

## **CUADERNO DE HISTORIA 18**



# **A la luz de la historiografía**

*Sobre clases, cursos y temas que preocupan a algunos  
profesores de historia*



**Ministro de Educación y Cultura**

**Director de la Biblioteca Nacional**

Coordinadora del Departamento de Investigaciones

Coordinador de edición

Coordinadora de publicaciones

Reproducción de imágenes

Contacto

[investigaciones@bibna.gub.uy](mailto:investigaciones@bibna.gub.uy)

Corrección

Diseño gráfico y publicación

IMPO

ISSN 1688-9800

[www.bibna.gub.uy](http://www.bibna.gub.uy)

©Biblioteca Nacional

## Tabla de contenidos

Introducción: Los profesores de historia enseñamos historia <i>Ana Zavala</i> .....	7
En busca de otras identidades: Mujeres, feminismos y género en el aula <i>Magdalena de Torres</i> .....	21
Dar el lugar. La Primera Guerra Mundial como espacio de encuentro de miradas/sentidos divergentes <i>Cecilia Bello</i> .....	39
<i>Hay que hacer la ficha de trabajo: encuentros y desencuentros en mi clase de historia</i> <i>Cecilia Bonifacio</i> .....	61
<i>Borrón y cuento nuevo. Una experiencia positiva de enseñanza del arte rupestre</i> <i>Lucía Etcheverry</i> .....	81
El arte de los otros: lo primitivo y el tiempo en mis clases <i>María Eugenia Pino</i> .....	111
La Historia a través de los sentidos. Cuando ver también es leer <i>Ana Buela</i> .....	131
La historia en sepia: encuentros y desencuentros con la fotografía en nuestras clases <i>Ximena Cabrera — Andrea Fernández</i> .....	155
Guerrilla y autoritarismo. El análisis de los discursos políticos en la clase de historia <i>Marcia González Barrios</i> .....	179
<i>Profe: ¿Artigas quiso ser argentino? Artiguismo, historiadores y medios</i> <i>Evelina López</i> .....	205
<i>¿En serio vivían así? Una experiencia en el aula sobre la astucia y la brevedad de la vida</i> <i>Lucía González</i> .....	223
De mitos y relatos en mi clase de Historia. Cuando primero nueve conoció a Pierre Grimal <i>Mariana Acosta</i> .....	245



## **Introducción:** **Los profesores de historia enseñamos historia**

ANA ZAVALA

### **La enseñanza de la historia y sus fines**

Es posible que construir un sentido para conocer y enseñar acerca del pasado de la humanidad, cercana o lejana, no sea lo mismo que construirlo para conocer y enseñar acerca del funcionamiento del universo, del cuerpo humano o de otros seres vivos que pueblan la tierra. Todos hemos leído acerca de las diferentes maneras que los distintos presentes que podemos figurarnos como habiendo existido se han representado sus propios pasados, presentes y futuros. Esto quiere decir que eso a lo que llamamos ‘historia’ no parece haber sido siempre igual a lo que ahora conocemos, ni habrá tenido para otra gente el mismo sentido que tiene para muchos de nosotros, y pienso tanto en investigarla como en escribirla, difundirla y también convertirla en contenido de enseñanza para la totalidad de los habitantes de un país.

Esto nos hace pensar en las diversas formas, y a veces no tanto, en que se ha justificado la existencia de una asignatura escolar llamada ‘historia’ más o menos en los últimos dos siglos. En tanto esto ha sucedido en el contexto de organizaciones políticas de carácter nacional, parece natural que los fines de la enseñanza de la historia aparecieran ligados en algunos momentos a la fundación de la nación –acentuando el lugar de la memoria en la configuración de la identidad nacional–. En otros momentos ha sido, y aún lo es, la relación con el funcionamiento político del régimen –por ejemplo republicano– la que ha vuelto a la historia una asignatura para la fundación de la ciudadanía, y posiblemente también para la consolidación de valores cívicos como la tolerancia y el respeto de ciertas diferencias. No citaré aquí ningún texto puesto que alcanza con ir a buscar cualquier programa de historia actual o de hace cien años, de este país o de cualquiera en el ámbito americano o europeo para encontrar el ejemplo perfecto.

