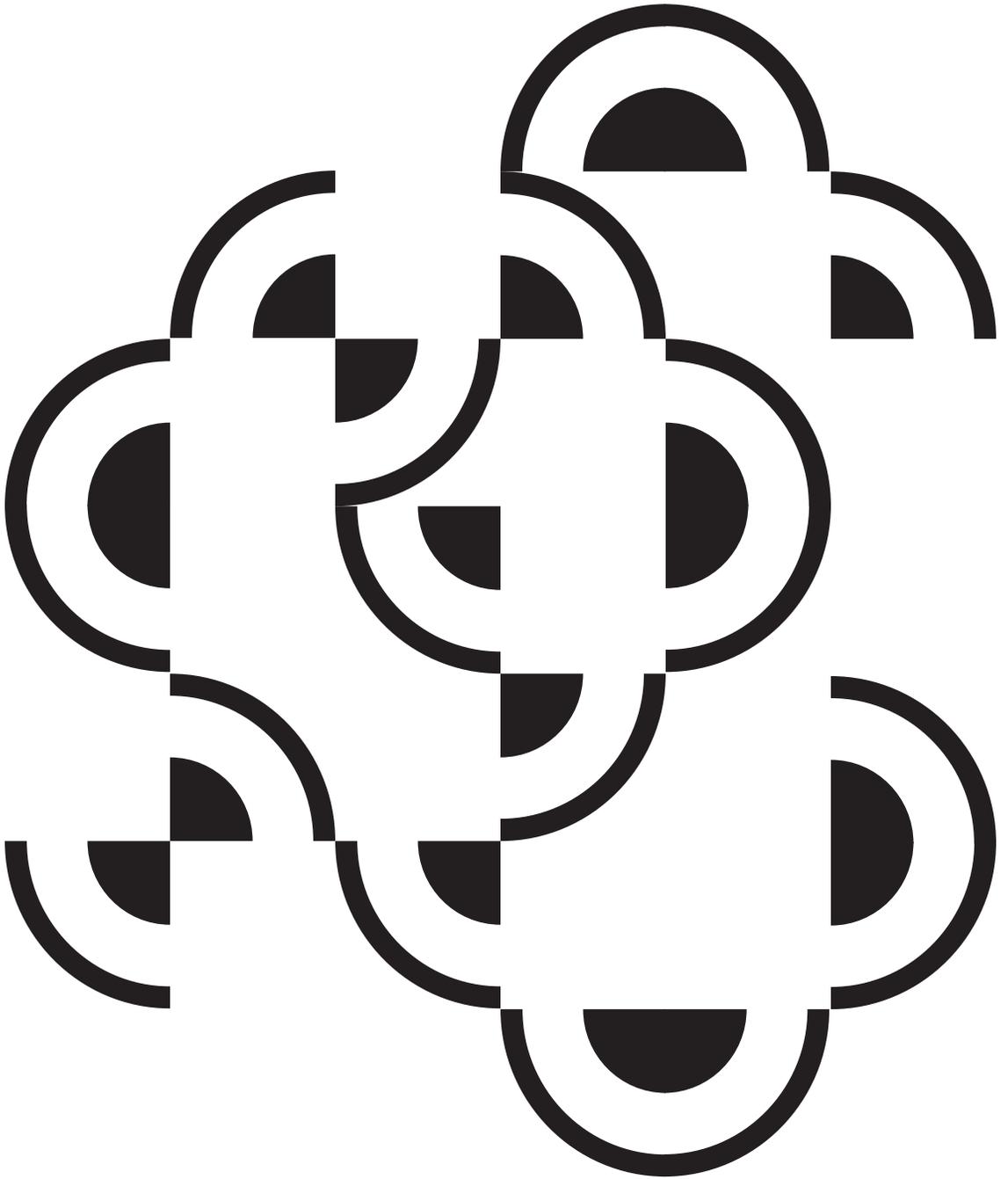


ARTIGOS



Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia

Ana Zavala *

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407508>

Resumen

Este artículo propone una mirada alternativa en torno a los diferentes trabajos de ejercitación propuestos en clase de historia. Teóricamente posicionado en la intertextualidad discute la pertinencia de distinguir radicalmente una historia ‘enseñada’ de otra ‘investigada’ y es desde allí que analiza distintas formas de ejercitación tratando de ver en ellas distintos niveles de analogía con los gestos historiográficos: el manejo de la información, el juego lógico de las estructuras conceptuales y causales, el trabajo argumentativo. Mostrando la forma en que las propuestas más complejas suponen la previa resolución de las más simples, analiza desde la elaboración de un texto suficientemente análogo al original con el fin de dar cuenta del saber, hasta las distintas formas de interacción entre la memoria y la imaginación. .

* Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, Uruguay.
azavala@claeht.edu.uy

Palabras clave

Enseñanza de la historia, espesor discursivo, reconstrucción lógica, reconstrucción metodológica.

