

La conciencia histórica -según Rösen- en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza

*María Clara Ruiz
Mariela Coudannes¹*

Reseñas n° 18

[pág. 101 - 120]

Recibido: 07/07/2020

Aceptado: 05/09/2020

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Se presenta un avance de tesis doctoral sobre la conciencia histórica en la construcción de narrativas, que además se encuadra en un proyecto de investigación en curso sobre prácticas innovadoras en la Universidad Nacional del Litoral. Su concepto central es la conciencia histórica según Jörn Rösen y una tipología (tradicional, ejemplar, crítica y genética) que retoman trabajos actuales. En la tesis se indagan temas que están mediados por las memorias públicas y colectivas como, por ejemplo, los procesos revolucionarios de independencia y temas de la historia reciente, que se pueden resignificar en el aprendizaje de la historia mediante un pensamiento reflexivo. Para el presente trabajo se han seleccionado dos ejemplos que están disponibles en la web para ponerlos en diálogo con las cuestiones teóricas trabajadas hasta el momento y evaluar su aporte a la innovación en la enseñanza escolar de la disciplina.

Palabras clave: conciencia histórica, narrativas, enseñanza, innovación.

Abstract

We present an advance of a doctoral thesis on historical consciousness in the construction of narratives, also part of

¹ *Universidad Nacional del Litoral, Argentina.* E-mail de las autoras: ruizmariaclara@gmail.com, macoudan@fhuc.unl.edu.ar

an ongoing research project on innovative practices at the *Universidad Nacional del Litoral*. Its central concept is historical consciousness according to Jörn Rösen and a typology (traditional, exemplary, critical and genetic) that retake current works. We investigate subjects that are in the middle of public and collective memories such as, for example, the revolutionary processes of independence and themes of recent history which can be resignified in the learning of history through reflective thinking. For the present work, two examples that are available on the web have been selected to put them in dialogue with the theoretical issues worked on so far and to evaluate their contribution to innovation in school teaching in the discipline.

Keywords: historical consciousness, narratives, teaching, innovation.

1. Puntos de partida

Se presenta un avance de la tesis doctoral titulada “La conciencia histórica en el aprendizaje y enseñanza de la historia. La construcción de narrativas en clases de historia.”² Este trabajo se encuadra además en las investigaciones realizadas sobre prácticas innovadoras, proyecto aprobado por la Universidad Nacional del Litoral.³ Su concepto central es la conciencia histórica según el historiador y filósofo Jörn Rösen, uno de los primeros en introducirlo en la educación alemana (década de 1970).⁴

² Tesis en curso correspondiente al Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Dirigida por Mariela Coudannes.

³ Proyecto CAI+D 2016 “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, dirigido por Oscar Lossio y co-dirigido por Mariela Coudannes.

⁴ En Canadá, estudios semejantes se realizan desde el Centro de Estudios sobre la Conciencia Histórica, que apuntan en sus resultados la enseñanza de la historia de un modo fijo y recibida por los estudiantes de manera pasiva, que manifiestan la imposibilidad de pensar en temas públicos y problemáticas actuales desde lo aprendido (Lévesque, 2001, 2008).

En esta línea, la bibliografía de referencia⁵ define a la conciencia histórica como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado. Entiende, de modo general, que la historia no es una perspectiva de lo que fue sino un nexo significativo entre pasado, presente y futuro, “una traducción del pasado al presente, una interpretación de la realidad pasada vía una concepción del cambio temporal que abarca el pasado, el presente y la expectativa de acontecimientos futuros” (Rüsen, 1992, p. 29). Solo en esta interdependencia es que los sujetos consiguen orientar los hechos y su vida en el tiempo. Aquí radica una concepción de la propia historia,

“Sobre el hecho de que los “hechos”, o sea, los procesos concretos de la vida humana práctica están siempre orientados en el tiempo, se basa cualquier tipo de representación sobre la historia. “Historia” Es exactamente el pasado sobre el cual los hombres tienen que volver la

