

Reflexiones en torno a:
Lo sublime en las clases de historia¹

Leticia Rodríguez Moreno²

Resumen:

Este artículo reflexiona sobre la enseñanza de la historia enfatizando especialmente en el peso de la formación académica al pensar el proyecto para un curso y más aún a la hora de optar por el tipo de historia a enseñar. Una de las ideas fuertes del artículo es que la historia de los Annales marcó a varias generaciones y la historia braudeliana ha pautado durante muchos años gran parte de la historiografía que hemos utilizado en nuestro trayecto de formación académica. Tomando estos factores y utilizando como motor el ensayo de Kant sobre *lo bello y lo sublime* propongo un recorrido sobre la repercusión que tienen en mi manera de enseñar historia diferentes corrientes historiográficas. Así como hay otras “formas de hacer historia” creo posible otras formas de enseñar historia. Un breve recorrido sobre las corrientes historiográficas más actuales mostrará diferentes experiencias de clase que dan cuenta de cómo es posible pasar de *lo sublime* a *lo bello*.

1- Este trabajo fue realizado para el curso Didáctica, Epistemología y práctica de la historia dictado por la profesora: Ana Zavala en el marco de la maestría de didáctica de la historia del CLAEH.

2- Profesora egresada del IPA en la actualidad me desempeño como docente en la enseñanza pública y privada; estudiante avanzada de la maestría en didáctica de historia organizada por el CLAEH.

**Reflections upon
Kant's 'Sublime' in history lessons**

Leticia Rodriguez Moreno³

Abstract:

This article reflects upon the teaching of history, with special emphasis on the role of teacher training in the processes of planning a course and - more importantly - choosing the kind of history one wishes to teach. One of the paramount ideas of the article is that the Annales School has marked several generations, and that Braudelian history has for many years set the tone of a great part of the historiography that we have been using in our trajectory through academic training. Taking all these factors into account and using Kant's essay on the beautiful and sublime, I propose a journey through the repercussions that different historical schools have on my teaching. As well as there are "other" ways of making history, I think there also are other ways of teaching history. A brief voyage through several current historical schools will reveal different class experiences which point to show the possibility of moving from the sublime to the beautiful.

3- IPA (Uruguay's main teacher training centre) graduate, currently working as a teacher in both private and public education: advanced student in the CLAEH Master of History Didactics.

A modo de presentación

A la hora de reflexionar en torno a la enseñanza de la historia, una de las temáticas que resulta más interesante está vinculada al tipo de Historia que cada uno de nosotros enseña en sus clases. Sobre esto y otros asuntos iremos reflexionando a lo largo de este artículo.

En primer lugar es preciso aclarar que al referirme a lo sublime en el título del artículo no hago referencia a lo excelente o admirable que pueden ser las clases de historia que imparto (en el sentido amplio del término) sino que lo hago tomando como referencia el concepto que Kant maneja en su ensayo “Observaciones sobre lo bello y lo sublime” (1790) y una de las primeras conclusiones que saco es que los temas que doy en clase son *sublimes* al decir del mismo ya que al abordar los contenidos los discursos pasan por describir a los romanos, los griegos, los egipcios, los aztecas, etc. Mientras que en el siglo XIX la historia como ciencia –la positivista– era concebida como una historia política de grandes héroes, a partir de los Annales esto cambió dando paso a la historia estructural con especial énfasis en lo económico. Más recientemente vemos que la historia comienza a singularizarse (desde el punto de vista de Kant, casi un giro hacia *lo bello*) nuevamente incluso dándole voz a los que nunca la tuvieron, y en muchos casos se empieza a perder mirada sobre lo general (*lo sublime* kantiano). Sin embargo mis clases continúan en una línea que podría considerar más cercana a *lo sublime* que a *lo bello*.

Desde este punto de vista considero que lo que trabajo en mis

clases de historia son con gran preferencia las grandes estructuras, asuntos relativos a la llamada *larga duración* (sobre todo en niveles iniciales de secundaria) dejando a un lado la microhistoria, la vida cotidiana, la historia desde abajo, y ni que hablar a los subalternos; es decir que casi no aparecen las personas y eso me causa cierta insatisfacción. Es a partir de esta reflexión inicial que comienzo a tomar conciencia de cuán grande fue la influencia que ejercieron mis maestros durante mi formación académica, mucho más inclinados a lo *sublime* que a lo *bello*.

