

## **El pasado y el relato historiográfico en la clase de Historia. La construcción de una práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico.<sup>1</sup>**

Marcia González Barrios

### ***Resumen.***

La construcción de sentido de un sujeto sobre su práctica de enseñanza debería encontrarse estrechamente vinculada a la disciplina que se enseña; considero que las dimensiones epistémicas de esta última son fundamentales no solo al momento de seleccionar los contenidos historiográficos sino también la metodología por la cual los mismos se presentan y abordan en una clase. En el presente trabajo intentaré abordar el problema de la relación entre Historia y Relato, y su lugar en mi sentido construido sobre la Historia y su enseñanza a través de una situación de clase concreta.

### ***Palabras claves:***

Historia, relato, enseñanza, dimensiones epistémicas, sentido construido.

---

1-El presente trabajo se desarrolló en el contexto de la Maestría de Didáctica de la Historia (CLAEH) como parte de la investigación práctica sobre mi práctica de la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria.

***Abstract.***

An individual's construction of meaning about their own teaching practice should be closely linked to the subject they teach; I consider the epistemic dimensions of the later to be of paramount importance not only when it comes to selecting historiographical content, but also regarding the methodology with which they are presented and addressed in class. In this piece of work I intend to address the problem of the relationship between History and narrative and its relevance in my own construction of meaning regarding History and its teaching in an actual class environment.

***Key words:***

History, narrative, teaching, epistémic dimensions, construction of meaning.

**Historia y relato, un problema de teóricos  
en una práctica de enseñanza**

Hace un año, Joaquín, un alumno de 2º año de Primer Ciclo, me preguntó por qué nuestra ciudad se llamaba Montevideo. Adrián, su compañero, se me anticipó y señaló que la denominación se debía al cerro de igual nombre, y que éste derivaba de *“Monte VI de este a oeste”*. Y a continuación aclaró, *“Así me lo enseñó la maestra”*. Me sonreí y a continuación dije: *“Bueno, esa es una hipótesis, sabemos que el nombre aparece en el diario de uno de los miembros de la tripulación de Magallanes, pero es muy confuso el origen de la segunda parte del nombre, video”*, agregué que *“había más de una explicación”* y que *“a*

*veces se elige la que es más fácil de contar o más interesante de escuchar*". Enseguida me sorprendí de lo que acaba de decir y me quedé pensando sobre el tema en tanto las pausas de la clase me lo permitían... Autores como Roland Barthes, Paul Ricoeur, Hayden White, Michel de Certeau y sus planteos sobre la relación entre la historiografía y el relato se me vinieron a la cabeza.

Días después, pensando en lo que había sucedido en clase, recordé a mi madre narrándome cuentos infantiles. Entre medio de la emoción descubrí que mi primer acercamiento con la Historia se daba a través de unos de sus componentes: el relato. Ahora bien, buscar las raíces del "por qué" me acerco a la disciplina necesariamente no es lo mismo que el "por qué" aún me sigue interesando y siendo placentera. Y a pesar de que no podría aprender, ni mucho menos enseñar aquello que no me causara tal complacencia, no necesariamente esto explicaría el "por qué" enseñar Historia, y particularmente a adolescentes.

Creo que parte de la respuesta debe tomar en cuenta que la construcción de sentido sobre la práctica de la enseñanza encierra a la vez la construcción de sentido (Barbier, 2000: 67) sobre la Historia como disciplina, lo cual implica tanto consideraciones epistemológicas, como aquellas vinculadas a la pertinencia social y a la jerarquía de las producciones historiográficas sobre otros relatos referentes al pasado. Por lo tanto, la metodología elegida por un profesor para su práctica de enseñanza debería ser el resultado de un determinado sentido construido de la Historia como disciplina y de la enseñanza de la misma. Ana Zavala señala que *"Si se desea comprender seria y profundamente la práctica de*

*la enseñanza, lo esencial es aceptar desde el comienzo que la epistemología de la práctica y la epistemología de la historia son inseparables a los efectos de esta tarea” (2006).*

Desde mis primeros años de *práctica docente*, pero especialmente una vez egresada del Instituto de Profesores Artigas, un problema cuasi ontológico ha ido creciendo y esclareciéndose con el paso del tiempo. La relación entre Historiográfica y relato se ha convertido en un problema práctico (Zavala, 2009) que ha acicateado mi proceso de construcción de sentidos sobre la Historia como disciplina, de su enseñanza y de mi práctica de enseñanza.

