de la Historia, y especialmente la que se encara en forma retrospectiva, plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, condición de la comprensión de los procesos. Pero en cuanto al presente, queda claro que "...no se pretende llegar a interpretaciones definitivas que

adquieran la categoría de conocimientos indiscutibles (...) sino más bien plantear correctamente una problemática, analizar los hechos y procesos y enunciar, a modo de hipótesis de trabajo, interpretaciones que tendrán que ser confirmadas o corregidas sobre la base de estudios posteriores.”⁶

Entre las ventajas del empleo del método, plantea:

a) La actualidad como motivación del aprendizaje: la experiencia personal de los alumnos en relación con acontecimientos o situaciones actuales es vista como desencadenante del interés por reflexionar y buscar el por qué de aquellos.

b) La posibilidad y legitimidad del conocimiento del presente: en una época en que todavía se discutía acerca de si el presente podía ser objeto del conocimiento histórico, la autora plantea la legitimidad de hacer una historia de lo reciente, plenamente validada en la historiografía de hoy.

c) El análisis causal: en el proceso de aprendizaje con este método “... se llega en forma directa a descubrir las causas fundamentales, aunque para que un hecho o proceso quede plenamente explicado, sea necesario ir agregando nuevos elementos en pasos sucesivos.”⁷

d) La mayor abundancia de fuentes: la selección implica una elaboración por parte del docente, que debe organizar ese material para el trabajo en el aula a fin de situar al alumno frente a distintas miradas.⁸

e) La socialización de la clase: la posibilidad de que los alumnos acepten como válida la existencia de una diversidad de interpretaciones acerca de los hechos y procesos históricos, sin la pretensión de arribar a conclusiones definitivas e inmutables.

En síntesis, en una época en que se cuestionaba el abordaje del presente como objeto del saber histórico, el enfoque retrospectivo llevado a la práctica docente significó una acción pionera, que produjo una ruptura en la enseñanza de la Historia.⁹

Una mirada desde la realidad actual

Sin pretender agotar las consideraciones acerca de la enseñanza de la disciplina en la actualidad, nos preguntamos hoy cuál es la viabilidad del análisis desde la Historia, de las problemáticas del presente y de la utilización pedagógica del método retrospectivo para lograr una comprensión más integral de aquellas.

Dado que hoy toda Didáctica específica se construye sobre los ejes teóricos de la disciplina, estimamos necesarias algunas reflexiones con respecto a las transformaciones que la Historia y las Ciencias sociales en general han tenido en los últimos años.

Como punto de partida, resulta especialmente significativo lo que han producido o están produciendo los cientistas sociales en el ámbito de lo que se ha dado en llamar la “Historia Reciente” o tomando la expresión de Jean Lacouture,¹⁰ la “Historia Inmediata”, nuevo campo interdisciplinario de investigación, sobre el cual existen diferentes definiciones entre los investigadores.

Para establecer los antecedentes conceptuales y las condiciones históricas de su desarrollo en América Latina, en el marco y en relación con el contexto mundial, es necesario remitirnos a los últimos cuarenta años.¹¹

En los '60 y '70, el estudio de las posibilidades del desarrollo económico y social en el capitalismo periférico, centraba el análisis en cuestiones referidas a la industrialización y urbanización, en la "modernización", en la dependencia, enfatizando como grandes temáticas el populismo y la marginalidad. Las luchas sociales y políticas se interpretaban como luchas de clase o revoluciones nacionales.

Los marcos interpretativos de la realidad fueron cambiando en íntima relación con la instauración de dictaduras y del terrorismo de estado, lo que motivó que organizaciones y activistas a nivel internacional, se transformaran en actores significativos en la protesta contra la represión ilegal. Al decir de Elizabeth Jelin, fue una verdadera revolución paradigmática la incorporación al análisis social, de la violación a los derechos humanos y su extensión a otras formas más estructurales de discriminación y violencia.