⁵ Es de cita obligada la investigación *Youth and History* sobre la formación de conciencia histórica en jóvenes en edad escolar realizada a mediados de los años noventa, coordinado por Magne Angvik y Bodo von Borries, sobre estudiantes y docentes de 25 países europeos, Israel y Palestina. Las posibilidades de hacer lecturas comparativas entre los distintos casos, ha brindado un rico análisis de los aspectos comunes y de las particularidades en cuanto a cómo cada nación construye imágenes y representaciones sobre el pasado, sus intereses, proyecciones al futuro, etc. (van Dooren y van Dycke, 1998). En Latinoamérica, son varias las investigaciones que siguen estas orientaciones. Un dato relevante, por ejemplo, es que existe una divergencia entre los temas de interés del alumnado y los efectivamente trabajados en clase, propuestos en los programas de estudio (Cerri y Amézola, 2010). En general estos se centran en contenidos de la historia reciente que, o no se trabajan según el curso, o se trabajan superficial y apresuradamente dada la falta de tiempo, pues se abordan, por lo general, a fin del ciclo lectivo, siguiendo la tendencia cronológica y lineal de los programas de estudio. Es fértil el campo de trabajos de indagación en Brasil, en donde, con la finalidad de ampliar la circulación de estos saberes, se evidencia traducción y publicación de artículos y libros de Jörn Rüsen. Tales son los casos de algunos de los libros que nos sirven de referencia en nuestra indagación, como “Jörn Rüsen e o ensino de história”, selección de artículos del autor compilados en una publicación de la Universidad Federal de Paraná, el año 2010.

Entre los ejemplos de las producciones, son relevantes los artículos diversos de María Auxiliadora Schmidt, de la Universidad Federal de Paraná, quien ha desarrollado trabajos que abarcan tanto indagaciones teóricas, como trabajos en contextos escolares con estudiantes y docentes (Schmidt, 2017). Las mismas indican la necesidad de transformaciones en la enseñanza de la historia, con base a las contribuciones que suponen el orientar la enseñanza y el aprendizaje de historia al desarrollo de la conciencia histórica. También pueden mencionarse las investigaciones desarrolladas en Portugal por Isabel Barca (Universidade do Minho), acerca de las narrativas construidas sobre la historia de ese país y del mundo contemporáneo, las relaciones entre comprensión del pasado y formación de identidades a nivel nacional y global, en conexión con las concepciones acerca de cambio histórico y orientación temporal (Barca, 2013). Estudios integrados entre Brasil y Portugal sobre asuntos que articulan ambas historias nacionales proliferan también en este campo (Schmidt, Barca y Braga García, 2011).

María Clara Ruiz y Mariela Coudannes. *La conciencia histórica según Rüsem en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza.*

mirada, a fin de poder ir al frente con su accionar, de conquistar su futuro. La historia necesita ser concebida como un conjunto, ordenado temporalmente, de acciones humanas, en el cual la experiencia del tiempo pasado y la interpretación con respecto al tiempo futuro son unificadas en la orientación del tiempo presente.” (Rüsen, 2010a, p. 74. Traducción propia).

Esta concepción ofrece una propuesta superadora de aquella supuesta utilidad’ adjudicada al conocimiento del pasado, como “maestra de la vida”, que serviría para ‘no volver a cometer errores’; dado que supone y plantea la posibilidad de orientar la vida práctica, que implica que el sujeto se haga parte del todo temporal-más extenso que su propia vida-. Como indica Paula Pantoja Suárez,

El tiempo transcurre con o sin la conciencia que los hombres puedan tener de ello, pero es la capacidad humana de reflexionar sobre éste la que le hace partícipe y crítico de su propio mundo, la que le da un lugar en la construcción cultural y la que permite identificar al mundo como algo más allá de las condiciones inmediatas de subsistencia, sino como una construcción basada entre las construcciones grupales y las percepciones subjetivas de las personas, que no pueden dejar de reconocerse como seres naturalmente temporales. (Pantoja Suárez, 2012, p. 5).

2. Conciencia histórica e innovación en el aula

La conciencia histórica no puede ser entendida como simple conocimiento del pasado. Primero, estructura el conocimiento como medio de entender el tiempo, en una combinación compleja que contiene la aprehensión del pasado, signada por la necesidad de entender el presente y de imaginar futuros. Segundo, la conciencia histórica puede ser analizada como un conjunto coherente de operaciones mentales que definen la particularidad del pensamiento histórico y la función que éste ejerce en la cultura humana, mediante la narración histórica. Así, teoría de la historia (en cuanto analiza los fundamentos de los estudios históricos) y la didáctica de la historia (en cuanto analiza los fundamentos de la educación histórica) deberían coincidir en sus análisis de las operaciones narrativas (Rüsen, 2010a). Schmidt (2017) apunta la relevancia de estas reflexiones de cara a los resultados de investigaciones que evidencian desinterés de niños y

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°18 [101 - 120] 2020 - ISSN-L N°1668-8864

jóvenes por el conocimiento histórico escolar, como indicadores de fracaso escolar en lo que respecta a los aprendizajes históricos significativos para la construcción de la conciencia histórica. ¿Dónde encontrar respuesta a estas cuestiones? De acuerdo al planteo que venimos desarrollando, el núcleo se encontraría en desenvolver la capacidad de pensar históricamente, mediante los procesos de educación y formación. Esto implica considerar que los aspectos “vida práctica” y “ciencia” deben encontrarse orgánicamente conectados,