A historiographical Regard to the Exercises Proposed in History Classroom

Abstract

This paper proposes an alternative view on different types of exercises usually proposed by teachers in history classes. Based on intertextual theory, it discusses the relevance of radically distinguishing between 'researched' and 'taught' history. It identifies different levels of analogy these exercises share with the historiographical gestures: dealing with information, the logics of conceptual and causal structures, argumentative work. By pointing out that more complex exercises presuppose that simpler ones have been previously solved, it discusses the different textual products: texts considered sufficiently analogous to the original in order to show the acquisition of knowledge and also texts in which memory interacts with imagination in different ways.

Keywords

Teaching of history, discursive thickness, logical reconstruction, methodological reconstruction.

Introducción: En torno a las concepciones de historia investigada e historia enseñada

Particularmente en la segunda mitad del siglo XX hemos visto cómo la didáctica de la historia tomaba conciencia de la distancia –a veces temática, a veces en relación a la profundidad conceptual– que existía entre la historia de los historiadores y la que se enseñaba en las aulas, incluida por supuesto la que estaba en los manuales. Fue posiblemente la voz políticamente incorrecta de Suzanne Citron (1991, 1992) la que alertó tempranamente sobre esta cuestión. Le siguieron múltiples trabajos en el ámbito francófono, en el hispanohablante (Cuesta, 1998; Maestro, 1993; Valls, 1998) y también en los Estados Unidos (Loewen, 2009). El gran espíritu de la cosa venía del lado de la denuncia que hacía de la historia enseñada una historia simplificada, lineal, positivista (es decir *old fashioned* en relación a las grandes novedades historiográficas ligadas en particular a la escuela de los *Annales*) y en definitiva falsa en razón de su infidelidad a la *verdadera* historia, la de los historiadores. En muchos casos, el gran desafío de la didáctica de la historia lo constituyó la búsqueda de alguna forma de enseñar historia en el sentido de historiografía y no de un relato acartonado, simplificado y lineal cuyo sentido permanecía atrapado entre las cuatro paredes del aula, tributando tradiciones ancestrales.

Este artículo ensaya una mirada diferente a esa cuestión, y para hacerlo se sirve de herramientas de análisis diferentes a las que usaron muchos de los autores citados para dar cuenta de la existencia de dos entidades epistemológicas diferentes, a saber la historia *investigada* y su versión degradada, la historia *enseñada*. Es precisamente restituyendo al lector un rol activo en la comprensión/interpretación del texto leído (Gadamer, 1977; Ricœur, 2006; y también la mirada más radical: Barthes, 1987) que éste se potencia cuando ese lector debe a su vez producir *un nuevo texto* que dé cuenta de su comprensión –ya sea en relación a su ‘aprendizaje’ en el sentido de una retención a largo plazo de su contenido, ya sea en forma de crítica o comentario del mismo– tanto sea en forma escrita o hablada (Certeau, 1973). En este punto lo que me parece indiscutible es que la enseñanza de la historia (y con seguridad la de otras asignaturas que no conozco) está como poco incrustada en esa práctica que consiste en decir a otros lo que uno sabe porque lo leyó en un libro escrito por otra persona, o lo escuchó en una clase o en una conferencia... De hecho, buena parte del trabajo de escritura sobre el pasado que ocupa a los historiadores está precisamente orientada en este sentido: nos relatan lo que dicen los documentos que utilizan, así como otros

textos que han leído (historiografía moderna o antigua, filosofía, literatura, prensa...). Es por cierto obvio que su trabajo excede esta ‘transmisión’ de información proveniente de otros textos, en la medida en que lo que da sentido a su labor es precisamente el hecho de que digan algo acerca del sentido que tiene para ellos esa información que les ha llegado del pasado. Es justamente el andamiaje conceptual y causal el que hace del relato histórico un relato tan particular (Ricœur, 2003; White, 1992).

Esto no quiere decir de ninguna manera que todas las *versiones* que se puedan ofrecer (bajo la forma de un discurso acerca del texto leído, en el contexto de una situación de interlocución que puede ser el examen –para el tribunal– o la clase –para los alumnos– o la discusión en un grupo de trabajo...) sean igualmente defendibles. Lo que sí quiere decir es que no hay forma de entregar el conocimiento histórico tal como se lo ha recibido, de la misma manera que uno podría hacerlo con un objeto material, como por ejemplo el libro de historia en el que leyó eso de lo que está hablando.

Entiendo pues que este tipo de consideraciones arroja una nueva luz sobre la cuestión de la historia investigada y la historia enseñada, que tiende más bien a naturalizar sus ‘diferencias’ que a desnaturalizarlas imaginando la posibilidad de que en algún momento la historia se enseñe *exactamente* como los historiadores la han escrito. Aún en el caso de saltarse las ‘versiones intermedias’ (es decir, los manuales) como ha sido mi experiencia con alumnos del ciclo preuniversitario, la idea de que aunque todos leemos lo mismo resulta difícil de eludir, sin embargo cada uno entiende según lo que sabía antes y lo que cree que tiene que saber/decir en el contexto de esa precisa relación interpersonal (Gadamer, 1977; Iser, 1985).