¿Pero qué es *lo bello* y que *lo sublime* para Kant? Lo bello es aquello que no siempre produce impacto es lo concreto, lo sublime es lo que nos deja sin palabras “*La noche es sublime, el día es bello (...) lo sublime conmueve, lo bello encanta (...) lo sublime ha de ser siempre grande; lo bello puede ser también pequeño. Lo sublime ha de ser sencillo; lo bello puede estar engalanado*” (1919: 7)

Este ensayo de Kant fue escrito en el siglo XVIII con el título de «Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime» y se han hecho numerosas ediciones del mismo solo o con otros artículos del autor. Más que de estética, en el sentido estricto de la palabra, este ensayo trata de asuntos varios –moral, psicología, descripción de los caracteres individuales y nacionales– en suma, de toda suerte de temas que pueden ocurrirse alrededor del asunto principal. Está escrito en un lenguaje sencillo cosa poco usual para el autor. Es en este ensayo es donde Kant ataca por primera vez el problema estético, que luego desarrollará en otras obras. Me pareció útil recuperarlo ya que se adapta muy bien a lo que quiero mostrar con respecto a los cambios que se han dado en la

historiografía del siglo XX. Y siendo más particularistas aún lo creo muy útil para analizar mis clases de historia.⁴

Según Kant (1919:7) lo *sublime* es aquello grande y sencillo a la vez y que además conmueve, un largo espacio de tiempo es sublime, y justamente eso es lo que se presentan en varias de mis clases, grandes escenarios, grandes estructuras en donde algunos personajes aparecen en pequeños relatos, pero en realidad lo que importa es lo conceptual, y por supuesto eso está vinculado a lo que desde mi óptica (por lo menos hasta ahora) tiene que manejar un alumno en los primeros años de liceo: grandes estructuras espacio-temporales.

Otra temática sobre la que me gustaría reflexionar en este artículo está vinculada a mi preocupación por darle a la historia el lugar de una ciencia en construcción constante, de esa manera a medida que articulo el discurso de clase doy cuenta de cómo el historiador va buscando las pistas del pasado a partir de diferentes pruebas (no solo las escritas). Por este motivo en primer año de ciclo básico muchos profesores trabajamos con una unidad introductoria que intenta mostrar a los estudiantes el oficio del historiador.

Por último parece importante abordar la temática vinculada al intento que hago por mostrar en mis clases las diferentes posturas historiográficas sobre alguno de esos grandes temas que trabajo, además de

4- El acercamiento al artículo de Kant fue posible gracias a la lectura del libro de White el contenido de la forma, narrativa discurso y representación histórica, en el mismo vemos entre otros temas, los cambios que ha sufrido la historiografía a lo largo del siglo XX.

Además resulta interesante que a partir de este análisis podemos remitirnos en cierta manera a ciertas coordenadas en la oferta académica de formación docente que tenemos en Uruguay. Sobre ambos puntos nos detendremos más adelante.

que en el discurso de clase menciono como la historia se escribe y construye desde el presente, y lo subjetivos (aunque pretendiendo objetividad) que somos los que damos la clase y los que escriben la historia.

Por todo esto los conceptos de lo *bello* y lo *sublime* no solo serán utilizados como herramienta didáctica para analizar mis clases sino también como dos maneras diferentes de codificar las posturas historiográficas. Esta idea es en cierto modo una extensión de lo que White ve en la sucesividad de dos modos de hacer historia, es decir, antes con los anales era sublime, ahora, después de los cambios acontecidos a partir de la década del 80, es bella. Además analizaré cómo se construye la historia y como optar por lo *bello* o lo *sublime* responde a diferentes maneras de abordar el pasado, ambas válidas.

Este artículo cuenta entonces con dos partes, en la primera me centraré en el peso que la formación académica ha tenido en la planificación de los cursos que dicto y en la concepción que de la historia tengo; es ahí donde incorporo las ideas de lo bello y lo sublime como herramientas de análisis de las posturas respecto de los contenidos que considero tenían muchos de los profesores de historia del IPA cuando yo era alumna del profesorado.