En los '80, la reflexión sobre la noción de democracia, en oposición al autoritarismo y a las dictaduras, se centró en el régimen político, al mismo tiempo que el discurso de los derechos humanos se hacía hegemónico en el plano internacional. La preocupación por la transición y consolidación democráticas, los debates en torno a democracia formal y sustantiva, especialmente desde la ciencia política, fueron permeables a otra cuestión que fue ganando centralidad: la de la ciudadanía. Paralelamente y avanzando en los '90, se desarrolló otro campo de análisis referido a las formas de protesta que no se articulaban a través del sistema político, es decir, los nuevos movimientos sociales, los nuevos actores y la acción colectiva tanto en el seno de los movimientos clásicos, obrero y campesino, como los de las mujeres, generacionales, étnicos, de derechos humanos; todos ellos con demandas más específicas. Las acciones colectivas no institucionalizadas de los sectores populares que eran interpretadas como protestas prepolíticas, empezaron a despertar más atención y comenzaron a ser consideradas como formas nuevas de hacer política.

Fueron especialmente la Antropología y la Sociología las que se ocuparon de esa diversidad de actores sociales en una perspectiva "desde abajo" en la cual el concepto de ciudadanía fue central, concepto que "...hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué en el proceso de definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados..."¹². Las investigaciones advirtieron la distancia entre los derechos legales de ciudadanía y las prácticas sociales y estatales, como el clientelismo y asistencialismo, que evidenciaban relaciones de dependencia más que la presencia de sujetos que ejercieran plenamente la ciudadanía.

La confluencia de redemocratización y Estado mínimo, mandato neoliberal, en contextos de desigualdad, exclusión y polarización social, obliga a recuperar el tema de los derechos económicos, sociales y culturales, integrándolo al de los derechos humanos y al de la participación ciudadana, a la vez que se hace fuerte la incorporación de los temas del pasado y de la memoria social, nuevo campo de la acción y de la investigación social.

Comienzan los estudios sistemáticos de los procesos sociales de construcción de memoria, que permiten advertir que no hay una versión única del pasado, sino oposición entre memorias rivales; que no se trata sólo de una confrontación entre memoria y olvido, sino entre distintas *memorias*. Se multiplican iniciativas concretadas en monumentos, conmemoraciones, organización de archivos y

también intentos de cambio en el currículo escolar.¹³ Esto último exige la reflexión en torno a la transmisión intergeneracional de la historia, en este caso, de la historia reciente.

Como dice Cristina Viano,¹⁴ “...es una prioridad y una necesidad el indagar sobre nuestro pasado reciente”, abriendo el debate sobre el mismo. La investigación que intenta explorar períodos y problemas tan cercanos, que se hallan en las experiencias de importantes grupos de la sociedad, cuenta con la posibilidad de un acercamiento a aquellos a través de la “historia oral”, gran impulsora del abordaje del pasado próximo.¹⁵

Se ha cuestionado la posibilidad de construir historia del mismo, por razones de “contaminación” con el presente del historiador, por la ideologización y politización de la producción historiográfica, por la problemática de las fuentes. Muchas de estas objeciones podrían formularse a los historiadores que trabajan con períodos de la historia menos reciente; en realidad constituyen problemas propios del quehacer historiográfico; lo que sí cabe advertir, cuando de historia inmediata se trata, es la necesidad de diferenciar entre el saber científico acerca del pasado y la memoria de éste de los contemporáneos, es decir, la necesidad de distinguir entre “historia y memoria”, sin negar sus relaciones.