Lo que me propongo en el limitado espacio de este artículo es repasar algunos modos frecuentes de ejercitación tomados fundamentalmente de los que figuran en los manuales,¹ destacando no la distancia que los separa de la historia de los

historiadores, sino por el contrario, lo que tienen en común, y por lo tanto los acerca. Trabajaré en torno a tres focos: en un primer momento lo haré en relación a la consideración del texto leído como una fuente de información (tanto sea de fechas, nombres y datos, como de conceptos y vínculos causales); luego me acercaré a los modos de ejercitación que exigen utilizar los conocimientos (en el sentido de información) para realizar alguna ta-

1. Es necesario tener muy especialmente en cuenta que lo que cada profesor de historia hace en su curso – y el sentido que le da– no es fácilmente accesible, y menos es reductible a expresiones del tipo de ‘los profesores de historia proponen tal tipo de ejercitación’... Es por esta razón que a los efectos de este artículo me limitaré a ejemplos tomados de manuales, leídos sin embargo desde una carrera docente que roza las cuatro décadas, más de dos de las cuales llevada en paralelo con la de acompañamiento en el terreno de la iniciación a la docencia o del trabajo sobre el análisis de la práctica de la enseñanza de la historia a nivel de posgrado.

rea, que puede ser de comparación, de análisis, etc., para finalmente dar un vistazo a aquellos ejercicios que apelan –apoyados en todo lo anterior– a la imaginación y a la creatividad de los estudiantes en la fabricación de textos que los convierten en personajes históricos, en visitantes de ciudades medievales o en argumentadores a favor de determinadas conclusiones, que no son las suyas naturalmente.

1. La producción de un texto suficientemente análogo, o demostrar que estudié y sé algo

Es posible que en las percepciones de muchos profesores, y todavía de muchos más estudiantes, esta sea la clave del éxito en materia educativa, al menos en el área de letras. Debe ser con seguridad lo que abarca la mayor parte del tiempo en el habla de los profesores –no solo de historia– particularmente en los grados inferiores del sistema educativo. Aún en una empresa ‘crítica’ respecto de un texto, la devolución de su contenido en el formato de un texto análogo (el autor nos habla de...) es siempre algo ineludible.

Por otra parte, si nos tomáramos el trabajo de subrayar con un color las partes de un libro de historia consagradas a la presentación de elementos que informan sobre lo que su autor leyó en otros textos (antiguos o modernos) percibiríamos la importancia que este aspecto tiene en el contexto de toda la empresa historiográfica. Constituye además – según Michel de Certeau (1993, p. 110) – una fuente de confiabilidad para el texto que se está leyendo, y por extensión para la clase que se está oyendo o el trabajo escrito que se tiene ante los ojos para calificar:

El lenguaje citado desempeña el encargo de acreditar el discurso: como es referencial, introduce cierto efecto de lo real; y por su fragmentación, nos remite discretamente a un lugar de autoridad. Vista desde este ángulo, la estructura desdoblada del discurso funciona como una máquina que obtiene de la cita una verosimilitud para el relato y una convalidación del saber; produce, pues, la confiabilidad.

A mi manera de ver es precisamente este posicionamiento el que de alguna manera se transfiere a buena parte de la ejercitación propuesta por los profesores de historia. La inmensa popularidad de las tareas que demandan a los estudiantes la producción de textos análogos aparte de los textos leídos (o en algunos casos escuchados) me permite hacer esta afirmación. Esta demanda viene presentada de las maneras más

diversas, y se acomoda a estilos de enseñanza y posicionamientos historiográficos (o filosóficos respecto de la historia o de la educación) también enormemente diversos.

En el discurso ‘oficial’ muchas veces las cuestiones relacionadas con la dimensión informativa del conocimiento aparecen asociadas a *un otro* que es negado, recayendo las más de las veces en alusiones al positivismo o en el conductismo, o a ambos a la vez. Como dice Pilar Maestro (1993, p. 177): “Es preciso favorecer la liberación del pensamiento del profesor y del alumno de estas concepciones temporales positivistas, en la línea de una metodología crítica que persigue la liberación de teorías implícitas que conducen a una práctica confusa”.

De todas maneras, todos sabemos que la primera verificación de que los estudiantes han leído, han comprendido, y que en definitiva forman parte del juego, es la de comprobar ‘cuánto saben’ (Lautier, 1997, p. 148). Definitivamente hay formas más toscas de hacer este tipo de verificaciones –como por ejemplo ‘nombre los presidentes estadounidenses del siglo XX’– y formas más sutiles –como por ejemplo hablar de cómo estaba compuesta la sociedad hispanoamericana en el siglo XIX, o dar cuenta de las razones por las cuales los españoles, siendo menos, lograron dominar a los indígenas americanos– pero lo esencial no cambia: el texto producido es valorado en función de su fidelidad a un texto anterior, leído, o escuchado.²

En general resulta difícil discriminar entre los distintos tipos de información que un estudiante recibe y cuya ‘posesión’ debe luego acreditar si quiere tener éxito en

la empresa educativa. Lo que siempre queda claro es que cuando se demandan nombres, fechas, lugares o eventos precisos la cuestión es sin lugar a dudas de tipo informativo, tiene que ver con la memoria y habitualmente no parece formar parte de lo más destacable de la enseñanza de la historia. Más bien es objeto de cuestionamiento o tenido por lo que no hay que hacer más para poder llegar a la *verdadera* historia. Frente a esto se me ocurren dos pequeñas consideraciones: la primera, es que para cualquier historiador la cuestión informativa (los nombres, fechas, lugares, acontecimientos, etc.) es siempre vital, a pesar de que al final no terminen todos en las páginas de sus libros, lo que