En la segunda parte entraré en la clase misma y mostraré ejemplos en donde se refleja lo *bello* y lo *sublime*, el artículo culmina con varias reflexiones que dan cuenta de la necesidad que tengo de incorporar ciertos cambios en mis prácticas.

El discurso en la clase de historia: el peso de la formación académica

La manera en que nos forman/amos⁵ es clave en nuestro posterior desempeño como docentes, durante el proceso de formación no llegamos a ser conscientes de la influencia, de la marca que nuestros docentes van dejando para siempre, es quizás ahora luego de varios años de docencia que soy capaz de ver con claridad dicha huella.

Desde la selección de los contenidos, pasando por la elección y elaboración de materiales a la construcción del relato y presentación del mismo, podríamos decir en una primera mirada que la escuela de los Annales está en varias de las decisiones que mueven mis prácticas. White (1987: 43) plantea que los Annales justifican su preferencia por una historiografía dedicada al análisis de las tendencias a largo plazo, es decir a procesos impersonales, o mejor dicho a cierta homogeneidad que no permite ver los cambios o los desvíos. Y además es evidente su preocupación por elevar a la historia al lugar de ciencia, quizás estos dos aspectos son en lo que aprecio esa influencia que mencioné anteriormente.

White (1987: 44) plantea que el estructuralismo murió en los 80. La generación a la cual pertenezco se formó en el 2000 y en ese momento

5- Según Ferry (1990: 43-63) “formarse no es más que un trabajo sobre si mismo... realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura, formarse es reflexionar sobre si mismo. La formación es un proceso de desarrollo y estructuración que la persona lo lleva a cabo bajo un doble proceso de maduración interna y de posibilidades de aprendizajes... Existen mediaciones en la formación que cada uno procesa de acuerdo a su realidad y su momento de vida”.

para la gran mayoría de nuestros profesores los Annales eran lo último en historiografía y su manera de concebir la historia era la manera más acertada y “científica”. Por aquellos tiempos se nos planteaba que había un grupo de historiadores “nuevos” de la década del 60 entre ellos recuerdo las reiteradas menciones a Jacques Le Goff que estaban preocupados por la microhistoria, la historia de la vida cotidiana, la historia de la vida privada. Pero eso era muy reciente aún y estaba recién floreciendo en una historiografía que solo sabíamos que existía.

Desde este punto de vista me pregunto entonces cuan alejadas están mis prácticas, más aun, cuán alejado está mi relato de lo que muchos entienden hoy por Historia. Quizás hay que aprender la Historia estructural y luego meterse en la vida cotidiana, pero plantearlo desde este lugar es como seguir metida en esa dicotomía estructuralismo versus narrativismo. Está claro que uno de los grupos que representan a los estructuralistas son los Annales, en ellos es que yo veo una tendencia a lo sublime.⁶

Ahora si pensamos en los llamados narrativistas, aprecio una tendencia más cercana a lo bello. Es preciso saber que en el ámbito de los estudios históricos para muchos la narrativa es una forma de discurso que puede utilizarse para describir un hecho histórico o inclusive analizarlo. *“Para el historiador narrativo, el método histórico consiste en investigar los documentos a fin de determinar cuál es la historia verdadera o más plausible que puede contarse sobre los acontecimientos de los cuales los*

6- Es preciso aclarar que no es mi intención tomar estos términos como algo macro que explique a las corrientes historiográficas que menciono, simplemente me pareció interesante tomar dichas herramientas de análisis para pensar y analizar mis clases, las mismas no son extensibles para la historiografía o la filosofía de la historia.

primeros constituyen evidencia” (1987: 43). En la medida en que lo que se narra tenga coincidencia con lo que pasó puede considerarse una 'historia verdadera'.