La “Historia oral” no tiende sólo a abreviar los plazos entre la vida de las sociedades y la tentativa de su interpretación, sino también a conceder la palabra a quienes han sido actores de esta historia, “bibliotecas vivientes” al decir de Lacouture,¹⁶ quien señala que lo que caracteriza al mundo convulsionado y comunicativo en que vivimos, es que los acontecimientos son inmediatamente trasladados al conocimiento de la opinión pública, a una sociedad “...alucinada de información y con derecho a exigir la inteligibilidad histórica”.¹⁷

En este sentido, expresa Viano su convicción de que los tiempos presentes nos reclaman el establecimiento de vínculos entre la academia y la experiencia activa, para que el conocimiento histórico “... ingrese al mundo de la vida para acercarse e involucrarse decididamente en ese amplio escenario de las luchas sociales del presente.”¹⁸

Ahora bien, ¿qué desafíos plantea la trasposición didáctica de los saberes que están construyendo las Ciencias Sociales, la Historia en particular, acerca de problemáticas del presente? Los desafíos provienen de la mayor o menor dificultad que la producción científica pueda ofrecer a los jóvenes estudiantes, del hecho que ésta sea más o menos interesante para ellos, del acceso, la preocupación, el posicionamiento personal de los docentes con respecto a temas del pasado reciente; esto último, indisolublemente unido a su posicionamiento en el presente, su compromiso ético político con este presente, con la educación, con los jóvenes. En definitiva, cuestiones todas ellas que importan “se enseñe lo que se enseñe”, y en caso de ser enseñantes de Historia, son puestas en juego, en primerísimo plano, cuando se utiliza el método retrospectivo.

Cabe preguntarse si en el contexto del mundo globalizado y en una Argentina afectada por la implementación del modelo económico neoliberal, es posible encontrar en la aplicación del método retrospectivo una respuesta válida que –frente a la crisis del sistema educativo y los perjuicios provocados por la Ley Federal de Educación en las Ciencias sociales– permita salvaguardar el potencial formativo de la disciplina.

La respuesta a este interrogante hace imprescindible un análisis que contemple las diferentes aristas del problema.

En primer lugar: ¿qué ventajas y/o inconvenientes provocan en los/las alumnos/as los adelantos brindados por la renovación tecnológica? Por un lado, podríamos pensar en la posibilidad de lograr una aproximación a otro tipo de fuentes que la “lectura virtual” pone al alcance de sus manos. Pero, al mismo tiempo, se plantean otros interrogantes: la búsqueda de un cúmulo de información, ¿asegura una mejor comprensión de los procesos? En el ritmo que imponen los recursos cibernéticos, ¿puede lograrse una profundización de los aprendizajes?

Otra cuestión: ¿qué valor se adjudica a la educación en el contexto de las reformas neoliberales implementadas en nuestro país en la década del noventa del siglo XX? En una economía centrada en el mercado, ¿es la educación considerada una inversión con vistas a logros futuros o, por el contrario, un gasto que hay que reducir? ¿Es casual la sanción de la Ley Federal de Educación dentro de este contexto?

El análisis de los currículos elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación (y sus equivalentes provinciales) permite apreciar algunas de las profundas contradicciones en el planteo de las Ciencias Sociales: por un lado, una enorme acumulación de temas/problemas, que suponen la oportunidad de una comprensión más cabal de los procesos socio-económicos y políticos (abordados desde la Historia, la Sociología, la Geografía y la Ciencia Política); por el otro, la minimización de la carga horaria adjudicada a dichas asignaturas, su supresión en algunas modalidades del Polimodal, la fusión de la Historia y la Geografía en una imprecisa área de Ciencias sociales en la EGB 3 (Educación General Básica, tercer ciclo).

En el orden de los resultados (¿no previstos?) de la implementación de las políticas neoliberales, surge otro interrogante: en una sociedad polarizada, fragmentada, con un alto índice de excluidos, ¿es factible pensar en alumnos/as motivados, preocupados por un presente que no les abre las puertas a utopías de cambio y que, por el contrario, los condena a reproducir la historia de sus padres y abuelos?

En el diagnóstico de los docentes se escuchan expresiones sobre los alumnos, tales como: “no les interesa nada”, “no escuchan”, “no les preocupa la realidad”... Gran parte de estas afirmaciones son un reflejo de la crisis de la educación. Pero se plantea otra inquietud: ¿puede analizarse la problemática de los educandos al margen del resto de los actores involucrados en el sistema educativo (autoridades, directivos, docentes, padres...)? ¿Es posible pensar en una “escuela” desligada del entorno social del que forma parte? El sistema educativo vigente, ¿promueve una “escuela inteligente”, al decir de D. Perkins, donde “todo” apunte a la formación de alumnos críticos y comprometidos con la realidad?