2. Como ejemplo actual tomaré el manual digital de la Editorial Santillana. Disponible en http://www.libroweb-santillana.es/unidades/alfresco/geografia_1ESO/. del cual transcribo lo siguiente:

Actividades de evaluación

- Indica el nombre de los tres dioses principales del panteón romano.
- Observa la imagen del foro e indica las partes más importantes.
- Indica el nombre de algunos de los edificios más característicos construidos por los arquitectos romanos.
- Indica si las siguientes afirmaciones son ciertas o falsas.
- Identifica los elementos arquitectónicos siguientes.
- Indica los tres cultivos más importantes de la agricultura en la época romana.
- Describe la estructura de las ciudades romanas y señala la importancia de las ciudades como centros administrativos y económicos.
- Indica los dos grandes grupos sociales en los que se dividía la sociedad del imperio romano.

pondría esta cuestión más cerca de la historiografía de lo que se piensa en un primer momento. La segunda consideración vuelve al comienzo de este párrafo: si no tengo nada más que hacer con lo que sé que producir un texto suficientemente análogo al original, no hay mayor distinción entre hacer la lista de los presidentes estadounidenses, narrar los eventos acontecidos luego del 5 de mayo de 1789 en Francia, uno a uno y detalladamente, o decir lo que hablamos en clase en relación a de qué manera Hobsbawm se diferencia de otros historiadores en el lugar que les da a los adelantos tecnológicos en el desarrollo de la revolución industrial en Inglaterra. Aunque no lo parezca, más de un alumno puede repetir todo lo que dice en ese capítulo de *Las revoluciones burguesas* sin haber mayormente comprendido la cuestión..., así como puede –de la misma manera y apoyándose en las notas tomadas en clase– dar una idea satisfactoria de las diferencias de enfoque de Hobsbawm con otros historiadores sobre ese punto... sin que como profesora yo tenga en esas respuestas la certeza absoluta de que *realmente* comprendió (y mucho menos de que la semana que viene pueda dar la misma respuesta).

En efecto, durante mucho tiempo pareció que si la temática de la ejercitación apuntaba en dirección de nombres, fechas y lugares, era una cosa, y otra muy diferente si apuntaba en dirección de conceptualizaciones o cuestiones de causalidad. De hecho, lo que hay que mirar no es la temática del ejercicio, sino lo que moviliza en cada estudiante que lo enfrente. Independientemente de si solicita una lista de reyes o presidentes o la diferencia de enfoque entre dos historiadores en relación a un mismo tema, lo importante es tener en cuenta que en todos los casos se trata de solicitar un texto suficientemente análogo a otro anterior, y que será de la valoración de este punto de la que dependerá en último término la calificación de la tarea. Es justamente de la incoherencia entre ambos textos que se desprenden las descalificaciones para los textos de algunos estudiantes: *se equivocó, no sabe nada, confunde muchas cosas, no comprendió (casi) nada, etc.*

De alguna manera, las valoraciones que unos historiadores hacen de los trabajos de otros, muy habitualmente están posicionadas en este mismo punto: hay indudablemente un lugar hermenéutico en el trabajo de los historiadores, que los hace primero lectores/intérpretes y luego creadores de conocimiento acerca del pasado que no termina nunca de perder su raíz ‘análoga’³ con el pasado entendido como texto. De todas formas, ya no po-

3. En este aspecto interesaría particularmente consultar ‘La realidad del pasado histórico’ (Ricœur, 2006, p. 837-863) donde el autor analiza con gran sutileza las distintas miradas sobre el pasado, bajo el signo de lo Mismo, de lo Otro y de lo Análogo.

demos considerar a la historiografía como un sub-caso de la hermenéutica (Koselleck, 1997, p. 88) y sin embargo sabemos que hay un lugar en que se cruzan el historiador, el profesor de historia y el estudiante: el de producir un texto –escrito o hablado– que diga lo que otro texto ha dicho anteriormente.

2. La producción de un texto de mi autoría que diga que puedo hacer algo con lo que sé

Hay por cierto otro tipo de ejercitación frecuentemente propuesta por los profesores de historia a sus estudiantes. A menudo se solicita a los estudiantes que elaboren cuadros comparativos o que realicen comparaciones, o análisis u otro tipo de juegos lógicos, *diferentes* de los que figuran en los libros o han sido hechos en clase y luego se demanda más que nada su recuerdo.⁴

Si en el apartado anterior hemos podido observar interesantes puntos de contacto o analogías entre el trabajo de los historiadores y la ejercitación a la que se enfrentan los estudiantes en la clase de historia, en este punto redoblabemos la apuesta. Más allá de corrientes o escuelas historiográficas, está claro que de una manera o de otra los historiadores utilizan el lenguaje para crear categorías abstractas respecto de los asuntos sociales, de los políticos o de los económicos (independientes de que aquellos a quienes se les atribuyen las hubieran manejado efectivamente para comprenderse a sí mismos), de la misma manera que organizan el tiempo en épocas o períodos, o dinastías... Unos lo han hecho de una manera, y otros de otra discutiendo a sus predecesores o a sus contemporáneos.