La respuesta “*a veces se elige la que es más fácil de contar o más interesante de escuchar*” es producto del estado actual de mis conocimientos, y no porque considere que de esto se trata la Historia y su enseñanza sino porque creo que es un problema al que se enfrenta la disciplina, es decir, el establecimiento de los límites entre el relato historiográfico y otros que también tienen como objeto de estudio el pasado pero que no parten de las mismas premisas epistemológicas que el primero. Si bien me acerqué a la Historia por el relato, ¿por dónde transito actualmente?

En el presente trabajo intentaré abordar el problema de la relación entre Historia y relato y su lugar en mi sentido construido sobre la Historia y su enseñanza a través de una situación de clase concreta, lo cual no significa otra cosa que un capítulo en la investigación práctica sobre mi práctica de la enseñanza.

### **La historia que cuento, que creo...**

La situación de clase que me interesa abordar se desarrolla en un 3° de Bachillerato, opción social-humanística, en una institución privada. El tema a trabajar era la “Evolución política y económica de Uruguay entre 1931 y 1933”, enmarcado en la presidencia de Gabriel Terra, los efectos de la Crisis de 1929, las medidas tomadas por el Consejo Nacional de Administración y el enfrentamiento entre la mayoría de este organismo y el primer mandatario, finalmente el golpe de Estado. La tarea propuesta consistía en el análisis y confrontación de dos grupos de textos: por un lado los discursos de Terra en su campaña por el interior promocionando la reforma constitucional no prevista en la Constitución vigente, su mensaje a la Asamblea General justificando las Medidas de seguridad adoptadas y el decreto del golpe de Estado de 1933 firmado por éste; por otro, el Manifiesto batllista publicado en *El Día* el 30 de marzo de 1933 y el discurso del senador Eduardo Rodríguez Larreta, nacionalista independiente, fundamentando su oposición a las Medidas de seguridad. Esperaba que los estudiantes diferenciaran los hechos concretos- a los que hacen referencia los documentos- de la interpretación que cada uno de los actores hace como agentes políticos. Los discursos confunden a un lector desprevenido, por lo cual analizarlos, situando a los diferentes protagonistas, era un importante obstáculo. Así como en el manifiesto batllista y el discurso de Rodríguez Larreta se acusa al presidente de golpista, es decir de no respetar a las instituciones democráticas, también lo hace este último hacia los primeros al acusarlos de subvertir el orden

público. Los documentos fueron trabajados en clase, a medida que avanzábamos en el tema. Al finalizar el mismo, los estudiantes debían entregar por escrito el análisis propuesto.<sup>1</sup>

Cuando los alumnos me entregan el trabajo, uno de ellos, Federico, me dice, “*profe, estaba pasado Rodríguez Larreta*”. “*No entiendo*” le contesté, pero yo había entendido aunque esperaba estar equivocada. Lo que pensaba era más o menos lo que había pasado, Federico y no había sido el único, había identificado en el Manifiesto batllista y el discurso de Rodríguez Larreta un conjunto de ataques contra el Presidente, al que no dejaban gobernar y que por lo tanto no había tenido más remedio que dar un Golpe de Estado. No visualizaban a un primer mandatario desestabilizando a la otra cabeza del Poder Ejecutivo. Yo arremetí con un discurso cuyo manejo de la información me permitió “persuadirlos” e invertir la situación, es decir poner a Terra en el lugar que los alumnos le habían asignado a Rodríguez Larreta. Federico me respondió, “*ahora si me convenciste*”. Podríamos interpretar de muchas formas la respuesta, pero yo me quedo con la idea de que realmente lo había convencido, pero el problema no era ese.