Estos interrogantes, a los que podríamos sumar otros, nos llevarían a pensar en que la realidad actual no haría viable que los alumnos/as se motivaran, se problematizaran y plantearan hipótesis, vale decir, que pudieran lograr los elementos imprescindibles para la puesta en práctica del método retrospectivo en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, al releer las razones que según Susana Simián de Molinas, la estimularon para introducir cambios en la enseñanza de la disciplina, se encontraba, entre otras, un diagnóstico pesimista sobre el aprendizaje de la Historia Argentina. Y los intentos se realizaron y se evaluaron, con resultados favorables, según hemos señalado.

El diálogo con profesores que se desempeñan en la EGB 3 en el área de Ciencias Sociales y en Historia, Geografía, Sociología, y otras del Polimodal, permite apreciar la existencia de iniciativas

que muestran una valorización del análisis de problemáticas del presente, con todas las ventajas y riesgos que conlleva.

Así, el compromiso con las mismas, se convierte en un estímulo para rastrear en el pasado los factores que contribuyen a explicarlas.

La agenda de cuestiones para pensar el presente incluye temas, problemas, debates, que desafían al quehacer docente a la hora de su transposición didáctica.

Entre ellos, cobran especial relevancia varias cuestiones interrelacionadas en el mundo globalizado del presente: los derechos humanos, entendidos no solamente como los que fueron violados por las dictaduras (responsables de delitos de lesa humanidad) sino también como el conjunto de derechos fundamentales que hacen a una vida humana digna, severamente erosionada por las políticas neoliberales desarrolladas durante los últimos treinta años; la debilidad de una democracia política coexistente con la exclusión social, cuyo ideal igualitarista corre el riesgo de perder sustento, debilitando así los procesos de consolidación de este sistema político.

Se trata de temáticas especialmente adecuadas para un tratamiento retrospectivo.

La educación en general, la enseñanza de la Historia, de la Historia reciente en particular, pueden cumplir un rol importante en la consolidación democrática, siempre que se conjugue con políticas tendientes a promover un orden social más justo y un acceso más equitativo a los bienes culturales.

Entrevista a la profesora Susana Simián de Molinas

Cuando en los '60 Susana Simián de Molinas comenzó a experimentar el método retrospectivo, ¿qué le preocupaba y ocupaba?: los jóvenes, sus alumnos, sus intereses, la toma de conciencia del mundo contemporáneo; también cuestiones didácticas como la motivación, y disciplinares, como la causalidad. Era consciente de la provisoria de los saberes y de que no eran verdades inamovibles lo que se enseñaba en las aulas.

Recientemente hemos tenido la oportunidad de volver a conversar con quien fue nuestra profesora. Transcribimos algunos fragmentos de la entrevista que se realizó en la ciudad de Santa Fe, el 28 de diciembre de 2005:

— *Susana, ¿ud. cómo recuerda los años '60 en la Universidad?*

— Bien, yo no tengo problemas en esa época... donde yo trabajaba, en el Instituto del Profesorado Básico y en la Escuela Industrial. En el Profesorado estaba todavía Ana María Caffaratti; con ella fue una maravilla, no hubo problemas de ninguna especie... daba gusto enseñar en esa época.

— *¿Por qué?*

— Porque había una gran recepción por parte de los alumnos; no eran demasiados, eso es importante también; eran grupos bastante reducidos, entonces había una gran comunicación con ellos y ningún problema con la parte directiva.