Lo interesante aquí es mostrar que hay como una fractura en el texto historiográfico, como un cambio de registro. En unos momentos el historiador cuenta fundamentalmente lo que leyó en los documentos o en otros libros, lo que escuchó decir a los testigos... y en otros es directamente su voz la que habla diciendo lo que

todo eso significa, lo que todo eso quiere decir, e incluso poniéndole un nombre que designa unas veces una categoría de eventos (como por ejemplo *crisis* o *apogeo*), otras a los grupos y subgrupos en que se dividen las personas, u organizándolos causalmente diciendo cuáles tienen responsabilidad en el advenimiento de otros. Ricœur (2004, p. 300) habla de *imputación causal* singular para re-

4. Llegado este punto me resulta imposible proveer ejemplos que den cuenta fielmente de la demanda de una actividad operativa genuina a los estudiantes, en el sentido de tener la convicción de que se trata de un ejercicio que no reproduce una tarea anteriormente realizada, por ejemplo en forma oral, y que la ejercitación no hace por tanto más que demandar un ejercicio de memoria, y no de razonamiento. Por esta razón no tomo espacio para reproducir ejercicios de comparación o de análisis que figuran en incontables manuales de distintas épocas, editoriales, países e incluso tendencias pedagógicas.

ferirse al modo en que los historiadores ‘acomodan’ causalmente los acontecimientos en el curso de una trama.

Esta misma fractura aparece en el plano de los ejercicios que muchos manuales proponen. Está claro que hay toda una serie de ejercicios que descansan en el poder de la memoria, en la capacidad de dar cuenta de lo que uno sabe/recuerda, y que están ampliamente desvalorizados como memorísticos, repetitivos, sugiriendo por añadidura en muchos casos la pasividad del sujeto aprendiente, que recibe todo hecho, etc. De la misma manera está claro que hay otro tipo de ejercicios, que al alejarse de la cuestión memorística, ganan en aprecio por parte de muchos textos referidos a la didáctica de la historia (Pozo; Carretero, 1989, p. 141). En lo esencial este tipo de ejercitación implica que los estudiantes deben *hacer algo* con los conocimientos que tienen (y no olvidemos la última parte de la frase, sobre la que volveré más adelante).

La idea, por ejemplo, de solicitar la elaboración de un cuadro comparativo entre dos religiones antiguas, o entre dos sociedades, o entre dos sistemas o situaciones económicas –si no ha sido trabajado antes en clase– implica necesariamente un trabajo de elaboración de un nuevo texto, que tal vez no responda a ninguno anteriormente leído o escuchado. Naturalmente esto no quiere decir que el producto del trabajo sea valorado por fuera de la referencia a algún texto historiográfico (del cual los estudiantes no tienen conocimiento, pero el profesor sí, y lo usa para respaldar su aprobación o desaprobación del trabajo que tiene frente a sí). Es el mismo caso que cuando se solicita la inclusión de un texto, una imagen o una situación en una categoría conceptual: *subraya los elementos del trotskismo presentes en este texto, coloca en una columna las propuestas políticas y en otra las propuestas sociales del artiguismo, o aún señala la influencia de las Nuevas Ideas en el texto de la Declaración de la Independencia.*

Todas estas tareas tienen, a diferencia de las anteriormente analizadas, una notoria dimensión operativa que involucra algo más que la movilización de la capacidad memorística de los estudiantes. Como he dicho anteriormente, no hay que confundirlas con las que movilizan conceptos o vínculos causales, u otras cuestiones complejas y sofisticadas... de una manera memorística, como por ejemplo: *diga las características del absolutismo, o las consecuencias de la expansión imperialista en el Lejano Oriente.*

En una época yo misma pensaba que estos eran los ejercicios que valían la pena, y que en el fondo hacían la diferencia entre una manera moderna y poderosa de en-

señar la historia, y una anticuada y deleznable. La consigna era efectivamente ‘olvidemos el trabajo memorístico’. La idea de un trabajo de *reconstrucción lógica* como empecé a llamarle entonces era para mí el norte de la didáctica de la historia. Sin embargo, la realidad me sugirió que tal vez hubiera que ajustar un poco la mirada, y la valoración de las propuestas.

En efecto, la propuesta de ejercicios en todas las variaciones posibles de la reconstrucción lógica (comparaciones, juegos de inclusión y pertenencia, etc.) iba casi sistemáticamente acompañada de un mayor nivel de fracaso de los estudiantes. Los ‘aciertos’ (y no me equivoco en la palabra) muchas veces me parecían eso, un chispazo de suerte del estudiante que había escrito justo lo que era necesario para obtener una buena calificación en la tarea demandada. A menudo las expresiones de sorpresa y alegría al ver la calificación obtenida en alguna pregunta me daban pistas inquietantes acerca de lo que realmente estaba pasando con ese tipo de ejercitación. Sin embargo, la pista más dramática fue surgiendo del propio modo en que yo explicaba a los estudiantes la manera en que había que proceder para hacer correctamente lo que solicitaba la consigna de trabajo. Un día me sorprendí a mí misma diciendo: *supongan que hay otra pregunta antes que dice: ¿cuáles son las características del socialismo anarquista? Si la pueden contestar, entonces pueden encontrar las características del anarquismo en este texto, que son las siguientes...*