El problema es que, vista desde cerca, la práctica de la enseñanza de la historia parece tener otra cara. No es que niegue o reniegue de la cuestión cívica o patriótica, o de valores como la tolerancia y el respeto, sino que esencialmente parece que en la mayoría de los casos los profesores colocamos la aspiración a que los estudiantes ‘aprendan’ (lo que sea que esto implique en términos de realidad) algo de historia casi como el eje principal del sentido de la interacción con ellos a lo largo de un año lectivo. Este no es para nada un detalle menor si pensamos en los modos en que el ejercicio de la práctica de la enseñanza de la historia puede ser puesta bajo análisis. Desde

mi punto de vista esto quiere decir básicamente dos cosas: la primera, que si nos atenemos a mirar –y tratar de entender– la práctica de la enseñanza desde los fines que le han sido asignados política o ideológicamente por el Estado, no la podemos ver de ninguna manera puesto que lo único importante son sus efectos, es decir lo que sucede –en el mediano o largo plazo– con los estudiantes que habrán devenido o no buenos ciudadanos o nobles patriotas. De hecho la práctica de la enseñanza de la historia se volvería de este modo la causa probable de una consecuencia comprobada y solo sería analizable en tanto tal.<sup>1</sup> Sin duda entonces las herramientas de análisis para esa práctica se limitarían a las especulaciones en torno a las vinculaciones causales entre dos series de eventos: la enseñanza de la historia y la formación patriótica o ciudadana que ha devenido –o no– del aprendizaje de la historia, que aparece necesariamente como una consecuencia de la enseñanza.

La segunda es que si en lugar de mirar la cuestión en relación a unos fines política o ideológicamente establecidos ponemos los pies en la tierra, entonces la cuestión de los modos de análisis varía radicalmente. Nos encontramos de golpe en un mundo en el que el sujeto de la acción de enseñar historia ha construido un sentido –que implica necesariamente unos fines – para llevar a cabo esa clase o ese curso así como para ponerlo bajo análisis. Los artículos de este libro dan cuenta de algunas de esas construcciones de sentido, tanto para lo que es objeto de análisis como para el hecho mismo de haberse puesto a escribir sobre el asunto. Hay que partir de la base de que no existe acción humana que no tenga sentido para su agente, más allá del hecho que ese sentido pueda luego ser puesto en cuestión o conservado a lo largo del tiempo como en este caso. Y en este sentido son tan agentes los profesores que enseñan historia como cada uno de los alumnos que interactúa con ellos a lo largo del curso. Lo interesante de estudiar y enseñar historia, es que no hay forma de no interactuar de alguna manera con sujetos de acción heroicos, anónimos, destacados, viles....

Este cambio de perspectiva –cuestión de escala diría Revel (1996/2005)– nos hace ver que una cosa es pensar en los fines de la enseñanza de la historia entendida como un proyecto social y político, y otra a veces bastante diferente, lo es pensar en un curso de primer año en un liceo del interior o en una institución privada capitalina, o por ejemplo abocarse a la enseñanza de la reforma luterana o de las reformas del período batllista en Uruguay. De hecho todos tenemos claro que los fines –tanto en el sentido de logros como de trascendencia en el tiempo y en los otros– que nuestra acción de enseñar historia puede tener entretejen en una escala bastante ‘micro’ asuntos tales como la consideración personal respecto del tema, el lugar que

---

1 Todos sabemos que la prescripción toma el camino inverso, y partiendo de los fines-consecuencias se enfoca en lo que podrían ser los mejores medios-causas para lograrlos.



ocupa en el programa personal y oficial del curso, pero también el grupo, el liceo, la altura de año y una buena cantidad de circunstancias a las que solo podemos llamar *singulares*.