— *Su libro [El método...] ¿tiene algo que ver con corrientes innovadoras en lo pedagógico, en lo disciplinar, en esa época?*

— Fundamentalmente fue el problema de qué significa Historia, la enseñanza de la Historia, que tiene tantos elementos... Me pareció que lo que realmente importaba era, sobre todo, la influencia que ha tenido en los problemas históricos el momento actual; más que en el profesorado, en la enseñanza en el secundario; yo tenía cátedras en la Escuela Industrial, no era eso lo más importante para los alumnos... a veces me lo plantearon así: “dígame, señora, para qué sirve todo lo que estamos estudiando, lo que pasó en el año 1810”; porque era historia argentina lo que yo daba.

— *¿Para qué sirve, por la lejanía en el tiempo?*

— Claro, qué significaba en el momento actual.

— *¿Y había interés por lo actual?*

— Había interés por lo actual, sí. Y nosotros teníamos pocas horas de Historia en el Industrial; creo que teníamos dos horas semanales, no me acuerdo bien, pero yo sé que era muy poco y que inclusive hicimos un pedido especial a la dirección para ver si era posible aumentar el horario, el número de horas para poder profundizar. En cambio cuando yo les planteé: bueno, miren, vamos a verlo de otra forma, ustedes van a decirme qué pasa hoy en día, cómo es el gobierno, de dónde proviene, entonces vamos a ir viendo de dónde salen esas cosas que hoy día tienen tanto interés para ustedes.

— *¿Eso era entre los '60 y los '70, fines de los '60...?*

— Y realmente cambió enormemente el interés del alumno. Era difícil, porque no tenían libros para manejarse...

— *¿En los libros de Historia de ese momento no se tocaban los temas, los períodos más cercanos?*

— Claro, y si se tocaban era una cosa de dos páginas y ya estaba.

— *Y eso fue una inspiración para que Ud... empezar a trabajar en...*

— Eso fue una cosa que a mí se me ocurrió porque yo me sentía mal, realmente me sentía que no ayudaba en nada a los alumnos con esa clase de Historia. Quizá, tal vez en otros institutos a lo mejor podían después profundizar: si era en el Instituto del Profesorado que les gustaba la Historia, era otra cosa distinta, aun inclusive en un Colegio Nacional podían tener {; ?}, pero en la Escuela Industrial entraban ya con otra visión de lo que iban a ser, entonces para qué les servía eso.

— *¿Ud. al mismo tiempo estaba en el Colegio Nacional?*

— Sí, allí me inicié yo porque cuando me recibí junto con la medalla de oro me dieron cuatro horas cátedra en el Colegio Nacional.

— *¿Y ahí era distinto el interés por la Historia?*

— Ahí tenían interés, claro. Era una formación más humanística. De todos modos yo manejé bastante el método retrospectivo con ellos; tenían un programa... había que detenerse... pero siempre había una relación con lo actual y a mí me pareció fundamental; y les interesaba, realmente les interesaba.

— *¿Cómo surge su libro?. Una experiencia primero en la docencia...*

— Ana María Caffaratti me dijo: “Susana por qué no escribís un libro...”

— *¿Ud. primero hizo su experiencia y luego escribe el libro o fue a la inversa?*

— No, no. Primero tuve la experiencia... A raíz de lo que me dijo Ana María yo me decidí a escribir sobre la experiencia que ya tenía...

— *Y su experiencia en Francia, ¿fue anterior o posterior?*

— No, fue... estuve en París los primeros cuatro días del mayo francés, del '68; ya llevaba casi tres meses ahí, pero no fui por Historia, fui a un curso especial de Francés.

— *Eso es anterior. Ud. escribe el libro por el '70. ¿Notaba que podía haber algún problema ideológico? Yo recuerdo, cuando fui su alumna, que Ud. tomaba, por ejemplo, peronismo, lo cual para esa época, '65, '66, no era común, estudiar esos temas.*

— En la Escuela Industrial conversábamos sobre el asunto, nunca tuve un problema y siempre los alumnos pudieron expresar libremente lo que pensaban.

— *¿A qué atribuye los problemas de profesores de Historia en el '74, '75 en el Profesorado?... Hubo cesantías masivas... Ud. incluida.*

— (...) Estaba viajando; me [¿?] los colegas me enviaron un documento protestando por la situación y que incluyeran mi nombre; entonces me volvieron a designar pero yo renuncié.