¿Por qué de este ejercicio? ¿Qué relación hay entre el sentido que la Historia y la enseñanza de la misma tiene para mí, y el análisis de los textos aquí señalados?

Ya señalé que en el sentido construido por mí sobre la historia implica asignar cierta pertinencia social y jerarquía de los conocimientos

---

1- Se le pidió a los alumnos que realizaran por escrito la siguiente consigna: “*A partir de la lectura de los documentos citados: 1) contextualizalos en el proceso político comprendido entre 1931 y 1933; 2) explica la posición de sus autores respecto al mencionado proceso*”.

por esta producidos. Creo no equivocarme al decir que son más que conocidas por una gran parte del profesorado de Historia ciertas premisas de Pierre Vilar sobre el cometido de la enseñanza de la disciplina. Particularmente algunos pasajes de su obra *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* nos habla de que:

*“... la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no “científica” por lo menos ‘razonada’”* o que *“hay que comprender el pasado para conocer el presente”*; y finalmente *“Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media. ‘Comprender’ es imposible sin ‘conocer’.”* (Vilar, 1999: 9-13)

Además de considerar que la Historia política, como otras líneas de trabajo de la disciplina, permiten “comprender el pasado” por la información que el relato del mismo nos ofrece, también creo que el abordaje de los procesos políticos del pasado habilita a profundizar en los elementos de la vida política de aquel entonces como de la actualidad: la ideología, los ideales, la búsqueda de poder, la negociaciones, tanto los intereses individuales como la entrega personal, etcétera. Además, si en general al trabajar con un documento histórico es importante señalar lo situado del personaje y el grado de intencionalidad de su contenido, en el caso del discurso político lo es más, permite entender en que tradiciones partidarias o cultura política se enmarcan el pensamiento, los relatos

partidarios y las acciones de los actores políticos del pasado y el presente. Todo esto cobra especial relevancia para el sentido construido por mí sobre la pertinencia social de la historia si tomamos en cuenta que se trata de jóvenes de bachillerato quienes ya han comenzado a ejercer sus derechos políticos o está muy próximo a hacerlo, o simplemente comienzan a prestar más atención a los sucesos políticos cotidianos. Considero importante el que logren situarse y situar al otro que les habla, que busca su adhesión.

Ahora bien, si yo tomo como mías las palabras de Vilar y busco presentar la producción historiográfica como una herramienta o un conjunto de herramientas para conocer el mundo de una forma “razonada” es porque creo y entiendo a la disciplina bajo determinadas premisas epistemológicas, que le son específicas y la diferencian de otros relatos sobre el pasado, frente a los cuales la sitúo en un lugar de preeminencia desde el punto de vista académico. Si bien en este caso no me interesa abordar la cuestión del carácter científico de la Historia que plantea Pierre Vilar, me interesa si su rango académico. Lo cierto es que para mí los conocimientos producidos por la historiografía, desde ciertos parámetros epistemológicos, son menos dudosos<sup>2</sup> que los otros relatos sobre el pasado como las memorias, los discursos políticos, entre otros, y por ende constituyen las herramientas más apropiadas para “comprender el pasado” y “conocer el presente”.

Considero que la falta de conocimiento y comprensión de ciertas concepciones acerca de la Historia como disciplina y del oficio del historiador llevan a que cualquier relato sobre el pasado sea reconocido

2- Michel de Certeau plantea en *Historia, ciencia y ficción* que la Historia parte de diagnosticar lo falso antes que la producción de lo verdadero (Certeau, 2003).

como producto historiográfico, particularmente aquellos que se presentan como respuestas absolutas, incuestionables. La invasión del espacio de la disciplina por otras formas de relato sobre el pasado es una constante en las clases de Historia y fuera de ellas también. Frecuentemente debemos, al menos yo más veces de la que quisiera, contestar y combatir la pregunta “¿qué fue realmente lo que pasó?” o frases similares. Una pregunta que va directo a la relación entre el discurso historiográfico y el pasado, y que parte de reminiscencias de posturas epistemológicas ya dejada atrás por la academia, por lo menos por los historiadores que “importan”. Es más fácil creer en “lo que fue”, que en que el pasado llegue hasta nosotros como interpretación o incluso mera escritura (Barthes, 1987).