De todas formas, y de eso trata este libro, la articulación entre el tema preciso de la clase y el profesor como sujeto singular de la acción se convierten en todo momento en la clave privilegiada para dar cuenta de lo acontecido durante una clase, un curso o un tema a lo largo de los años. Esto marca sin duda no solo una distancia importante respecto del análisis a partir de los fines públicos y políticos de la enseñanza de la historia, sino que la establece con una fuerza incuestionable en relación a las miradas *desde fuera* que intentan con otros instrumentos construir sentido al trabajo de enseñar de *otro*, que a la vez es *todos*... Como veremos, la movilización de herramientas de análisis que hacen los autores de los once artículos que componen este libro es de una diversidad incuestionable. No podríamos, aunque quisiéramos, trazar un patrón de análisis ni encontrar la receta para proceder *de la misma manera* a escribir un doceavo artículo. Tenemos que tener claro que si la acción [de enseñar, en este caso] es siempre singular (Quéré, 2000, p. 148; y Barbier, 2011, p. 26), la de analizar su propio trabajo de enseñar no lo es menos, porque no podría serlo de ninguna manera. No se insistirá nunca lo suficiente en relación a la pertinencia de un enfoque clínico en relación al análisis de cualquier oficio de lo humano, y muy especialmente a la práctica de la enseñanza. Desearía enfatizar: y más especialmente la de la historia.

Sin embargo, hay algo que une a todos los artículos de este libro en el gesto del análisis de la práctica de la enseñanza de los autores: la referencia a la historiografía que ha contribuido de alguna manera a organizar y dar sentido a sus clases, y también la que –siendo la misma o diferente– les ha permitido para esta ocasión ponerlas bajo análisis. Porque no es posible eludir esta cuestión, en los apartados siguientes me dedicaré en primer lugar a repasar algunas cuestiones que me parecen claves en relación a los vínculos entre la historia –en el sentido de lo acontecido–, la historiografía –en el sentido de lo que se dice acerca de lo acontecido en los libros de historia– y la práctica de la enseñanza de la historia –en el sentido de lo que cada profesor, individualmente considerado, acaba haciendo con lo que sabe, en un día, un curso, o a lo largo de toda su carrera profesional–. En segundo lugar, y casi sin transición con lo anterior, haré explícitas algunas cuestiones relativas a la configuración de un saber sabido en tanto herramienta de análisis para el hacer o para el saber propio o ajeno.

## La historia, la historiografía y *mi* clase de historia

A estas alturas no es un secreto que la relación entre *lo que pasó antes* –y que ahora se busca saber y recordar– y *lo que se ha escrito* en relación a eso no es objeto de consensos en el mundo académico. Ricœur (2006) ha agrupado a las distintas posturas relativas a la relación entre la historiografía y el pasado que narra en tres grandes grupos que ha designado como estando bajo el signo de *lo mismo*, *lo otro* y *lo análogo*. De hecho para él la gran partición está entre los que se podría considerar que apuestan a la historiografía como una *reefectuación del pasado* y los que, por el contrario, la consideran una *ontología negativa del pasado*. La idea de que la historiografía construye relatos *análogos* al pasado constituye, sin embargo, su propia tesis a mitad de camino entre lo que es y lo que habría de ser la relación entre una escritura del pasado y su objeto. Michel de Certeau (1993) dice que la historia, es decir la *historiografía*, es una escritura, una práctica, un lugar... en relación a un objeto de estudio necesaria y definitivamente ausente, que produce un tipo de saber muy particular en relación a eso de lo que habla. ‘La historia nunca es segura’ (1970, p. 11) sigue siendo una presentación inquietante de la cuestión. Para Koselleck, la historia no es lo que dicen los textos antiguos respecto del pasado sino los que habilitan en el presente (1993, p. 105). Para White (1992, p. 72) la historiografía no podría existir sin la ficción... y no solo para él. Claro, en el principio Ranke había dicho que la historia tenía que contar las cosas tal como habían sucedido, y nada más. Mucho después de él, la cuestión de cuán verdadero es o tiene que aspirar a ser el discurso historiográfico está lejos de ser saldada.