En perspectiva transversal, este proceso significa entender el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y con su interpretación para la orientación de la vida práctica; desde la horizontal, se basa en considerar la formación como socialización e individuación (dinámica de la identidad histórica) a partir de su relación con la ciencia. (Schmidt, 2017, p. 28)

Ahora bien, la conciencia histórica es un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal o a la historiografía. Se encuentra atravesada por la memoria colectiva, la escritura de la historia, y otros modos de darle forma a las imágenes y representaciones acerca del pasado, en los procesos emocionales y cognitivos de las personas, en los cuales entran en juego tanto las comprensiones individuales como también los factores culturales que contribuyeron a su formación y las moldearon, marcando así una forma de leer el pasado. Se trata ciertamente de algo muy complejo, y difícil de abarcar en un estudio, dado que el universo de representaciones y formas de dar sentido al pasado son tan diversas como diversas son las ideas sobre el mundo que construyen las personas. De todas formas, establecer un recorte y una serie de criterios para su análisis, posibilita la aproximación a la comprensión de este fenómeno, aunque sea en una de sus dimensiones y formas posibles.

Según plantea Martins (2010) el proceso de formación de conciencia histórica, vía aprendizaje, se realiza mediante una doble experiencia. La primera es la del contacto con el legado de la acción humana, acumulada en el tiempo, mediante la convivencia social cotidiana; la otra experiencia es la escolar. Si bien la conciencia histórica trasciende a los espacios de educación formal o educación escolar, los estudios dirigidos a la enseñanza de la historia escolar pueden producir aportes

de relevancia, no solo para la formación en educación primaria y secundaria, sino también para la formación docente.

Investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, y de la historia particularmente para la escuela secundaria, han realizado avances importantes para pensar las prácticas, buscando soluciones innovadoras para que el abordaje y estudio de esta disciplina escolar sea significativo para quienes aprenden. No obstante, perdura en la tradición escolar el modelo de ir de lo más antiguo a lo más reciente, reforzando una idea determinista de la historia, lo que, sumado a los extensos diseños curriculares, hacen que el pasado se presente en clase como un compendio de hechos, en una evolución lógica y unilineal, con poco espacio para la problematización y donde no se establecen relaciones temporales significativas.

En muchos casos se realiza un desarrollo de contenidos que se pretenden objetivos y queda poco espacio para que los estudiantes emitan sus opiniones, tomen decisiones, elijan caminos o levanten hipótesis. En general, sus intervenciones se limitan a la repetición de los textos de los cuadernillos o libros de texto de los docentes, y les resulta muy dificultoso elaborar narrativas libres y propias, emitir sus opiniones o pensar alternativas, cuando se les es solicitado.

Si todo saber es una alteración y “todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, decodificar y hacer” (Frigerio, 2010, p. 19), persisten las preguntas: ¿qué alteraciones el saber histórico provoca?, ¿cuáles se espera que produzca? ¿Qué alteraciones son posibles en los contextos escolares, en las prácticas cotidianas de formación histórica?

En la mayoría de las oportunidades los intereses de los estudiantes y sus experiencias personales son los que dan significado a los conocimientos escolares, y no al revés. Pero la problematización del presente, vía desarrollo de la conciencia histórica no es una herramienta de uso frecuente en las clases de historia; y la imaginación de futuros posibles, producto de la acción humana conjunta en el tiempo, menos aún. Cabe preguntarse entonces: ¿cómo se espera que los adolescentes y jóvenes construyan conciencia histórica, si la enseñanza de la historia no se hace cargo de su construcción? (Coudannes, 2014).

Para Rüsen, la conciencia histórica se materializa en las narrativas, como un sistema de operaciones mentales que definen el campo de la conciencia histórica, como el resultado intelectual mediante el cual la conciencia histórica se forma y, por consiguiente, fundamenta decisivamente todo pensamiento histórico y todo conocimiento histórico científico (Rüsen, 2010a).

Una de las capacidades que los humanos tienen como especie es la posibilidad de narrar. La narración, sucesión de hechos puestos en lenguaje a través de la perspectiva que ofrece el tiempo, permite contar, y contarse todo lo que sucede, lo que somos. Es una forma de producir identidad, tanto individual como colectiva: al contar una historia, aunque ajena, se le da cuerpo, se la hace propia, se la comprende, se la resignifica. Existen muchas formas de narrar, pero pocos motivos: siempre, o casi siempre, para ponerle palabras a la experiencia. De esta manera, se pueden entender las narrativas como un mecanismo de construcción de realidades, ya que al poner en discurso un hecho éste cobra sentido, entidad. De este modo, si bien el pasado existe, éste solo tiene sentido cuando se hace presente en la narración.