Estas consideraciones me llevan a desarrollar cierta metodología en donde los temas abordados en clase expliciten algunos de los problemas del análisis de las fuentes y construcción del relato, es decir de la “operación historiográfica” como la denomina Michel De Certeau (1999). De esta manera, también se develan los supuestos sobre los que descansan otros tipos de relatos sobre el pasado. Es así que como mediadora de formación posible, estaría ofreciendo a los alumnos la posibilidad de optar por unos o por otros. [Sugiero incorporar la primera parte de la esta cita al texto]<sup>3</sup>

---

3-En los últimos años a nivel de Ciclo Básico me he preocupado por introducir, no ocasionalmente ni como mero elemento descriptivo de mi propio discurso, el documento histórico y la relación con su interpretación. Primero comienzo diferenciado el mismo del texto historiográfico, al margen que eventualmente este último puede ser visto como una fuente histórica. En segundo lugar, trabajamos sobre algunos elementos a tener en cuenta, como el autor del texto, su ubicación social e histórica, el tipo de documento (carta, documento administrativo, memoria, etc.). De esta forma llegamos, pensando en la currícula de 2° año, al “Primer sermón” de Fray Montesinos, realizado en 1511 en La Española, en donde acusa a los españoles de maltrato hacia los indígenas, o el relato de un comerciante francés que cuenta como se horroriza con el hecho de que el hijo recién nacido de una esclava, no vendida aún, sea echado a las fieras, pero no de la esclavitud en sí. Esta metodología la he ido poco a poco trasladando a 3° de bachillerato, curso en el cual los discursos políticos son mis preferidos.

Los documentos trabajados en clase remiten tanto a hechos concretos como a interpretaciones de los mismos. En un primer paso, los alumnos pueden realizar un primer ejercicio que es el de reparar en los hechos y jerarquizarlos, ordenarlos cronológicamente. Un segundo paso, habitualmente, es el de identificar las posturas opuestas respecto a los hechos de los actores políticos involucrados. Y un tercer paso implica decodificar las intenciones políticas, lo situado de cada personaje. Entonces, el abordaje del tema cumpliría con parte de lo que yo ya he planteado: trabajar con la materia prima del historiador, es decir el documento histórico y con ciertas operaciones que el mismo realiza cuando se encuentra frente a éste. De esta manera al abordar desde un aspecto epistemológico el tema puede presentarse a la disciplina como un cocimiento en construcción pero riguroso a la vez, jerarquizándose el relato histórico sobre otros como forma de “comprender el pasado” y “conocer el presente”.

**Entre los acontecimientos y la Historia:  
develando la trama en la clase de Historia.**

Al enfrentar la tarea encomendada Federico entendió que era el Presidente Gabriel Terra quien defendía el orden institucional, democrático frente a las amenaza de los batllistas y nacionalistas independientes. Una primera explicación a la confusión de Federico podría deberse a que en la actualidad existe un poder Ejecutivo diferente al de aquel entonces, con un presidente y sus ministros al frente, sin un Consejo

Nacional de Administración con quien compartir las responsabilidades. Esto dificultaría vislumbrar al organismo como parte del Poder Ejecutivo y por lo tanto a los batllistas y los nacionalistas independientes como mandatarios amenazados por las acciones de Terra. Aunque tal explicación sea la correcta el problema central remite directamente al aspecto que me convoca en este trabajo: la relación entre Historia y relato que implica la relación entre éste último y realidad-pasado.