Este insuficiente y más que parcial repaso de posicionamientos en esencia filosóficos sólo apunta a señalar el hecho de que la relación entre lo que se dice del pasado y lo que allí transcurrió es objeto de continuas controversias. De hecho, lo he traído a colación en relación a una pregunta que surge de tanto en tanto en relación a si lo que los profesores enseñamos es historia o historiografía. Es decir, si lo que enseñamos es *lo que pasó* o lo que *los historiadores dicen* –en el sentido de informar y de dar algún sentido y a menudo algún valor especial en relación a su propio presente– acerca de lo que pasó en algún momento y en algún lugar. Lo que me importa en realidad es destacar el hecho de que los modos en que por un lado se ha conceptualizado la relación entre el pasado y su versión historiográfica, y los que por otro lado han intentado dar cuenta de la relación entre el pasado, la historiografía y la enseñanza de la historia –práctica y proyecto social y político– guardan entre sí pocas similitudes. Incluso podría afirmarse sin demasiado riesgo que son dos debates independientes. En este sentido no llama tanto la atención que los filósofos de la historia y algunos historiadores estén totalmente por fuera de la problemática de la enseñanza de la historia,

como que quienes dan alguna opinión o incluso prescriben formas de hacer se mantengan bastante alejados de esta cuestión que podría ser crucial para echar luz sobre su objeto de estudio.

En un mapeo rápido y en trazos bastante gruesos podemos decir que hay un grupo de autores, tal vez minoritario, que apuesta a que no exista ninguna distinción entre lo que llaman la *historia investigada* y la *historia enseñada*, que conciben como una categoría homogénea y estable. Estos posicionamientos muestran sin lugar a dudas una fuerte influencia tanto de la obra Suzanne Citron como de la de Pilar Maestro. Para ellas –así como para numerosos de sus seguidores– la historiografía puede ser falsa, inventada o fabricada, o verdadera. Es por cierto, esa historiografía que no es ni falsa, ni verdadera, ni inventada (ni positivista) la que es objeto de sus desvelos en el sentido de que ha de ser la que sustituya a la otra en las aulas, en los manuales y en los programas oficiales. En las antípodas de sus trabajos –y posiblemente con mucha más prensa– están los autores que siguiendo a Chevallard (1998) y a Chervel (1991) ven en la historia enseñada una categoría epistemológicamente independiente de su saber de referencia, que sería la historia investigada o la historia de los historiadores (que de hecho es la historiografía). Desde su punto de vista –por ejemplo para Raymundo Cuesta (1998), fiel seguidor de Chervel– lo que se enseña en las aulas es lo que el proyecto político demanda que se enseñe, y naturalmente tiene necesidad de cambiar a medida que los regímenes políticos y las condiciones sociales van evolucionando. Coincide sin embargo y desde la vereda de enfrente con autores como Citron o Maestro en que el positivismo y el nacionalismo romántico han de ser eliminados de la enseñanza de la historia en todas sus manifestaciones. No parece estar en cuestión –para ninguno de ellos– el gesto que nos invita a pensar que en sus planteamientos queda implícita la idea de que entre lo que se enseña y lo que se aprende no hay una gran diferencia. Sin embargo, para cualquier profesor posiblemente lo primero que queda claro –aún antes de corregir el primer grupo de escritos– es que del dicho al hecho hay un largo trecho, y por eso hay trabajos excelentes y trabajos espantosos en un mismo grupo sin dejar de tener en cuenta el hecho que los autores de todos esos trabajos han sido –simultáneamente– objeto de la misma enseñanza.