Justamente una de las críticas planteadas por los anales a este grupo, tiene que ver con el hecho de que para ellos la Historia narrativa era una especie de representación dramática del pasado, y no científica, la verdadera Historia es aquella que analiza las tendencias a largo plazo, la demografía, la economía, eso era el verdadero modo de “representación histórica” (1987: 52)

Pero cuando nos ponemos a hilar más fino y nos metemos en el planteo hecho desde la otra vereda los narrativistas, y sobre todo en el análisis que hace Barthes (1987) en 'El discurso de la Historia', caigo en la cuenta de que también lo narrativo está presente en mis clases de Historia y de lo *sublime* me voy a lo *bello*, o lo simple.

Cuanto influyo en mi entonces la formación académica, en los primeros años de ejercicio de la docencia diríamos que en casi todas las decisiones que fui tomando para armar un curso, ya que me era imposible no pensar una clase *sublime* o no estructuralista, la narración casi no entraba en escena, no había lugar para lo *bello*, para la cotidianidad de los personajes que hacen a la historia o para el relato, lo central era la estructura y más que nada en clave económica, y sin dudas eso fue así porque en mi formación esa fue la Historia que aprendí.

A continuación nos detendremos en el análisis de algunas de las clases que dicto en la actualidad.

La profesora en acción parte I

Es momento de mostrar con ejemplos de clase cuando o vinculado a que temáticas aparece lo *sublime* y lo *bello*. Esto lo podemos pensar de acuerdo a los cursos que dicto. En segundo año de bachillerato muchos profesores nos detenemos casi dos meses en la revolución oriental y centramos todo en Artigas (el líder, el hombre, el mito, su construcción como héroe en fin en todos los Artigas posibles) con este ejemplo ilustramos a lo *bello* que puede ser pequeño y estar engalanado, y justamente eso hago con la figura de Artigas la engalano y le destino muchas horas de clase, porque para los alumnos cuanto más tiempo se habla de un tema más importante es, y además es este ejemplo nuevamente vemos el peso de lo académico ya que en el IPA (y sin duda por los docentes que dan la materia) la revolución oriental se trabaja con mucha profundidad.

Con respecto a lo *sublime* en segundo año de ciclo básico, con alumnos bastante más 'niños', menciono la conquista de América, con el esquema clásico de los grupos indígenas antes de la llegada de los españoles, las características de la conquista, el régimen indiano (trabajando lo político, lo económico y lo social) y el rol de la Iglesia, grandes titulares, bloques conceptuales, estructura y quizás algo de coyuntura, porque a veces me detengo específicamente en cómo fue la conquista del imperio azteca; he ahí lo *sublime*, porque como dice Kant

(1919: 8) lo sublime ha de ser siempre grande y sencillo a la vez.

Por consiguiente sorprende que depende del curso en el cual me pienso cuál de estos enfoques entra en escena, o cual de las docentes entra en escena, la que detalla al punto de llegar a mencionar todos los datos posibles de un personaje y de su pensamiento, o la que sin dudar plantea un tema a partir de grandes bloques /estructuras de una manera sencilla.

Pensemos en otro ejemplo. El curso de primero y el de segundo de ciclo básico son una continuidad en donde la linealidad de los hechos aparece como algo natural, y eso lo hago de manera realmente forzada ya que cuando tengo que hablar del origen del hombre americano y de los mayas, aztecas o incas, los muestro en paralelo con los procesos de la denominada por los europeos Historia antigua y en realidad no tienen ninguna correspondencia temporal, entonces damos primero la prehistoria, luego la historia antigua y parte de la edad media; en segundo arrancamos con la baja edad media y llegamos a la época contemporánea, a la revolución francesa. Los acontecimientos se van entrelazando al igual que los escenarios, entonces mientras que se fundaba Roma, por ese entonces los asirios dominaban sobre parte de la medialuna fértil, los egipcios lograban por un breve tiempo recuperar su independencia respecto a los imperios que dominaban la región, los griegos festejaban sus olimpiadas y dominaban la Magna Grecia. Claro está que la historia americana aparece de manera forzada, y a veces ni siquiera aparece hasta segundo cuando llegan los europeos.

De esta manera trabajo la simultaneidad, la transición, pero el

discurso es muy general, se sobrevuelan los temas, las grandes estructuras y pocas veces nos detenemos en las personas; nada más ni nada menos es el conjunto de esas personas los que hacen la Historia. Al fin y al cabo lo *sublime* gana espacio por sobre lo *bello*, o mejor dicho lo sencillo sobre lo detallado.