Muchos alumnos no logran un primer paso, pararse frente a un texto histórico. Simplemente parecen haber leído un relato equivalente a la realidad.<sup>4</sup> Y peor aún, en el mismo muchas veces no logran hacer una diferenciación básica en el ejercicio de analizar documentos históricos, la que existe entre el registro del acontecimiento y su interpretación, o mejor dicho entre el primero y la trama que se construye a partir de una sucesión de hechos. Parecería que el relato se asimilara a la realidad, a lo que realmente pasó; la firma de un decreto de disolución de las cámaras legislativas se encuentra para muchos de mis alumnos en el mismo rango que la acusación de antidemocráticos que los grupos políticos se hacen mutuamente. La intención con que les presenté la tarea se vio “frustrada” en dos niveles. El primero refiere a que los alumnos no lograban reconocer un texto histórico en cuanto a sus orígenes, sus autores y que por ende situar histórica, social y políticamente su contenido, y esto está intrínsecamente vinculado a distinguir el texto histórico del historiográfico y el recuento de los hechos de las diferentes interpretaciones a las que

---

4-Creo que estos resultados, pueden ser en cierto grado responsabilidad de nosotros los profesores de Historia, ya que en ocasiones, nuestro relato, mimesis de otros, se mezclan con un texto histórico cuando lo utilizamos para respaldar nuestro discurso, pero no como fuente en sí misma.

pueden dar lugar. Considero que si no pueden lograr visualizar esta distinción en un documento histórico muchos menos podrán hacerlo en un texto historiográfico, en donde la subjetividad el historiador está más controlado por la “policía académica” (Certeau, 1999: 75). El segundo aspecto, como consecuencia del primero, refiere a que frente a las dificultades en el análisis de un texto histórico parecería más tortuoso el camino hacia distinguir entre la historiografía y otros relatos del pasado.

¿Por qué resulta tan difícil para los alumnos realizar “exitosamente” esta tarea? En el caso particular de los documentos trabajados, su contenido informativo refiere básicamente a acontecimientos contemporáneos de los autores, en éstos se hablan de lo que han hecho sus rivales políticos. Tal vez en este sentido se asimilen a un texto historiográfico que también refiere a acontecimientos y la construcción de una trama y que estos alumnos identifican los acontecimientos con la trama y esta con la realidad. Coincidencia y distancia abismal con el planteo de Roland Barthes. Trama y acontecimientos no se distinguen pero no por ser la realidad sin por no ser más que ficción. El autor se pregunta si la Historia, como narración de los acontecimientos pasados, difiere de la narración imaginaria, y si de existir esta distinción, en qué punto del sistema discursivo habría que situarla. Considera que el discurso histórico, como todo discurso con pretensión de realidad, rechaza el “significado” asimilando el “referente” y el “significante”, bajo lo que denomina “efecto de realidad” o “ilusión referencial”, bajo el cual el enunciante pretende ausentarse de su discurso. En este sentido no habría diferencia entre historiografía y ficción, en donde

el hecho no tiene una existencia que no sea lingüística, es decir, lo que hace es significar la realidad (Barthes, 1987).

Un discurso político, que trata de persuadir, se identifica claramente con su productor, es decir, esto lo dijo Luis Alberto de Herrera o Luis Batlle Berres, porque el que persuade busca adhesión y es necesario ser identificado con lo que enuncia. Pero cuando se utiliza como documento histórico en la clase y se analiza, se corre el riesgo de que el *enunciante se ausente de su discurso* si no se toman las precauciones heurística y hermenéutica en su análisis. Considero que esta dificultad corresponde a que cuanto los documentos históricos más refieren a acontecimientos y menos a ideas “puras” pueden inducir al error señalado. Es decir, si leemos unos párrafos de lo que señala Luis Alberto de Herrera sobre la legislación laboral, parecería claro que lo dice un candidato con ciertos rasgos ideológicos, ahora bien, si leemos otros en donde se desarrollan acontecimientos, parecería no ser tan claro para algunos lectores que se trata de un relato situado políticamente.