3. Un estudio sobre las narrativas

En el trabajo del doctorado se indagan en particular temas que están mediados por las construcciones de memorias públicas y colectivas, y saberes que se ponen en marcha desde las primeras experiencias de escolarización, actos escolares, mensajes de los medios masivos de comunicación, etc., como por ejemplo, los procesos revolucionarios de independencia y temas de la historia reciente, que se pueden resignificar mediante el aprendizaje de la historia escolar y la construcción de saberes desde un pensamiento reflexivo. Lo interesante de esta posibilidad de analizar las narrativas construidas en las clases de historia, es que permite articular tanto la dimensión social como la subjetiva, es decir, qué representa para un colectivo un cierto fenómeno, en este caso del pasado, y al mismo tiempo lo que cada sujeto construye.

Es importante detenerse en algunas consideraciones al respecto. Las narrativas producidas en las clases de historia son mucho más complejas que un mero vehículo que evidencia la formación histórica. Suponen un proceso intersubjetivo que acontece en el aula, ambiente complejo, y fuertemente marcado por las culturas institucionales, y atravesado por factores sociohistóricos y culturales, que hace complejo también su análisis.

Por otra parte, no se puede separar este estudio de la construcción de narrativas sin detener la mirada a las prácticas de lectura y propuestas de escritura cotidianas en las aulas. Este tema, si bien presenta una vacancia en sí (Gregorini y Cuesta, 2019), servirá de referencia para rastrear y comprender cuáles son las construcciones narrativas y cómo se elaboran. Estudios que toman las narrativas como objeto, apuntan su riqueza, estableciendo una diferencia entre la narración y la narrativa que es importante traer aquí. Una narración se entiende como un relato que se produce en el acto de narrar. A diferencia de este relato, una narrativa tiene un potencial transformador, dado que contiene al relato, pero posee una temporalidad, establece causalidades y produce relaciones, constituyéndose en una vía de acción para el sujeto. Por ser acción, no se limita a la comprensión, sino que puede considerarse transformador de la realidad. Por otra parte, posee una fuerte potencialidad política, en la medida en que puede mantener, o transformar una determinada comprensión del entorno. (Schöngut Grollmus y Pujol Tarrés, 2015). De este modo, la narrativa comprende la creación de tramas complejas, un posicionamiento en el presente que permite leer ‘una’ historia de ‘una’ determinada manera, y a su vez, reconoce el papel que juega la contingencia identificando múltiples factores que se entrelazan en la historia, distanciándose de la explicación “por azar” o “por determinismo”.

Para Rüsen, la conciencia histórica se expresa y materializa en la narrativa, entendida como la forma usual de producción historiográfica. Mediante la misma se tiene acceso a la forma en la cual el autor concibe el pasado y utiliza las fuentes, tornándose así un medio indispensable en la educación histórica formal, en la expresión de sus comprensiones del pasado histórico, y en la producción, consciente y progresiva, de su orientación temporal, históricamente

fundamentada. Narrar, para este autor, es un tipo de explicación que corresponde a un modo propio de argumentación racional, y es una praxis cultural elemental y universal de la constitución de sentido expresada en el lenguaje.

En una situación narrativa, alguien cuenta a otro alguien una historia, en la cual el pasado se hace presente, de modo que pueda ser comprendido, y el futuro esperado. Lo que marca esta narración y la vuelve una narración histórica es la constitución de su sentido, en tanto que los símbolos, imágenes, palabras, alusiones, hacen que emerja una forma de historia en la cual el pasado es interpretado, el presente entendido y el futuro esperado mediante esa misma interpretación. Así, el sentido histórico en una narración se constituye formalmente en la estructura de una historia; materialmente en la experiencia del pasado; y funcionalmente en la orientación para la vida práctica, mediante las representaciones del pasar del tiempo (Rüsen, 2010a).

4. Dos narrativas para el análisis crítico

Un trabajo realizado por el grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (Sant et al, 2014) contribuye con algunos parámetros interesantes para analizar narrativas producidas en contextos escolares, estableciendo una serie de preguntas que se orientan a identificar las características que debe comportar una narrativa, para ser considerada ‘histórica’. Por ejemplo, si el relato puede ordenar y vincular una secuencia de acontecimientos en una trama compleja, si se utiliza un tiempo narrativo más allá del tiempo cronológico, si contiene información de tipo histórica y si los hechos históricos que contiene son contrastados, si se ubica en un contexto temporal y espacial, si hay personajes quiénes son y cómo es narrado su accionar, si contiene una perspectiva de futuro, entre otras cuestiones.