En realidad me costó un poco volver a proponer consignas de trabajo estrictamente memorísticas, y me mantuve un tiempo formulando la cuestión de la memoria en un añadido en cursiva y entre paréntesis al final de la consigna (*para contestar esta pregunta primero debes pensar en...*). Al final, encontraba la manera de agrupar las consignas, unas memorísticas y otras operativas, de forma de facilitar el trabajo de los estudiantes. La mala noticia es que muchos estudiantes contestaban las primeras y dejaban las segundas para otro momento...

Más allá de mi experiencia personal, que es solo eso, lo que importa a los efectos de este artículo es el hecho de poder destacar el entrelazamiento entre los distintos tipos de ejercitación, así como entender que en la propia producción historiográfica esos aspectos se encuentran también estrechamente vinculados. Más arriba he propuesto tomar una hoja de un libro de historia y subrayar con un color las oraciones dedicadas a simplemente decir (a veces transcribir palabra por palabra) lo que dicen otros textos ya sean documentales, historiográficos o de otra naturaleza, pero la puesta en práctica de esta actividad encontrará seguramente muchas dificultades.

Salvo que uno se dedique a subrayar *1815*, o *Rusia*, o *batalla de Azincourt*, seguramente lo que encontrará es que los aspectos más ‘informativos’ del texto, esos que frecuentemente son como invariables atravesando escuelas y corrientes historiográficas, aparecen organizados siempre en función de una determinación causal o conceptual que es precisamente ‘la obra’ del historiador.

El trabajo en clase de historia es diferente. No somos historiadores, no hacemos historia, solo intentamos conocerla, y podemos hacerlo de varias maneras: podemos dar cuenta una y otra vez de algunos tramos del contenido de sus textos –de una manera inevitable y naturalmente memorística– pero también podemos filtrarnos en los niveles de juego lógico, conceptual y causal que tiene ese conocimiento para acercarnos a ella y conocerla de *otra manera*, que no es en modo alguno independiente de lo que la hace precisamente ser *otra*.

3. Entre la memoria y la ficción: los ejercicios de descentración y de argumentación

Hay, finalmente, otra categoría de ejercicios a considerar. Es posible que haya sido bajo la inspiración de algunos posicionamientos historiográficos del siglo XX, influidos en muchos casos por la sociología comprensiva, que un nuevo tipo de propuestas de ejercitación ha ganado una cierta popularidad: me refiero a consignas del tipo de ‘*acompañé a Cristóbal Colón en su primer viaje a América. Cuento mi experiencia en esta travesía intercontinental*’. La idea de la vuelta al acontecimiento (Nora, 1978) y la reconsideración de la cuestión del relato (White, 1992), asuntos controvertidos más que nada en el terreno de la filosofía de la historia, posiblemente han ambientado la posibilidad de proponer a los alumnos que ‘se sientan’ un campesino medieval o un indígena americano que ve por primera vez a los españoles, con sus vestimentas, sus armas, sus caballos...

En el fondo todos sabemos que es muy difícil trazar la frontera entre estas consignas y otras tales como: ‘*cuéntame cómo vivían los campesinos medievales*’, etc. No quiero decir con esto que sea solamente un cambio de estilo en la consigna, sino más bien que debemos estar claros en relación a la fuerte vinculación que existe entre la resolución de estos ejercicios y los que están claramente posicionados en producir un texto contando lo que otro texto dice (analizados en primer término en este trabajo). Obviamente la naturaleza del trabajo exigido a los estudiantes en ambos casos es diferente, pero tiene un fondo común: si uno no puede decir cómo vivían los campe-

sinos medievales, tampoco puede contar cómo era un día en su vida en tanto campesino medieval, y en primera persona. El cambio de formato en el texto a producir es un elemento altamente relevante, pero debemos estar atentos al hecho de que en ningún caso deja de ser una consigna escolar, en el contexto de un trabajo producido para la evaluación... con vistas a la aprobación del curso⁵.

A mi manera de ver estas propuestas de ejercitación, que incluyen formatos a veces muy creativos como cartas, diarios personales, artículos periodísticos, diálogos, discursos públicos, pequeñas obras de teatro, etc. constituyen un precioso gesto de acercamiento –a veces más intuitivo que bien fundamentado– a algunas miradas de la historiografía actual como pueden ser la historia cultural o la microhistoria. En todo caso, y más allá de posturas historiográficas, este tipo de propuestas de ejercitación de alguna manera reproduce –en una escala bien modesta– el gesto comprensivo de un historiador cuando quiere poder pensar con la cabeza de aquellos a quienes estudia, apelando a un gran esfuerzo –para muchos bastante poco científico– de imaginación. Estas propuestas de trabajo son conocidas como *ejercicios de descentración*, denominación tributaria de la terminología piagetiana, que en muchos casos no es sin embargo mucho más que una declaración de intención. En el fondo, una secuencia de diez (verdaderas) descentraciones en un año pondría a los estudiantes al borde de una crisis identitaria. De hecho, y creo que esto es lo valioso de las propuestas, es más bien la conciencia de la *otredad* del pasado la que tiende a fluir en este tipo de propuestas de ejercitación. Todos sabemos que el oficio de alumno existe, y que hay gente que capta rápidamente la mecánica de estas tareas, y reconvierte a la velocidad de la luz la consigna explícita *Pasé un día en Tenochtitlán*, a la implícita *Cuéntame cómo vivían los aztecas...* y apelando mucho más a la memoria que a la imaginación resuelve exitosamente la tarea. De todas formas, a la hora de evaluar la producción de los estudiantes, la cantidad de información movilizada seguramente cuenta tanto o más que las dimensiones creativas demostradas –y explícitamente demandadas– en la realización del trabajo.