Es muy interesante para en el presente trabajo la idea de “ilusión referencial” (Barthes, 1987) que produciría el relato histórico. Un documento histórico cuyo contenido remite al relato de ciertos acontecimientos también produce la “ilusión referencial”, pero lo que separa a esta trama de la ficción es lo que la acerca a la historiográfica: es la huella, la lugartenencia planteada por Ricoeur. Si para mí no hubiese distinción entre la ficción y la Historia y entre ésta y el documento histórico, ¿por qué buscaría destacar la relevancia de la Historiografía como herramienta explicativa del pasado, de la realidad?

Ricoeur plantea en *Narratividad, fenomenología y hermenéutica* que la Historia se encuentra en el campo de la narrativa, dentro de los relatos que tienen pretensión de verdad, y composición verbal que da lugar a un relato que es el *mythos*, es decir la trama. Mediante ésta los acontecimientos se transforman en una historia: “*La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia. Lo que significa que nada es un acontecimiento sino contribuye al avance de una historia. (...) la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas*”. (Ricoeur, 2000: 192)

El planteo de Ricoeur nos ofrece una alternativa al de Barthes al plantear que si bien el Relato de ficción y el historiográfico tienen en común el refigurar la realidad, el primero tendría una referencia productora de ficción y la segunda una referencia indirecta al pasado. La Historia “... *no deja de tener una afinidad con la referencia productora del relato de ficción. No es que el pasado sea irreal, sino que la realidad pasada es, en el sentido propio del término, inverificable. (...) También el historiador, en virtud de los vínculos a los que antes aludíamos entre la historia y el relato, configura tramas que los documentos permiten o no, pero que en sí mismos nunca contienen. En este sentido, la historia combina la coherencia narrativa y la conformidad con los documentos. Este vínculo complejo caracteriza el estatuto de la historia como interpretación.*” (Ricoeur, 2000: 195)

Pero dicha interpretación, que realiza el historiador al elaborar la trama, y que los documentos permiten pero no contienen, nos lleva a otro

aspecto de la diferencia entre historia y ficción que el autor describe en ***Tiempo y narración***: mientras que la primera ejerce la función de *representancia* respecto al pasado “real”, la segunda ejerce la de *significancia*. Es la huella dejada por el pasado, que vale por él, que ejerce la función de *representancia*, de lugartenencia, y es dicha función la que caracteriza la referencia indirecta al pasado que ya se ha mencionado (Ricoeur, 1996: 837-838).<sup>5</sup>

Las palabras de Ricoeur nos ofrecen ciertos elementos para el tema aquí tratado. La Historiografía tiene en común con la ficción el que se hace inteligible a través de la elaboración de una trama, pero lo que hace específico a la de carácter histórico es la función de *representancia* frente al pasado. Y esto es posible a través del documento histórico, por el cual el historiador se acerca a los hechos. De ahí la importancia de trabajar dichos textos en clase. ¿Cómo entender que la historiográfica es una trama que se construye por el historiador, sin llegar a la conclusión que todas las tramas, incluso la de ficción, son igualmente legítimas en cuanto a los fines de la clase de Historia? Es necesario, a mi consideración, traer el documento histórico a clase, y “desnudarlo”, distinguir los hechos propiamente dichos de la trama que integran, descubrir en ésta las intenciones, la subjetividad de sus autores y a través de este proceso las dimensiones de la operación historiográfica

Ahora bien, la historiografía tiene función de *representancia* sobre el pasado, pero los otros relatos que remiten al mismo de alguna u otra

---

5-Como Ricoeur, también Hayden White señala a lo narrativo como esencial a la Historia ya que la producción de significado se vincula no a los acontecimientos sino como éstos se disponen respecto a diferentes tipos de relato; nada es intrínsecamente trágico o cómico. (White, 1987).

forma también. ¿Por qué se diferencian? ¿Por qué el historiográfico reviste una mayor relevancia en la clase de Historia? En primer lugar, porque los relatos como las memorias, los discursos históricos, entre otros que hablan del pasado, suelen enunciarse con pretensión de referir a la verdad, de confundir el discurso con la realidad, mientras que la historiografía como señala De Certeau (2003) se ocupa más de diagnosticar el error que de construir tal verdad, mediante un trabajo de falsificación. En segundo lugar, los primeros generalmente no son producto directo del examen y comparación de documentos en base a ciertos procedimientos controlados por un aparato social y técnico, es decir la academia (De Certeau, 1999), como si lo son los conocimientos historiográficos.