Los constructores de la historia, los historiadores y los docentes

No podemos negar los usos políticos que de la historia se han hecho a lo largo del tiempo, porque el conocimiento histórico tiene una función social constructiva y en ciertos casos legitimadora. Eso lo vemos claramente a partir del siglo XIX, con la creación de los estados modernos y de los nacionalismos. Más acá en el siglo XX son varios los ejemplos que podríamos citar al respecto pero quizás el más claro es el de la Unión Soviética. Ferro (1999: 139-152) plantea que mientras que el régimen no cayó la historia tenía como función avalar la legitimidad del mismo y en cierta medida dar coherencia a sus actos, luego de la caída la historia va a tener como función central cuestionarlo.

El discurso histórico actual intenta llenar de sentido a la historia y en cierta manera siempre el historiador es funcional o disfuncional al sistema, es algo, lo que hace tiene un objetivo particular, hoy en día es difícil afirmar la objetividad al estilo positivista, incluso algunos autores se han llegado a preguntar si la historia es confiable, si se trata de una ciencia capaz de desarrollarse o simplemente es una ideología aplicada (Barthes, 1987; Ferro, 1999).

Sería poco común si encontráramos a alguien que actualmente se planteara que los historiadores pretendieran como si lo haría un físico descubrir leyes causales que les permitieran explicar los fenómenos históricos. Más bien se tiende a pensar que el historiador busca a partir de determinados mecanismos de investigación/indagación explicar la historia, comprenderla, interpretarla. *“Pero, a diferencia del físico, el historiador tiene una doble tarea: construir una imagen coherente, portadora de sentido, y “construir una imagen de las cosas tal como fueron en realidad y de los acontecimientos, tal como sucedieron realmente”* Ricoeur (2006:843)⁷

Por este motivo algunos autores sostienen que los estudios históricos están disciplinados y es tarea del historiador comprenderlos y explicarlos. Y es justamente en ese momento cuando aparece en mí la convicción de que los pasados históricos son construidos porque la historia es una construcción. Pero mucho cuidado con esta afirmación que puede ser mal entendida ya que eso no le quita el carácter de ciencia que consideramos tiene la disciplina.

Es preciso reflexionar en el aspecto de la 'disciplinización' de la historia porque me permite pensar en lo que hago con más profundidad. Tanto marxistas como positivistas han querido llevarse el merito de encumbrar a la historia al lugar de ciencia, en cierta manera establecieron ciertos principios y formas de análisis que dan cuenta de esto, pero por más que sabemos que la historia ha sido utilizada con fines políticos tiene que

7- Collingwood en Ricoeur, P. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid .Editorial siglo XXI.

por tal motivo ser llevada ¿al lugar de disciplina y no de ciencia? ¿Acaso no tiene su método y existen formas de hacer historia? Quizás esté poniendo demasiado énfasis en el hecho de la historia como ciencia en construcción, porque eso en cierta manera me permite legitimar lo que enseño, aún más en cómo lo enseño.

La mejor manera de entenderlo es pensando en ejemplos de clase. Cuando trabajo el poblamiento americano, hablo de las diferentes teorías que se tienen al respecto y enfatizo que la del estrecho de Bering es la más acertada o mejor dicho la que la mayoría de los científicos coinciden, entonces acá una vez más apelo a esa primera unidad (la de introducción a los estudios históricos) en donde vemos con los alumnos como el historiador no trabaja solo, pide “ayuda” a otros científicos, geólogos, geógrafos, etc. y de esa manera es capaz de explicar el pasado.