De todas formas, y más allá de la simplificación posiblemente grosera de las formas en que se concibe la relación entre la historiografía y lo que se enseña en las aulas, todos tenemos claro que ninguno de estos posicionamientos tiene la capacidad de convertirse en una herramienta de análisis lo suficientemente potente como para contribuir al análisis de una clase cualquiera, dada por un profesor entre tantos, un día, en un aula, con un grupo. Tendríamos que empezar por pensar que *historiografía* es un término abstracto y general que tiene la posibilidad de designar el fruto del trabajo de

todos los historiadores del mundo que han escrito sobre todas las temáticas posibles en relación a distintos momentos del pasado de la humanidad. Aún si vamos al fondo del planteo de Citron y de Maestro, la referencia positiva a una historiografía actualizada (que para el caso de ellas era la de la escuela de los Annales) no encontramos en esa consideración tampoco un punto de apoyo que no implique una dimensión prescriptiva respecto de lo que es valioso y pertinente, y de lo que no lo es. La pregunta es siempre la misma: ¿es *mejor* una clase *porque* su base historiográfica es más actualizada que la otra? La respuesta es siempre la misma: no necesariamente. Está claro que de esto no ha de deducirse que mejor no actualizar la biblioteca porque de todas formas no es eso lo que hace una buena clase.<sup>2</sup>

El problema –a mi manera de ver– es que mientras sigamos salteándonos al profesor como intermediario lúcido y activo entre los tramos del discurso historiográfico que son objeto de su saber y el discurso que compone su oferta de información y significaciones a esos alumnos, ese día, estamos tratando de avanzar en un pantano espeso y brumoso que en definitiva no lleva a ninguna parte. Probemos entonces por empezar pensando que los profesores enseñamos siempre una versión posiblemente parcial y ajustada a las circunstancias de nuestro saber, un saber que proviene mayormente de algunos libros de historia. De esta manera nos alejamos de los campos minados de ser lo mismo o ser lo otro, para entrar en un juego epistemológicamente mucho más sofisticado en el cual el saber recupera su condición de bien simbólico y restablece sus lazos con el sujeto productor de la historiografía y el sujeto que se ha apropiado –en condiciones siempre singulares– de distintos aspectos de lo que leyó una o más veces en artículos –wikipedia incluida–, capítulos o libros completos. Está claro que sin fragmentos de la historiografía no habría clases de historia, pero de la misma manera tendría que estar claro que sin profesores no habría tampoco clases de historia.

Si planteamos entonces la cuestión en términos de la forma en que distintas producciones historiográficas se relacionan con *ese* discurso singular que organiza el gesto de *una* clase, es posible que podamos avanzar en este terreno de una forma más productiva. Está claro que aquí el término ‘discurso’ de una clase o de un curso es mucho más que la voz del profesor hablando en la medida en que incluye todas las formas en que ese saber histórico que es el suyo en ese momento se presenta a los estudiantes. Con esto me refiero también a las fichas de trabajo, a los esquemas de pizarrón, a las tareas de ejercitación, al comentario de textos, contraste de posturas

---

2 No estamos tampoco en condiciones de suponer que, por sí sola, la actualización o adhesión a un tipo particular de historiografía implique –de suyo– una nueva y mejor forma de enseñar historia, y menos aún que garantice otro tipo de ‘aprendizaje’ por parte de los estudiantes.

historiográficas, políticas, ideológicas, religiosas o filosóficas, etc. Por otra parte no podríamos entender ningún discurso si no tenemos en cuenta aunque sea mínimamente algunas de las características del contexto de enunciación, incluidos naturalmente los interlocutores. Podría ser que no fuera necesario aclarar –aunque a veces sí parece que lo es– que no es lo mismo una clase de primer año, de 45 minutos de duración que una de sexto año, del doble de duración. Todos sabemos que a menudo las clases de lunes a las 7.30hs o las de los viernes a las 19.40hs no tienen la misma dinámica que las de los miércoles a mitad de la tarde o de la mañana. También sabemos que los grupos –los inquietos, los apáticos, los buenos–, los temas –con los que uno puede tener más o menos afinidad–, las instituciones, y las circunstancias particulares de ese día, forman parte del contexto en el que un discurso acerca de mi saber tiene lugar frente a otros.