Debido a la coyuntura tan especial que se está atravesando, el cambio obligado a la enseñanza por medios virtuales, y la necesidad de adaptarse rápidamente a las nuevas situaciones, se ha dificultado poder realizar el trabajo de campo en los términos que se habían planificado. Es por eso que se han seleccionado para el análisis dos ejemplos que

están disponibles en la web para ponerlos en diálogo con las cuestiones teóricas trabajadas hasta el momento y evaluar su aporte a la innovación en la enseñanza escolar de la disciplina.

4.1. “Revolución de Mayo en tiempos de pandemia”

El primero es un recurso producido con fines didácticos que se viralizó en las redes sociales en ocasión de la efeméride del pasado 25 de mayo, su particularidad es que pretende contar la historia del acontecimiento teniendo en cuenta el contexto de pandemia actual (figura 1). El éxito de divulgación lo hizo merecedor de algunas periodísticas como esta en la que se comenta:

*Se trata de una divertida recreación que se viralizó en las redes sociales, principalmente por Whatsapp, donde se muestra a los protagonistas principales de la Revolución de Mayo de 1810 si tuvieran las herramientas digitales del siglo XXI para organizar la rebelión en Buenos Aires. Sin dudas, si los próceres habitaran nuestro tiempo de cuarentena por la pandemia deberían recurrir a las videollamadas, tan utilizadas en este momento. Es una manera ingeniosa de aprender historia, con la estética y el lenguaje de los jóvenes digitales. Aparecen Manu Belgrano, Juanjo Castelli, Nico Rodríguez Peña, Nelio Saavedra y Juanjo Paso, como los personajes centrales. Los diálogos son desopilantes. Este contenido surge del **Club Preveniños**, que es un proyecto de responsabilidad social empresarial de Grupo Sancor Seguros. Club Preveniños busca «contribuir en la formación de una generación que sea capaz de enfrentar riesgos con seguridad y sin frustraciones en el futuro».⁶*

⁶ Oliva, A. Cómo se hubiera organizado la Revolución de Mayo en tiempos de pandemia. *Cba24*, 23 de mayo de 2020. Recuperado de: https://www.cba24n.com.ar/tecnologia/como-se-hubiera-organizado-la-revolucion-de-mayo-en-tiempos-de-pandemia_a5ec928e1f5bd154ab0ef0960

María Clara Ruiz y Mariela Coudannes. *La conciencia histórica según Rüseem en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza.*

Figura 1. Revolución de Mayo en tiempos de pandemia.⁷



Sin embargo, el guion abunda en lugares comunes respecto de los cuidados que deben tenerse en cuarentena y apenas referencia el acontecimiento considerado relevante. El tratamiento del proceso histórico es en sí mismo tradicional y no trasciende a las grandes figuras masculinas convocadas para protagonizarlo. Podría decirse que las alusiones al presente no aportan a una comprensión de cambios y continuidades en el tiempo.

La tan mentada innovación pasaría por el uso del humor aun no tan frecuente en las aulas, hay que reconocerlo, y en el interés que despierta en los jóvenes el uso de las nuevas tecnologías. Si bien podría argumentarse que no se trata de una producción escolar y que obedece a objetivos concretos de un grupo empresarial, es posible leer entre líneas una concepción de la didáctica que entiende la innovación en términos puramente externos, no

⁷ Captura de escena inicial del video alojado en <https://www.youtube.com/watch?v=kjoE6-Sp6vg>
RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°18 [101 - 120] 2020 - ISSN-L N°1668-8864

teóricos ni epistemológicos, en relación con la ciencia histórica.

Es bien conocida la tipología de formas de la conciencia histórica que propuso Rüsen hace ya varias décadas, con traducción al español en 1992: tradicional, ejemplar, crítica y genética. En esta recreación sobre la Revolución de Mayo, se podría inferir que aparece predominantemente la segunda por los siguientes motivos: la experiencia temporal va más allá del horizonte de las tradiciones, y se procesa en términos reglas conductoras de acciones, mediante casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y la conducta humana. Desde esta concepción se ve la historia como un recuerdo del pasado, que se torna mensaje o lección para el presente. Aquí la historia “nos enseña” las normas, su derivación de casos específicos, y su aplicación.