De esta manera me interesa mostrar cómo la imaginación del historiador esta disciplinada y subordinada a las evidencias que tiene y deben de ser congruentes con lo que cada uno considera como 'la realidad'.⁸ Hoy en día es difícil creer que el discurso histórico sea objetivo, por supuesto que eso no quita para nada su pretensión verosimilitud. Es bastante difícil que el historiador así como cualquier otro investigador no presente cierta distorsión ideológica ya que es inevitable cierto sesgo ideológico en la historia así como en cualquier otra disciplina. No en vano Barthes plantea que el discurso histórico es esencialmente elaboración ideológica, o mejor dicho imaginario, ya que el historiador en cierta

8- Justamente Ricœur plantea que: “los documentos señalan una línea divisoria entre historia y ficción: a diferencia de la novela, las construcciones del historiador tienden a ser construcciones del pasado. A través del documento y por medio de la prueba documental, el historiador está sometido a lo que, un día, fue. (Tomado de: Ricœur, P. 1997: 837).

manera rellena esos datos con los que cuenta con su tipo de narración ya que *“la historia «objetiva», la «realidad» no es nunca otra cosa que un significado informulado, protegido tras la omnipotencia aparente del referente. Esta situación define lo que podría llamarse el efecto de realidad.”* (1987:171)

Entonces, todo conocimiento producido en las ciencias sociales y humanas es susceptible del uso de determinadas ideologías, eso no significa que el conocimiento histórico deba estar ligado explícitamente a un programa político, pero el historiador pertenece a su época y esto lo condiciona y lo coloca bajo determinadas formas de apreciar/comprender y explicar el pasado.

Para Barthes, ciertos tópicos históricamente atraviesan el discurso histórico y forman la llamada ciencia histórica, ésta se nos presenta como una realidad justificada por los principios de la exposición racional. El historiador en cierta manera tiene un rol importante en la sociedad porque maneja datos, elabora realidades pasadas porque *“El prestigio del sucedió tiene una importancia y una amplitud verdaderamente históricas”* (1987: 171). La narración es entonces, según Barthes la forma en que se presenta el discurso histórico. *“...la estructura narrativa, elaborada en el crisol de las ficciones (por medio de los mitos y las primeras epopeyas), se convierte en signo y, a la vez, prueba de la realidad”* (1987: 172). También es claro en lo que tiene que ver con la cuestión metodológica que tanto en la historia como en otras disciplinas el método a utilizar es siempre objeto de discusión y debate, ya que no existe un método específico de la investigación histórica (Ricœur, Barthes, White).

Hasta acá el historiador es el que habla, ahora, lo que llega a nuestros alumnos es lo que cada uno interpreta de lo que los historiadores dicen. Y desde la selección de los contenidos a la elaboración de materiales y del guion de clase hay una explícita y consciente postura de mi parte de ser lo más “objetiva posible”, también tenemos que tener presente que somos producto de ciertas circunstancias históricas y personales que hacen que nuestra practica vaya por estos caminos y no por otros. Entonces constantemente durante la clase (en mi caso) hago explicita las diferentes opiniones o posturas historiográficas que sobre algunos temas se tiene y además intento mostrar cómo se va construyendo el conocimiento histórico y lo provisorio que este puede llegar a ser.

Nos sucede también a los docentes el hecho que los alumnos nos exijan dar ciertas opiniones sobre los temas que damos en general ellos quieren saber de qué lado estamos, quienes según nosotros son los buenos o los malos, o mejor dicho que estaba bien o que mal, pienso por ejemplo en el tema de la democracia griega que a pesar de las limitaciones que tuvo fue un gran logro para la época, pero por más que uno se lo presente de ésta manera los alumnos en su gran mayoría quieren saber si fue buena o no y les cuenta entender que quizás fue ambas cosas.

Otro tema que abordo en clase es que votamos y por qué, sobre todo cuando damos en el caso de la historia nacional la historia del siglo XX, específicamente a partir de la década del 60, y ni que hablar en año electoral.

Por ejemplo cuando damos movimiento obrero se genera luego la

pregunta si los historiadores que llevamos a clase son marxistas, liberales, de izquierda o de derecha y estos temas que tan vinculados están a la ideología y que tanto le cuestan al historiador, también nos persiguen a los docentes, probablemente más en algunos entornos sociales y culturales que en otros.

También al pensarme como alumna en el IPA o incluso en mi etapa liceal me doy cuenta que un ejercicio divertido era intentar saber si el docente era marxista, liberal, o lo que fuere y utilizábamos como pistas la bibliografía que recomendaba y por supuesto de que manera elaboraba y transmitía su discurso en la clase.

Entonces como el objetivo de este trabajo tiene que ver con pensar un caso educativo particular es decir remite a mi práctica, nuevamente intentaremos ilustrar estos temas a partir de ejemplos de clase.