Y sin embargo los profesores enseñamos historia, como los historiadores también enseñan historia, pero en sus libros. Ellos también tienen un contexto de discurso y unos interlocutores que están ‘presentes’ a la hora de ponerse a escribir a veces acerca de lo que ya sabían y que todo el mundo sabe, a veces dando a conocer una mirada nueva y polémica sobre una cuestión sensible o de actualidad. Debería estar claro que ningún libro de historia agota el saber de su autor respecto del tema, así como que mucho de lo que allí se dice consta de manera similar en libros anteriores e incluso contemporáneos a su edición. En el saber movilizado en una clase de historia hay también sedimentaciones variadas, así como tramos de la lectura que fueron valiosos para el día del examen pero que luego ya no tuvieron más interés o sentido en la configuración de un discurso interior respecto de la revolución oriental o de la guerra fría. También a veces es cierto que recordamos lo que un historiador afirma acerca de una cuestión, siendo que de hecho muchos más lo hacen –algunos porque lo siguen, y otros porque lo habían dicho antes–. Con esto estoy significando que la relación entre la configuración de un discurso de aula –es decir, la orientación de una clase o de un curso– y las referencias historiográficas que le permiten tener lugar no puede trazarse de ninguna manera una relación mecánica basada en la comprobación de similitudes y diferencias. La lectura de los artículos de este libro dará cuenta sobradamente de la amplitud y singularidad de estos modos de relacionamiento con la producción escrita de los historiadores.

De hecho son estas cuestiones las que nos habilitan una mirada menos forzada y acartonada para tratar de entender cómo el discurso de unos historiadores, o más bien parte de esos discursos se convirtieron en un saber que luego se convirtió en circunstancias inevitablemente particulares, en una clase de historia. En eso, posiblemente los profesores llevemos alguna ventaja a los historiadores. Parece indudable que es mucho más difícil que los historiadores emprendan un análisis de sus prácticas en el registro en

que lo pueden hacer los profesores. En todo caso, más bien lo hacen en los márgenes de sus textos y hay que hacer un esfuerzo especial para des-enmascararlo.

Al mismo tiempo que concibió el proyecto *Lieux de Mémoire*, Pierre Nora imaginó otro al que llamó ‘*égohistoire*’. Estaba destinado a llevar a la luz las trayectorias profesionales, de hecho las *historias* profesionales de los historiadores. En la base del proyecto estaba la idea de que si los historiadores eran capaces de hacer la historia del pasado, también tenían que serlo de hacer sus propias historias, esas en las que los protagonistas eran ellos mismos. Sin embargo –y en contraste con el éxito de *Lieux de Mémoire*– *égohistoire* fue un fracaso. No solo sucedió que muy pocos historiadores accedieron a la invitación de Nora,<sup>3</sup> sino que habiendo logrado hacer una publicación,<sup>4</sup> el proyecto abortó por falta de recepción tanto en el público como en los potenciales autores. Hoy en día la *égohistoire* ha sido olvidada y es más bien objeto de curiosidad que de otra cosa. Para los profesores no es que la tarea sea tanto más sencilla, pero por lo menos existe.

Sería sin embargo poco convincente que nos quedáramos simplemente en el enunciado de la existencia de unas ciertas relaciones entre unos discursos de formato historiográfico y otros destinados a los estudiantes. Tenemos que poder avanzar un poco más en el terreno de las herramientas de análisis que nos permitan ‘estar dentro’. La cuestión de las herramientas de análisis sigue siendo en este sentido el punto neurálgico.

### **Para pensarte mejor...**

Como se puede ver a través de los artículos de este libro, y de otros que van en el mismo sentido, las herramientas de análisis que se pueden configurar y movilizar a los efectos de analizar el trabajo de enseñar historia son de origen múltiple y variado. Algunas de ellas provienen de la filosofía, otras de la psicología o del psicoanálisis, otras de la lingüística, otras de la filosofía de la acción o de la práctica... todas ellas convocadas por la dimensión humana de la acción de enseñar historia. Sin embargo, esto no puede hacer parecer que da lo mismo si uno enseña historia que química o filosofía porque todas son acciones humanas o incluso oficios de lo humano.