Para finalizar, me interesa especialmente detenerme por un momento en algunos trabajos de Pilar Maestro, cuyos escritos sobre la relación entre la producción historiográfica, la *Historia investigada*, y la *Historia enseñanza* fueron los primeros elementos que aportaron al desarrollo de mi problema práctico basado en la relación entre relato e Historia. La autora señala la importancia de profundizar en las ideas previas que los alumnos poseen sobre la Historia como disciplina, el oficio del Historiador y su relación con las fuentes; ella las denomina conceptos estructurantes de la disciplina y yo como la dimensión epistémica de la misma. Partiendo del concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel, en cuanto este implica establecer vínculos entre lo que ya se sabe y lo nuevo que se aprende, las ideas previas a nivel de los conceptos estructurantes basadas en “*Paradigmas o explicaciones sobre hechos concretos ya superados por la comunidad científica, pero ampliamente*

*utilizados por el pensamiento social, en diferentes contextos, incluso el escolar”* no solo son muy resistentes a modificarse sino que también inciden directamente en la aceptación o comprensión de los nuevos resultados de la investigación histórica (Maestro, 1991: 73-75). Y muchas veces, cuando estos últimos son aceptados, lo son desde los viejos esquemas de pensamiento. De esto somos más responsables los profesores que los historiadores, porque evidentemente somos los agentes “autorizados” de socialización de los productos historiográficos. No deberían sorprendernos que lo que más logremos en muchos casos sea que nuestros alumnos sustituyan una explicación por otra, pero que la convicción de lo errónea de la anterior se relacione con la convicción de la de verdad y realidad de la nueva. Seguirán preguntándonos “*¿Qué fue lo que pasó realmente?*”

Creo que sería lícito abordar las temáticas de la clase de Historia desde el plano epistémico, como forma de ofrecer a los alumnos herramientas para la transformación de tales estructuras de pensamiento. Pensando en cómo intentar transformar el acto de nuestros alumnos de asimilar lo real, es decir el pasado, y el relato sobre el mismo, me remito al planteo de Pilar Maestro sobre trabajar en clase, los aspectos epistemológicos que dan lugar los productos historiográficos:

*“No se trata tanto de hacer de que los alumnos descubran los conocimientos históricos de forma autónoma, como un historiador, sino de organizar tareas que le familiaricen con acciones que facilitan la aplicación frecuente de este pensamiento creativo, un pensamiento que se abre, que hace propuestas, que*

*cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que diseñe posibles estrategias, que ve alternativas... ” (Maestro, 1991: 155).*

No solo la transformación de los esquemas de pensamientos de los alumnos acerca de la dimensión epistemológico de la Historia es importante para que éstos puedan incorporar los nuevos conocimientos producidos por la historiografía y avanzar en la “comprensión del pasado” y el “conocimiento del presente”, sino que también, y tal vez más importante, para entender la Historia como una disciplina en construcción, como conocimiento provisorio pero basado en controles académicos, que acepta la multicausalidad, que requiere de cierto grado de empatía. Esto último ofrecería herramientas para la vida cotidiana, para el relacionarse y convivir como individuos de diferentes comunidades, para entender un discurso político, al diferente, a nuestros padres y a nuestros hijos. Si el relato sobre el pasado que no se basa en los procesos aceptados por la academia gana espacio en el la clase de Historia, ingresan a ella los fanatismos, los prejuicios, los anacronismos...