4.2. Narrativas elaboradas para el concurso “Contando Historias” de la Olimpiada Nacional de Historia

Desde hace varios años la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral es sede de la Olimpiada de Historia de la República Argentina.⁸ En la búsqueda de innovaciones genuinas, y que no sea solamente contestar preguntas en la instancia final de la competencia, año a año se realizan distintas propuestas en las que los y las estudiantes pueden participar con una producción que exprese autonomía, creatividad, imaginación, y al mismo tiempo, una apropiación reflexiva de los contenidos históricos. En el año 2019 se realizó un concurso de cuentos, las consignas fueron las siguientes:

⁸ Cuenta con un experimentado grupo de trabajo dirigido por la Prof. Nélica Diburzi. Entre sus integrantes se encuentran los profesores Marcelo Anelique y María Clara Ruiz, co-autora de este artículo, ambos forman parte de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la misma facultad. El trabajo realizado puede consultarse en dos sitios web: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/>; <https://olimpiadaargentinadehistoria.wordpress.com/>

Estimados/as colegas y alumnos/as:

Así como en diferentes ediciones de la Olimpiada les propusimos participar a través de Concursos- Bicentenario, Celumetrajés, Fanzines entre otros- este año hemos pensado en la producción de cuentos históricos como propuesta. La tarea tiene sus desafíos.

Por un lado, decidir qué les gustaría contar en pocas páginas que pueda vincularse con la Historia: con un acontecimiento, con un hecho, con una acción individual o colectiva... Indagar la coyuntura, el período en el que se enmarca lo que les gustaría contar. Tener presente el cuento como forma literaria, sus características, sus requisitos de escritura, cómo dirigirse al lector... Y muy especialmente saber que, si bien un cuento histórico es una ficción, es decir que no es Historia (en el sentido de lo que escriben los historiadores), a diferencia de otros cuentos, no puede escapar a los límites que le imponen, por ejemplo, las situaciones históricas en las que se sitúa el personaje elegido.

Metodología de trabajo: 1) Lee el breve texto ¿Qué es la ficción histórica? de Ana Vidal y dialogá con tu profesor/a sobre esta cuestión. 2) Hojeá el libro de la Colección Narrativas Historia y Ficción. Leé el prólogo de María Rosa Lojo y algún cuento, el que más te atraiga, tal vez por su título. Leé también el brevísimo encuadre histórico que lo acompaña. 3) Escribí en una oración un hecho de la Historia Argentina desde 1880 a la actualidad que recuerdes o te haya interesado especialmente. Buscá en los Manuales A y B (Unidades 3) ese hecho y realizá una primera lectura de la época. 4) Definí el tema de tu cuento. 5) Leé bibliografía acerca de la época. 6) ¡Manos a la obra! Escribí el cuento. Cuando ya estés escribiéndolo te proponemos leer “Escribimos un cuento corto” y “Sugerencias para la elaboración de relatos históricos escolares”. 7) Post escritura. Reflexioná sobre tu propio proceso de escritura teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué leíste para escribirlo? ¿Qué te interesó de la época? ¿Por qué elegiste esa temática?

María Clara Ruiz y Mariela Coudannes. *La conciencia histórica según Rüseem en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza.*

¿Cómo ha sido tu experiencia como escritor/a de un cuento histórico?⁹

De doscientos cuentos que se presentaron se seleccionaron cinco para ser leídos y comentados¹⁰ en la instancia nacional realizada en Santa Fe (Figura 2). Las autoras fundamentaron su selección temática y quedaron a disposición para el intercambio.

Figura 2. Presentación de los cuentos, 12-14 de noviembre, Santa Fe, UNL, 2019.¹¹



A los efectos del presente análisis, resulta relevante analizar la instancia de “post escritura”, en este caso no importa si el cuento fue

⁹ El material completo de la propuesta se encuentra en:
<http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/OlimpiadaHistoria/documentos/CONCURSO%20Cuentos%20Historicos%20Bases.pdf>

¹⁰ Estos cuentos pueden ser escuchados completos en el video de la presentación disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=d1FrSqaRgc>

¹¹ Captura de escena inicial del video anteriormente mencionado.

seleccionado o no entre los mejores del grupo. A continuación, dos de las reflexiones más interesantes:

Para la elaboración del cuento histórico leí los materiales propuestos para el mismo, la Colección Narrativas, Historia y Ficción, la última unidad del Manual B y diversos artículos periodísticos sobre la crisis del 2001. De dicha época me pareció impactante el escenario socio-económico vivido en ese momento, la decadencia del país y las trágicas consecuencias de esta crisis; como a su vez los movimientos sociales que demostraron la fuerza del pueblo en su lucha. Elegí la temática porque me pareció interesante profundizar sobre este tema y buscaba una historia base propia de mi provincia; por este motivo comencé a interrogar a mis familiares, vecinos y conocidos sobre sus experiencias y anécdotas del 2001. Entre esos testimonios uno me pareció el más llamativo, se trataba de la historia de un vecino de mi barrio el cual era el dueño de [...]; me describieron la tristeza de este hombre al perderlo todo durante los saqueos, motivo el cual lo había llevado al suicidio. Es por esto que decidí centrar mi cuento en hacer un pequeño homenaje de su vida, una historia no tan conocida de alguien que lo perdió todo, poder romper por fin el silencio de tanto dolor acarreado por la crisis. El poder escribir este cuento fue una experiencia satisfactoria porque me permitió conocer otras realidades, informarme de aspectos que desconocía y transmitir un mensaje en mi historia. Al titular a la historia Malbec (palabra cuya traducción del francés se puede definir como "malo de boca") buscaba reflejar la esencia del 2001 aquel sabor amargo y de penurias que dejó un recuerdo imborrable en la conformación de nuestro país y que no debemos olvidar para avanzar en nuestra historia como Nación.

(Post escritura, autora de un cuento no seleccionado). (Los corchetes marcan la omisión de datos concretos mencionados por la autora).

Al encontrarme con la pregunta de por qué elegí esta temática decidí pensar en qué era para mí lo que debería destacarse a la hora de decir algo o en este caso contar una historia: la intención de interpelar. Teniendo en cuenta que para hacerlo lo importante no es solo la manera de escribir, sino que lo que vayas a comunicar penetre en la historia de cada uno y quizás obligue a repensarla y hasta resignificarla (...) no se me ocurrió una temática que enlace mejor con mi propósito que la dictadura cívico militar en la Argentina. Yo tengo 16 años, cuando sucedió ni siquiera había nacido, y es eso lo que más me movió al momento de escribir. Cada uno de nosotros la lleva en su

piel, la vive día y día, porque está en la historia nuestra y la de nuestros ancestros. A las edades de nueve meses y dos años, a las primas de mi mamá los militares les arrancaron a sus padres. Imaginen por un momento si eso no es suficiente para construir a partir de una historia muchas más que las lleven dentro, e imagínenme a mí, ahora conociendo un poco intentando resignificar algo que no sea el dolor sobre el que considero, no solo me construí yo misma y mi familia sino también cada uno de los que están aquí hoy escuchando lo que pasó a partir de las paredes (...) del cuento. Ahora podemos pensar más allá de la ficción, esa mujer desesperada por sus hijas era [...] la madre de [...] ahora fundadoras de HIJOS. (...) el nunca jamás olvidar la dictadura para pedir memoria, verdad y justicia, y que a nadie nunca más le hablen las paredes. (Post escritura, autora de uno de los cinco cuentos finalistas). (Los paréntesis marcan la omisión de palabras o frases que no se escuchan bien en el video. Los corchetes marcan la omisión de nombres de personas mencionadas por la autora).

Según la tipología de Rüsen, la primera podría encuadrarse -con algunos matices- en el tipo crítico de construcción de sentido sobre las experiencias temporales y la segunda más claramente en el tipo genético.

En la primera “post escritura” es evidente que el aprendizaje histórico establece cierta ruptura para repensar identidades individuales y sociales, en el marco de temporalidades vagamente conocidas y reflexionadas. Si bien no llega a ser una “contra narración” de las visiones más comunes del proceso histórico en cuestión se muestra ávida de seguir problematizando el presente e interrogando el pasado para un futuro superador.

La segunda, en tanto, implica reconocer el legado del pasado, pero al mismo tiempo comprender que ha habido cambios profundos -propio de una mujer muy joven nacida en el marco de una democracia políticamente consolidada- y que es posible orientar las circunstancias actuales. La conciencia histórica permite de esta manera percibir que las sociedades se transforman, e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a las nociones del sentido común, como, por ejemplo, que “la historia siempre se repite”... más bien todo lo

contrario - “nunca más” dice la autora. Su fundamento es una introspección profunda en la que logra enlazar historias propias y ajenas, pero sin quedar atrapada en la memoria traumática.

5. Palabras finales

Rüsen ha afirmado que las formas tradicionales y ejemplares del pensamiento histórico son más fáciles de aprender y dominan la mayor parte de los currículos de historia. Las competencias críticas y genéticas –interpretación de la experiencia y orientación- requieren un gran esfuerzo por parte tanto de alumnos como de docentes (Rüsen, 1992).