5. Una perspectiva particularmente crítica de este tema puede verse en Cazzulli (2006). Adoptando la forma de un ejercicio propuesto a un alumno que cuenta a su madre cómo son sus clases de historia –el artículo se titula *Año 3065, ejercicio de descentración (o empatía)*– Cazzulli juega con su rol de profesor visto por un alumno, y por sí mismo, dando cuenta de aspectos de este tipo de ejercitación que pocas veces se ponen en palabras.

Además de las propuestas de descentración, encontramos en muchos casos propuestas de argumentación en diferentes niveles: ya sea el hecho descarnado de argumentar a favor de la siguiente conclusión: *'el autor de este texto es... stalinista, o marxista, o fascista, etc.'*, ya sea que impliquen

una cuota de descentración: *‘escribe un diálogo entre... Lutero y Calvino, Malcom X y Martin Luther King, Trotsky y Stalin... etc.’* (en el entendido escolar de que no se trata de un diálogo social sino de una discusión ideológica). Antes que nada habría que aclarar que ya el hecho de tener que hacer un argumento para una conclusión dada y segura implica para los estudiantes ‘descentrarse’ en un personaje que se supone tiene interés fundamental en ‘demostrar’ eso que todos sabemos que alguien ha demostrado antes. Para el caso de los diálogos, la figura de la descentración –de hecho una doble descentración, una para cada participante en el diálogo– no logra opacar la fuerza lógica implícita en la tarea: es necesario a la vez comparar una postura con otra y desde una, argumentar contra la otra y a favor de la propia. Pocas tareas de ejercitación más complejas y demandantes de todos los niveles del saber del estudiante que las de este tipo, pues requieren de él información suficiente sobre las posturas de ambos contendientes, comparación entre ambas, y luego el montaje de una dimensión argumentativa de ida y vuelta, en pro y en contra, jugando a ser cada uno de los involucrados en el diálogo. Es decir que, entonces, este tipo de consignas tiene la virtud de tener implícitas todas las que hemos abordado anteriormente en este artículo: *Diga las características del estalinismo y las del trotskismo; compare las ideas de Stalin y las de Trotsky; Stalin y Trotsky discuten/argumentan en torno a sus propuestas en relación a la revolución, hable como ellos...*

En realidad, si algo hacen los historiadores de su puño y letra es precisamente argumentar. Es cierto que relatan muchas cosas, dicen lo que han leído, crean categorías conceptuales y organizan causalmente la trama de los acontecimientos del pasado, pero fundamentalmente argumentan en su favor, y muchas veces en contra de la postura de otros historiadores a quienes creen estar superando. De esta forma, la recuperación de la dimensión argumentativa del trabajo historiográfico en la ejercitación de la clase de historia, con la modestia y discreción con la que pueda ser encarada y realizada, constituye a mi manera de ver un gesto interesantísimo de acercamiento al trabajo historiográfico (aunque posiblemente no tanto a las conclusiones más actuales –abordajes temáticos incluidos– de algunos historiadores). A este tipo de tareas las considero de *reconstrucción metodológica* (del trabajo historiográfico), en contraste con las anteriormente vistas, las de *reconstrucción lógica*.

Por otra parte, el espacio dejado a la imaginación (o al hacer *como si* uno imaginara) en conjunción con la recuperación de la dimensión narrativa pone, a mi manera de ver, al trabajo de ejercitación en dirección a los focos más actuales de la discusión en

materia de historiografía y de filosofía de la historia. La influencia de algunos aspectos relacionados con la corriente del giro lingüístico ha contribuido a la formación de percepciones respecto del trabajo historiográfico en las que por lo menos el sujeto de la investigación, la dimensión ‘escrita’ e interpretativa de su trabajo hacen un contrapeso extraordinario a las miradas en las que la historia, el saber histórico y el trabajo del historiador parecían ser una especie de *trinidad*. Son posiblemente los modos de ejercitación más sofisticados los que de alguna manera pueden entenderse como un puente entre la secuencia de textos del aula, los que ya estaban antes y los que se producen en ella.