3 Uno de los pocos historiadores que aceptó la invitación fue Georges Duby, quien preparó un texto, pero finalmente entregó otro. En 2015 se republicaron la nueva y la vieja versión de su *ego-histoire* en: Georges Duby, *Mes ego-histoires*, Paris, Editions Gallimard, coll. « Blanche », 2015

4 *Essais d'ego-histoire*. Ouvrage collectif de Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, Michelle Perrot et de René Rémond. Textes réunis et présentés par Pierre Nora. Paris, Gallimard, 1987

Hay algo que hace especial y específica la enseñanza de la historia, y es eso mismo lo que convoca de una manera o de otra a la historiografía y a la filosofía de la historia para analizar ese tramo específico de la práctica cuyo sentido el autor del análisis –que es necesariamente el mismo que el de la práctica analizada– desea actualizar, profundizar o renovar. Por otra parte, no es lo mismo analizar una clase que se ocupó de la prehistoria que una que versó sobre la segunda guerra mundial, y no solo por el tema. Todo lo demás cuenta también. La historiografía que cada una de ellas ha convocado para su elaboración y la que pueden convocar para su análisis tienen a veces –aunque no necesariamente– enfoques extremadamente diferentes.

Es en este punto que nos alejamos de algunas propuestas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia que –posiblemente demasiado centradas en la dimensión discursiva del contenido enseñado– terminan por no ver casi de ninguna manera a la historiografía que puede respaldar el trabajo en la clase. Naturalmente, la historiografía no aparece en esos casos tampoco como herramienta de análisis de la propuesta de clase o de otros eventos que han tenido lugar durante su desarrollo. Lo sorprendente, aunque no debería serlo, es que en definitiva las herramientas de análisis que interesan para analizar una clase de historia son las mismas o muy similares a las que se utilizan para analizar la práctica y el discurso con el que los historiadores dan a conocer su saber. De hecho no tenemos que ir a buscar herramientas nuevas u originales en el campo de una didáctica imaginaria que nos diga cómo entender lo que los profesores de historia enseñamos en nuestras clases. Lo importante de cualquier herramienta es su uso, además de sus potenciales beneficios para quien se sirve de ella. En este apartado enumeraré tan solo algunas de ellas, más con la intención de dar cuenta de esta comunidad de herramientas de análisis entre la práctica de la enseñanza de la historia y la producción historiográfica que con la de inventarlas aunque sea someramente.

Empecemos pues por lo básico: analizar el pasado, construir un sentido para los acontecimientos cuya memoria se puede ‘testimoniar’, ponerse por escrito... o decirse con palabras habladas en un grupo, en una conferencia o en una clase. Al igual que cualquier acontecimiento del que un historiador se ocupe en la tarea de reconstruir el pasado, buscarle un sentido o relacionarlo con otros acontecimientos, la clase o el curso que un profesor analiza también ha pasado irremediablemente y no volverá a suceder, más allá de que haya habido o habrá (muchas) otras clases sobre la revolución industrial o sobre las invasiones inglesas. De hecho está claro que nunca podemos analizar ‘la clase’ como tal, porque no podemos volver en el tiempo, y al igual que los historiadores necesitamos algo que la represente: un relato, una ficha de trabajo, una videograbación, las notas tomadas por un observador, o la memoria de sus protagonistas vertida en un relato...