En la enseñanza de la historia, el docente debe entender la educación como el historiador tiene que entender la historia, es decir, hermenéuticamente, como un tipo de texto construido por fuerzas humanas intencionales y conteniendo un sentido que puede ser descifrado, revelando las propias intenciones del lector y las posibilidades de interacción entre texto y lector. La presuposición de esa concepción hermenéutica, historicista, es que la historia es constituida por fuerzas mentales, que el historiador siendo un intérprete activo, puede “repensar” o apropiar, y que guían sus cuestiones históricas y interpretaciones. Alcanzar el conocimiento empírico del pasado podría llevar a un *insight* sobre el movimiento de las fuerzas del presente. Ese *insight* podría permitirles a aquellos que adquieren conocimiento histórico vivenciar la corriente principal de desarrollo histórico y acomodar su vida a ella (Rüsen, 2010b).

Finalmente, ¿en qué consiste esta capacidad de constituir sentido mediante la narración? En reelaborar continuamente las experiencias corrientes que la vida práctica hace del correr del tiempo, elevándolo al nivel cognitivo del conocimiento histórico. E insertándolo constantemente en la orientación histórica de esta misma vida.

A menudo se desprecia la habilidad de interpretar y orientar en favor del componente de conocimiento empírico, del contenido propio disciplinar. La pregunta obligada para pensar en los espacios de aprendizaje y enseñanza de la historia es ¿de qué sirve un amplio

conocimiento histórico, cuando éste se expone simplemente como algo para recordar sin ningún resultado que propicie la orientación? Y, por otra parte, ¿de qué sirve la habilidad para reflejar y criticar prácticas históricas cuando la experiencia temporal es pobre? Se trata sin dudas de un delicado equilibrio, sobre el cual es necesario pensar.

Siguiendo una vez más a Rüsen (2010c) se puede afirmar que “todos nacemos en la historia”. Lo que el sujeto precisa es apropiarse conscientemente de ella, construir su subjetividad y hacerla su identidad histórica. En otras palabras, empoderarse, hacerse dueño de sí a partir de ella y afirmarse a sí mismo en su tiempo.

Bibliografía

Barca, I. (2013). Conciencia Histórica: pasado y presente en la perspectiva de jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados, La historia enseñada, 17*, 16-26.

Cerri, L., Amézola, G. de (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 24*, 3-23.

Coudannes Aguirre, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades, 3(2)*, 25-33.

Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Paraná: Fundación La Hendija.

Gregorini, V., Cuesta, V. (2019). Escenas de lectura y escritura en las clases de Historia. Una mirada sobre las aulas del nivel secundario en la ciudad de Tandil. *Clío & Asociados. La historia enseñada, 29*, 8-21.

Lévesque, S. (2001). Historical Consciousness or Citizenship Education. *Canadian Social Studies. Canada's National Social Studies Journal,* 35(4). Recuperado de

María Clara Ruiz y Mariela Coudannes. *La conciencia histórica según Rüsen en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza.*

http://www2.education.ualberta.ca/css/css_35_4/NThistorical_consciousness.htm

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.

Martins, E. de R. (2011). Historicidade e consciência histórica. En Schmidt, M. A., Barca, I. y Martins, E. de R. (orgs.) (2011), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (7-10). Curitiba: UFPR.

Pantoja Suárez, P. (2012). Clío y sus discípulos transitan entre el pasado y el futuro: relaciones entre la conciencia histórica y la formación de profesores de historia. *III Jornadas Internacionales y XIV Nacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto: APEHUN/ UNRC/ Instituto Ramón Menéndez Pidal.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-37.

Rüsen, J. (2010a). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2010b). Aprendizaje histórico. En Schmidt, M. A., Barca, I; Martins, E. de R. (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 41-49). Curitiba: UFPR.

Rüsen, J. (2010c). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Universidade de Brasília.

Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., Gonzalez-Monfort, N., Oller Freixa, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de historia? *Clío y Asociados, la historia enseñada*, 18/19, 166-182.

Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el

María Clara Ruiz y Mariela Coudannes. *La conciencia histórica según Rüsen en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza.*

aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados: la historia enseñada*, 24, 26-37.

Schmidt, M. A., Barca, I. y Braga García, T. (2011). Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica. En Schmidt, M. A., Barca, I. y Martins, E. de R. (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 15-16). Curitiba: UFPR.

Schöngut Grollmus, N., Tarrés Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum qualitative social research*, 16(2), 1-24.

van Dooren, J., van Dycke, H. (1998). The historical consciousness of European students: Pioneering work by the Youth & History Project. *International Society for History Didactics*, 19(2), 134-141.