— *¿Dejó la docencia?*

— No, seguí en el Liceo de Señoritas, hasta el '76 al menos.

— *Volviendo a la enseñanza retrospectiva...*

— Fue muy satisfactoria.

— *¿Y los materiales para la enseñanza?*

— Me manejaba con apuntes.

— *¿Los elaboraba Ud.?*

— Sí, claro.

— *¿Cómo hacía para trabajar con temas que no estaban en libros?*

— Eran resúmenes cortos, lo conversábamos...

— *Cuando uno trabaja sobre el presente o el pasado reciente, entre otras cosas están éstas, las que tienen que ver con los temores, con la historia personal de cada uno, más allá de los problemas metodológicos o teóricos... han pasado treinta años pero treinta años es poco, parece poco para las cosas terribles... Justamente hablando de eso yo quería preguntarle si a Ud. le parece que el interés por el presente en los años '60 tenía que ver con esa juventud de los '60.*

— Yo creo que sí, creo que la juventud ya había empezado así a movilizarse, todavía uno no lo notaba tanto ¿no?, pero sí, tenía mucho que ver con... Ahora, ¿cómo llegó esa juventud a tener ese interés por el presente?, no sé si a través de partidos políticos; puede haber sido; de algunas agrupaciones políticas que surgieron por esos años.

— *¿No era común la participación política de los jóvenes en los partidos? Empezaban a formarse lo que eran los sectores juveniles, la juventud de la Democracia Cristiana, por ejemplo. Ud. dice que no se explica muy bien el por qué del interés.*

— No ...

— *Porque no sólo era el interés sino que, me parece, que también era una idea de compromiso, compromiso con el presente que, es cierto, fue un fenómeno complejo.*

— Ya lo creo.

— *Ud. está alejada de la docencia hace mucho, pero tiene próximos jóvenes, que serán sus nietos. ¿Qué diría de la enseñanza de la Historia hoy?*

— No he comentado esto (con ellos)... no ha surgido el tema.

— *Y si hoy volviera a ser docente de Historia en una escuela media ¿aplicaría el método retrospectivo?*

— Yo creo que sí; en una escuela media no empezaría allá...

— *¿Y qué temas le parecen temas de hoy?*

— Siempre está el tema político que es inevitable ¿no es cierto?, es inevitable y es importante realmente. Está también yo creo que más ahora que en aquella época, el tema religioso, porque con las emigraciones... tiene un interés especial.

— *Y en lo político, imagínese que tuviese que armar un programa; en lo político, ¿en qué haría hincapié?*

— Primero saber cuántos partidos políticos, cuál es la postura de cada uno, cuál de esos partidos es el que está gobernando, desde cuándo ha tenido importancia...

— *Abí está la búsqueda hacia atrás.*

— Ahí está la búsqueda hacia atrás.

— *¿Y algunos fenómenos mundiales que sí o sí habría que (incluir)?*

— En este momento yo creo que tiene mucha importancia la influencia de los extranjeros que han emigrado de sus países de origen... quiénes son los emigrantes y bueno, son árabes de tal parte, ahí también hay que emplear lo retrospectivo... todo lo que tiene que ver con la actualidad es algo que hay que profundizar.

— *Ud. ¿analizaría los conflictos; la Historia tiene que mostrarlos?*

— Yo pienso que sí.

— El mayo francés fue una especie de alerta; esto es cosa mía, de lo que venía después. ¡Cómo los unió a todos los jóvenes!... Yo iba a la noche con una persona, una señora que tenía una confitería al lado del hotelito muy modesto, yo vivía en el Barrio Latino, las dos íbamos a eso de las diez a ver las manifestaciones por el Bulevar Saint Germain que eran impresionantes; bueno, veíamos todos los días jóvenes ahí, y ella misma que era francesa... ¿qué pasa?

— *Era sorprendente ¿no se estaba acostumbrado a que los jóvenes se manifestaran?*

— Era sorprendente...