### **Un problema práctico en la práctica de la enseñanza de la Historia, un camino posible**

A lo largo del presente he intentado indagar en el problema de la relación entre Historia y relato en el contexto de mi práctica de la enseñanza de la disciplina. Y todo esto por la pertinencia social que yo le adjudico a la producción historiográfica y su enseñanza, la de ser un

instrumento para entender el mundo de forma “razonada” como plantea Piere Vilar.

De la convicción de que la Historia puede cumplir tal fin, parte mi preocupación por darle jerarquía en la clase de Historia a la producción historiográfica sobre los otros relatos que remiten al pasado. Preocupación generada principalmente a partir de la constatación de que tal convicción no es compartida por una parte importante del alumnado, desafío casi cotidiano que imponen a la práctica de enseñanza los preconceptos que aquellos poseen sobre los procesos históricos, la Historia misma e incluso su enseñanza.

Las lecturas realizadas sobre los escritos de Barthes, Ricoeur, White y De Certeau, me han permitido pensar en que para el caso de la producción historiográfica, es su estructura de relato lo que lleva a que sus receptores, estudiantes y no estudiantes, equiparen cualquier relato sobre el pasado, independientemente de su soporte epistemológico, de su productor, y a su vez asimilen a éstos con la realidad, con el pasado. Aceptar que, como plantea Rolan Barthes (1987), el hecho no tiene una existencia que no sea lingüística y que por tanto el discurso histórico sería *imaginario* es admitir que cualquier relato sobre el pasado es igualmente válido en cuanto a su referencia con la realidad. Prefiero entonces adscribir a la noción de *representancia* de Ricoeur (1996). Es decir, me apoyo en la idea de que la Historia cumple la función de *referencia indirecta* al pasado y que la trama que permite tal función se construye bajo un aparato social y técnico que produce la institución profesional como señala De Certeau (1999).

No considero que deba llevar estos debates teóricos a la clase de Historia, pero si, en función de la elección de una postura como profesional, buscar la metodología que refleje la misma. Entonces, mi problema práctico consiste en presentar a los alumnos la Historia como un relato específico y distinto a otros que también tiene como objeto el pasado, en el entendido, y pido disculpas si soy reiterativa, de que para mi es esta la disciplina que mejores herramientas ofrece a las personas para entender el mundo de forma “razonada”. El camino que he encontrado es a través del abordaje en clase de algunas temáticas analizando fuentes históricas escritas, como forma de acercarme a aquellas dimensiones epistemológicas que hacen de la Historia un conocimiento específico sobre el pasado. En este marco es que propuse la tarea destinada a los alumnos de tercero de bachillerato que he desarrollado en el presente trabajo.

Por el momento, mi camino es el de la práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico. Por el momento, continúa siendo una búsqueda, un problema práctico.

### **Bibliografía**

Barbier, Jean Marie (2000), Rapport établi. Sens constuir, signification donnée, en Barbier, Jean Marie- Galatanu, Olga (Eds.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.

Barthes, Roland. (1987), El discurso de la historia, en Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona-Buenos Aires, Ed. Paidós.

De Certeau, Michel (1999), *La escritura de la Historia*, México,

Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel (2003), Historia, ciencia y ficción, en De Certeau, Michel, *Historia y psicoanálisis: entre ciencia y ficción*, México, Universidad Iberoamericana.

Maestro, P. (1991), Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas, *Separata de Studia Pedagógica*, Universidad de Salamanca, enero-diciembre, 1991.

Ricoeur, Paul. (1996), *Tiempo y narración*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

Ricoeur, Paul (2000), Narratividad, fenomenología y hermenéutica, en *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, Núm.: 25 *Narrativitat i comunicació*, Universidad Autónoma de Barcelona-Universidad Oberta de Catalunya.

Vilar, P. (1999), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Editorial Crítica.

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

Zavala, A. (2006), Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza, *Praxis Educativa*, julio-diezembre, año/vol. 1, número 002, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Zavala, Ana (2009), La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación, Actas de las “*V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*”, Departamento de Pedagogía, Universidad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.