La profesora entra en acción parte II

Vayamos entonces nuevamente a la práctica. Como mencioné anteriormente en primer año al inicio del programa hay una unidad introductoria que se denomina “introducción a los estudios históricos” en la misma trabajo el/los conceptos de historia y de historiografía, las fuentes o huellas, como dice Ricœur: “...en el sentido de hacerse una imagen mental de una cosa exterior ausente (...) la huella, en efecto, en cuanto es dejada por el pasado, vale por él: ejerce respecto a él una función de *lugartenencia*, de *representancia*” (1997: 838) y también trabajamos las

ciencias en las cuales el historiador se apoya para analizar los restos del pasado. Por todo esto vemos ejemplos de yacimientos y excavaciones arqueológicas.

Luego empezamos a trabajar en el proceso de hominización. Y todos los años me pregunto porque sigo dando este tema, creo que tiene que ver con esa linealidad que mencioné al principio del artículo y es evidente que no puedo prescindir de los orígenes, del principio, es como esa idea equivocada de que si los alumnos no saben sobre el origen no van a entender el resto de los temas, eso es totalmente erróneo sin embargo me cuesta prescindir de eso, como si fuera una traición al programa oficial del curso (que sigo quizás más de lo que me gustaría), y probablemente el escudo/excusa que me pongo es el de que este tema les gusta e interesa siempre a los alumnos. Para dar hominización y prehistoria entonces, me apoyo constantemente en esa unidad introductoria, en que restos tiene el historiador para estudiar un pasado tan remoto y siempre aparece la frase “por ahora se piensa que” o “este conocimiento es provisorio”, y eso también muchas veces me mete en un brete difícil de salir porque los alumnos en la mayoría de los casos quieren escuchar certezas, y muchas veces no las tenemos, pero parte de trabajar correctamente a la asignatura tiene que ver con el hecho de que ellos comprendan que en historia como mencionamos anteriormente el conocimiento es provisorio.

Cuando hablamos del paleolítico y del neolítico también seguimos utilizando como sostén esas herramientas de principio de año y es acá cuando estructuro lo que me va a servir de base para luego estudiar las civilizaciones que trabajo con ellos (Egipto, Grecia y Roma) antes de

comenzar a analizar cómo pensamos que se vivió en esos momentos, expongo a grandes rasgos que entendemos por organización política, por sociedad por economía y por cultura, realizamos un cuadro comparativo entre el paleolítico y el neolítico. Entonces cuando empezamos a estudiar el inicio de las primeras civilizaciones las trabajamos antes que nada, ubicación espacio temporal (eso implica línea de tiempo y mapa) y luego como fue su organización política o forma de gobierno, su economía, la sociedad y su cultura.⁹

Entonces ¿en qué momento aparece en mi clase la problematización de la historia? En primer año de ciclo básico poco, ¿en qué momento aparecen en mis clases los subalternos? poco y nada en Egipto quizás me detengo a hablar de la vida del campesino egipcio y en Grecia de la esclavitud; pero es inevitable que luego de haber realizado algunas lecturas sobre los subalternos no hay dudas que en mis clases no aparecen y no porque no tengan voz, sino porque ni siquiera yo me permito plantear esos problemas.

Pero ¿se enseñar historia de otra manera, puedo no ser *sublime*? Queda demostrado que frente algunos temas y cursos sí; y sin dudas esto coincide con la solvencia de conocimientos que siento tener, entonces ahí sí, soy capaz de ir a lo *bello*. Volviendo a lo trabajado más arriba, la influencia que ejercieron mis docentes en el trayecto de formación, sumado a mi experiencia como alumna en la etapa liceal y por qué no mi idea de cómo enseñar la asignatura me han llevado a ser entonces más sublime y no tan bella.

9- Soy consciente que es un planteo muy clásico, poco creativa e innovadora quizás, pero me funciona en la clase y por eso lo sigo utilizando.

Reflexiones finales

El análisis de nuestras prácticas educativas debe ser parte indiscutida de nuestra formación permanente (un insumo más pero no el único), la charla con el colega, la colectivización de los materiales, las discusiones en clase o en sala de profesores eso nos lleva a compartir nuestra tarea que es muy solitaria e inevitablemente nos invita a transformarla, o por lo menos a intentarlo.