Conclusión: Bajo el signo del *espesor discursivo*

Este artículo ha estado posicionado en un lugar desde el cual las transiciones, los desplazamientos discursivos que van de un lector a otro, de un autor que ha sido un lector y de un lector que se convierte un autor de un nuevo texto habilitan una mirada diferente a las relaciones entre la historia de los historiadores y las de los profesores y alumnos de la escuela, el liceo o la universidad. Me ha parecido que la cuestión de la ejercitación era una buena ocasión para mostrar lugares de encuentro que habitualmente no son visibles. Para eso naturalmente otras herramientas de análisis han sido necesarias, y las conclusiones a las que he podido llegar son en alguna medida sus hijas.

La idea de que en materia de historiografía o de enseñanza de la historia todo es *discursivamente espeso* es con seguridad un eje que permite organizar con enorme coherencia una mirada global, y es la que de alguna manera atenta contra los límites canónicos entre historia enseñada e historia investigada. Sin demasiada violencia podríamos animarnos a considerar que cualquier libro de historia es una forma –más o menos sofisticada– de historia enseñada en la cual el historiador pone en palabras su saber (de hecho tan solo *una versión de una parte* de su saber) destinada no a *mostrarlo/enseñarlo* a sus alumnos sino más bien a sus propios colegas o a un público imaginario, de quienes espera su aprobación. A diferencia de nosotros, los profesores, no tiene que preocuparse por la comprensión de lo que ha escrito en el libro; al igual que nosotros, los profesores, los historiadores muestran a otros su saber... hecho con el de otros.

El historiador entrelaza con seguridad su propio texto con elementos provenientes de otros textos, ya sea que los cite, los glose o los analice críticamente, ya sean de otros autores o de sí mismo, escritos en otro tiempo. En realidad no hay forma de

hacer un trabajo historiográfico sin decir lo que otros textos dicen. De la misma manera que no hay forma de dar una clase de historia más allá de esta condición básica. Cuando doy una clase sobre las vaquerías en el Río de la Plata digo lo que leí en algunos libros y artículos referidos al tema, tal vez algo que recuerdo haber escuchado en una clase o en una conferencia, pero al estar forzada a decirlo ‘con mis palabras’– y en el contexto de un curso particular que incluye programa, alumnos, hora del día, altura del año, etc. – necesariamente lo que diré será *una versión* de mi saber acerca de la cuestión de las vaquerías, saber que he adquirido en algunos libros que a su vez recogían elementos de otros textos de diversa naturaleza. Un paso más, y estamos leyendo un trabajo hecho por un alumno: solo un eslabón más en una larga cadena de textos y versiones entrelazados en la escritura, en la lectura y en el habla.

Es desde este punto de vista que tengo la sensación de que una mirada –tan superficial como la que he podido mostrar en este artículo– a la cuestión de la ejercitación en clase de historia agrega en relación a la comprensión del trabajo del aula en una clave historiográfica de pleno derecho, alejando el fantasma descalificador que la expresión historia enseñada tiene en buena parte de la bibliografía sobre el tema (Citron, 1992; Cuesta, 1998). En definitiva, son las sucesivas lecturas y relecturas de los textos, transformadas inevitablemente en nuevos textos (el del historiador que escribe, el del profesor que habla y el del alumno que a veces habla y a veces escribe) las que abren un espacio legítimo para las analogías entre el trabajo historiográfico y el del aula de historia que hemos analizado a lo largo de este trabajo: reproducir información, operar conceptualmente, descubrir la otredad del pasado o intentar descen- trarse, argumentar a favor de unas ciertas conclusiones conceptuales, causales, etc.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. La muerte del autor. In: BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1987. p. 75-84.
- CAZZULLI, Bruno. Año 3065, ejercicio de descentración (o empatía). In: ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (Comp.). *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. Montevideo: CLAEH, 2006. p. 223-232.
- CERTEAU, Michel de. *L'absent de l'histoire*. París: Mame, 1973.
- CERTEAU, Michel de. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CITRON, Suzanne. *Le mythe national. L'histoire de France en question* (Nouvelle édition). París: Éditions Ouvrières et Études et documentation internationales, 1991.
- CITRON, Suzanne. *L'histoire de France autrement*. París: Éditions de l'Atelier, 1992.
- CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture*. París: Mardaga, 1985.
- KOSELLECK, Reinhart. Histórica y hermenéutica. In: KOSELLECK, Reinhart; GADAMER, Hans-Georg. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Armand Colin, 1997.
- LOEWEN, James W. *Teaching what really happened. How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. New York: Teachers College Press, 2009.
- MAESTRO, Pilar. Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, Madrid, n. 12, p. 135-181, 1993.
- NORA, Pierre. La vuelta al acontecimiento. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.). *Hacer la historia. v.1: Nuevos problemas*. Laia: Barcelona, 1978. p. 221-239.
- POZO, Juan Ignacio; CARRETERO, Mario. Las explicaciones causales en historia. In: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel (Comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- RICŒUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- RICŒUR, Paul. *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*.

Madrid: Siglo XXI Editores, 2004.

RICŒUR, Paul. *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006.

VALLS, Rafael. Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-histo-riográficos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, n. 17, p. 69-76, 1998.

WHITE, Hayden. La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual. In: WHITE, Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, 1992.

Submetido à avaliação em 28 de fevereiro de 2013.

Aprovado para publicação em 28 de junho de 2013.