— *Y hoy es diferente la cuestión. Por eso cuando le preguntaba, enseñar Historia hoy...*

— Es importante.

— *Lo sintomático es cómo se ha raleado la Historia en la formación en el nivel medio.*

— Yo no conozco... Lo único que he oído son las críticas, críticas muy serias, de personas que me merecen confianza, que dicen que realmente las modificaciones éstas han sido totalmente perjudiciales, no han resultado...

— *Y con respecto a esa historia reciente, evidentemente todavía hay algunos temas que provocan escozor, por ejemplo en una historia retrospectiva sin duda uno no puede eludir el fenómeno de la guerrilla, el fenómeno de la dictadura, del terrorismo de estado. ¿Qué problemas le vería a este tipo de temáticas?*

— Ser verídico pero al mismo tiempo prudente, manejar las cosas; eso depende mucho de cada docente. Tener una posición equilibrada; uno no puede ir a defender una posición propia. Señalar las cosas, las que uno cree bien, las que uno piensa que no, pero como si las estuviera viendo un poquito de lejos.

— *Creo que se ha incorporado hoy día más la historia reciente que en su época; nadie llegaba al presente...*

— A mí me gustaba, porque siendo profesora de Historia, me entusiasmaban muchas cosas de la remota antigüedad, pero veía que eso a los chicos no les decía nada, salvo a algunos... que después terminaron siendo profesores de Historia...

— *Y con respecto a la historia económico social... Ud. recuerda en los años '60, con Anales... ¿Tuvo oportunidad de acercarse o esto estaba más trabajado para la historia europea que para la argentina?*

— Yo daba Historia Argentina... Me encontré con mucha falta de material... pero siempre uno encontraba, aunque sea, noticias recientes en periódicos... Era mucho trabajo, tuve que trabajar mucho, pero había que hacerlo.

“Había que hacerlo...”

He aquí una expresión de su compromiso con la docencia, y fundamentalmente con la vida, de todo lo cual nosotras, que hemos sido sus alumnas, podemos dar testimonio.

Notas

¹ *Susana Simián de Molinas* es profesora de Historia egresada del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná y Profesora de Francés por el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de Córdoba.

En la época del desarrollo de su experiencia en la enseñanza de la Historia con el método retrospectivo y de la publicación del libro que nos ocupa, se desempeñaba en el nivel superior como titular de las cátedras de Historia Argentina I, II y III, en el Instituto del Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral.

En cuanto al nivel medio, trabajaba en cátedras de Historia en la Escuela Industrial Superior (anexa a la Facultad de Ingeniería Química de la U.N.L.) También se desempeñó como profesora de Historia y de Francés en el Colegio Nacional Simón de Iriondo y como Rectora del Liceo Nacional de Señoritas “Dr. Victoriano Montes”.

En 1968 viajó a Francia, donde visitó diversos Liceos en los que pudo observar clases de Francés y de Historia. Allí constató que, aunque se advertía la renovación de la disciplina, propia de la Escuela Francesa, no había ocurrido lo mismo con la metodología de la enseñanza.

El hecho de que su estadía en ese país haya coincidido parcialmente con el “*Mayo francés*” le permitió hacer interesantes reflexiones sobre ese movimiento y su impacto.

² El Instituto del Profesorado Básico fue creado en 1959 sobre la base previa de

un instituto universitario de formación de profesores. A partir de esa fecha y hasta comienzos de 1968, fue su Directora la Profesora Ana María Caffaratti. La planificación de la formación de docentes preveía que, después de la obtención de los títulos de Profesor para el Ciclo Básico (en *Castellano y Ciencias Sociales* o en *Ciencias Exactas y Naturales*) el egresado tendría la posibilidad de cursar un segundo nivel de especialización en una carrera centrada en aquella disciplina que tuviera interés en profundizar.

Los planes de estudio del Instituto, la metodología de enseñanza y la experiencia educativa vivida por los estudiantes de la carrera –futuros docentes– estaban relacionados estrechamente con el planteo de una transformación integral de la Enseñanza Media.