A medida que leemos autores que no necesariamente están vinculados con la enseñanza de la historia y con la didáctica de la historia, vamos tomando conceptos prestados y los llevamos al aula al día a día, al principio la sensación es de desesperación y frustración, uno se siente desactualizado, en cierto modo en deuda con sus alumnos porque quizás lo que uno enseña (sin meternos en como uno lo enseña) no es quizás “lo que realmente sucedió” de ese pasado tan remoto o tan cercano. Es tal vez en parte que estas herramientas me permiten verme como *bella* o como *sublime* de un pasado que a fin de cuentas es inabarcable tanto para los alumnos, como para los profesores e incluso para los historiadores.

Entonces nunca enseñamos lo que realmente sucedió por la sencilla razón de que no lo sabemos de esa manera. ¿Qué es lo correcto entonces? Desde mi punto de vista es pues explicitar justamente eso, que el conocimiento histórico se construye y que cada presente construye el suyo y le es propio, que la historia por más que en su forma de narración

aparezca muy similar a distintos géneros literarios (depende el historiador/profesor con el que nos encontremos si responde al género comedia, drama, suspenso, etc.) utiliza ciertos criterios que la convierten en una disciplina con carácter científico y que además frente a diferentes temas no existe una única mirada o interpretación sino varias, y todas pueden ser válidas.

¿Hora de cambios quizás? Evidentemente sí; es hora de nuevas lecturas y de actualizaciones, es hora de nuevos enfoques y nuevas miradas, de desarticular programas de soltar eso que enseñamos hace ya 10, 15 o 20 años, hora de permitirle a las mujeres a los Menocchio, a los esclavos, a los realistas, entrar a la clase a quedarse más de 5 minutos. Hora de que lo *sublime* dé paso a lo *bello*, dicho de otra manera es hora de que la historia estructural, lo general se haga a un costado y de que lo singular gane protagonismo al menos en algunos lugares donde no lo ha tenido nunca.

Si se nos presentan todos estos cuestionamientos quiere decir que hay disconformidad es que los mismos aparecen al acercamos a nuevas lecturas que abren nuevos horizontes.

Resultan clave los intercambios que se dan en diferentes cursos y grupos de reflexión; no solo en la sala de profesores, sino también cuando nos juntamos a pensar clases con colegas de nuestra asignatura y de otras. Y por supuesto fueron clave los cursos de la maestría en didáctica de la historia.

Todos estos factores causaron en mi este sin fin de dudas y preocupaciones. Creo que no va a ser sencillo incorporar todos estos

cuestionamientos y lograr cambios en este año o un curso, pero supongo que de a poco luego de terminar de procesar las lecturas, podré armar nuevos materiales, nuevos relatos en fin nuevas historias.

Creo entonces que si logramos lidiar con todas estas temáticas, podemos hacer de nuestra tarea algo muy disfrutable.

Bibliografía :

Barthes, R (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

Burke, P ed (1993) *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza editorial.

Danto, A (1989) *Historia y narración Ensayos de filosofía analítica de la historia* Introducción de Fina Birulés. Buenos Aires-México. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ferry, G (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.

Ferro, M (1999) *Las fuentes de la conciencia histórica ¿Crisis de la historia o de la disciplina?* México. Unidad autónoma metropolitana.

Kant, M, *Lo bello y lo sublime, ensayo de estética y moral* [en línea] 1919 Madrid- Barcelona. Calpe. [fecha de consulta mayo 2014] disponible en:

http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/K/Kant,%20In

manuel%20-%20Lo%20bello%20y%20lo%20sublime.pdf

White H (1987) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós,

White, H (2000) *Construcción histórica*. Conferencia realizada en el Congreso de filosofía de la historia de la ciudad de Buenos Aires el 25 de octubre de 2000. Traducción Margarita Costa.

Ricœur, P (2006). *Tiempo y narración III el tiempo narrado*. Madrid. Editorial Siglo XXI.

Ricœur, P (1997) *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid, Universidad Autónoma.