Un antecedente interesante de ello lo constituye la experiencia de la Escuela Normal de Villa María (Provincia de Córdoba), en la cual habían trabajado Ana María Caffaratti y varios de los docentes que más tarde se desempeñaron en el IPB.

El Instituto dependió directamente del rectorado de la UNL, hasta que a fines de los '60, quedó por poco tiempo bajo el control de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná. Al integrarse esa Facultad a la Universidad Nacional de Entre Ríos, el I.P.B. se transformó en Escuela Universitaria del Profesorado. Ya hacia fines de los '80 pasó a ser la Facultad de Formación Docente en Ciencias, hoy Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

³ Simián de Molinas, S. (1970): *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia*, Paidós, Buenos Aires.

⁴ Bloch, M. (1957): Introducción a la Historia, FCE, México-Buenos Aires. Cita-do por la autora, pp. 11.

⁵ Simián de Molinas, S., *op. cit.*, pp. 14-15.

⁶ Simián de Molinas, S., *op. cit.*, p. 20.

⁷ Simián de Molinas, S., *op. cit.*, p. 22.

⁸ Destacamos el valioso trabajo realizado por la Profesora en la preparación de fuentes primarias y en la selección bibliográfica. Estos materiales fueron impresos en “stenciles”, para ser utilizados por los alumnos de la Escuela Industrial Superior y del Instituto del Profesorado Básico. Generosamente, fueron ofrecidos por ella a colegas, quienes los usaron en su tarea docente.

⁹ En su libro, Susana Simián de Molinas menciona a otras docentes con las cuales estuvo en contacto, que también encararon la enseñanza de la Historia en forma retrospectiva.

¹⁰ Lacouture, J., “La historia inmediata”, en: Le Goff, J.; Chartier, R.; Revel, J. (1988): *La Nueva Historia*, Ediciones Mensajero, Bilbao.

¹¹ Cfr.: Jelin, E., “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”, en: Estudios Sociales, Nº 27, UNL, Santa Fe, 2004.

¹² JELIN, E., *Op. cit.*, p. 99

¹³ El campo de la memoria es un campo de conflicto, también lo es “...entre quienes sostenemos que el terrorismo de estado es un capítulo que debe quedar jurídicamente abierto, y que lo sucedido durante la dictadura militar debe ser enseñado, difundido, discutido, comenzando por la escuela”. Cfr.: Sarlo, B. (2005): *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, p. 24.

¹⁴ Viano, C., “A modo de presentación”, en: *Historia, memoria y pasado reciente*, Anuario N° 20, 2003/ 2004, Escuela de Historia UNR, Homo Sapiens, Rosario, 2004.

¹⁵ Viano coincide con Paul Thompson en que la historia oral no aporta sólo más fragmentos de información, sino perspectivas nuevas porque “...hay trozos esenciales del pasado escondidos en la memoria de las gentes”. *Ibidem*, p. 10

¹⁶ Lacouture, J., *Op. cit.*, p. 344. Muchas de éstas *bibliotecas vivientes* se hallan vedadas a los investigadores: Lacouture se pregunta cuántos países son inaccesibles a quienes desean indagar en los archivos e interrogar a gobernantes y gobernados. En relación con esto, es interesante la observación de Cristina Godoy: “Fieles al poder sobre el saber los Estados han ocultado históricamente documentación... Francia, por caso, instruye una veda relativa a materiales de la dictadura argentina...” Cfr.: Godoy, C. (comp.) (2002): *Historiografía y Memoria Colectiva*, Miño y Dávila, Madrid-Buenos Aires, p. 21. Y podríamos agregar: cuánto omiten consciente o inconscientemente los entrevistados marcados por situaciones traumáticas del pasado reciente. Ocultamiento, verdades subjetivas, silencios, son también desafíos interpretativos para el cientista social.

¹⁷ *Ibidem*, p. 353.

¹⁸ Viano, C., *Op. cit.*