Analizamos pues siempre un relato del pasado, de un pasado del que el autor del análisis ha sido protagonista –de hecho co-protagonista porque necesariamente ha interactuado con sus alumnos o con sus colegas de forma real o imaginaria–. Lo interesante en el caso de los profesores de historia es que su clase se ha ocupado de formas diversas de reconstruir tramos del discurso historiográfico (en el sentido de algunas partes de alguna obra de algún autor, o de más de uno). Esto quiere decir que el relato de la clase reconstruye discursivamente una acción discursiva que tomó mucho prestado de otros textos, como los libros de historia, pero también de documentos, fragmentos de prensa, correspondencia personal, novelas y otras obras literarias, etc. ... además de imágenes, que pueden haber estado en esos libros de historia o no. De hecho los historiadores saben mucho de contar lo que leen en otros textos, que pueden ser documentales o historiográficos, pero también literarios, prensa periódica, etc. Es en base a ellos que logran generar –como dice Koselleck (1997, 96)– otros textos que sus propios autores no hubieran podido producir. Los profesores generamos todo el tiempo –a partir de un saber forjado en los textos historiográficos– textos que los historiadores nunca imaginarían, como por ejemplo para explicar qué sentido tiene que Hobsbawm diga que «*Paris bien valía una misa, no solo para el rey Enrique IV*» (1991, p. 48) en una clase sobre el nacionalismo europeo en el siglo XIX. Analizar un texto propio (la clase) que se ha entremezclado con textos ajenos (provenientes de la historiografía, entre otros) produciendo naturalmente un nuevo texto es algo que nos acerca a las herramientas de los historiadores sin pretender de ninguna manera estar haciendo trabajo historiográfico. Es didáctica... de la historia.

De alguna manera los historiadores y los profesores de historia somos a la vez autores y narradores de historias, que construyen sentido para el pasado pero también que configuran identidades desde el punto de vista narrativo. Como sostiene Ricœur (1996, p. 139) «la identidad entendida narrativamente, puede llamarse por convención del lenguaje, identidad del personaje». De esta forma, tanto los historiadores como los profesores construimos –hablando, dialogando o escribiendo– la identidad de los personajes o de los cuasi personajes que mencionamos. Artigas *era...* la burguesía *quería...* los invasores *no se contentaron con...* Lo interesante sin embargo es que en doble juego discursivo que es la reconstrucción discursiva o la puesta en análisis de una clase o de un curso, hay un personaje que coincide con el narrador, que es el profesor. En este sentido la insistencia en el uso de la primera persona del singular en el análisis de las prácticas, las de enseñanza y las otras, es la condición sine qua non para la configuración de una identidad personal, narrativamente configurada por su actor—autor, personaje del relato. Es interesante ver cómo, más allá tal vez de sus aspiraciones o expectativas, los historiadores terminan también



siendo identidades narrativas en nuestras clases. Conocemos a Barrán, a Pivel Devoto, a Caetano, a Hobsbawm, a Grimal... Es cierto que muchas veces desaparecen tras su propio saber y entonces, como dice Barthes (1987, p. 174), la historia parece contarse sola, no solo en el discurso historiográfico, sino también en el del aula.

Por otra parte, de la misma manera que el relato historiográfico configura el paso del tiempo –haciéndolo lineal o zigzagueante, acelerado o minuciosamente lento, durablemente corto o largo– la forma en que las temáticas son presentadas en clase construyen también una temporalidad que a veces no se parece mucho a la de los historiadores. Hay siglos que duran 40 minutos, y años que duran dos meses... porque hay cursos que van desde la Prehistoria hasta la baja Edad Media y cursos que se ocupan del Uruguay en los siglos XIX y XX. Es cierto que también hay capítulos de libros, o libros enteros, en los cuales un siglo dura una página y en otros son cuatro tomos. También a veces sucede que el pasado de la historia tiene como una dimensión institucional, y los acontecimientos, más allá de sus localizaciones cronológicas, corresponden a lo que dimos a principio de año o antes de las vacaciones, lo que vamos a ver la semana que viene o si se acuerdan de lo que dieron el año pasado... En ocasiones, esto se corresponde para los historiadores con los tomos de una colección o con los capítulos de un libro... o de un manual...

Finalmente, el hacer humano es una práctica: enseñar historia, investigar historia, escribir historia, pero también planificar un curso (o una investigación), preparar una clase o corregir los trabajos de los estudiantes. Lo más interesante es tal vez que más allá de la materialidad de los libros, los objetos contenidos en los archivos, los lápices, los ordenadores, las hojas de papel o los pizarrones, lo esencial está en lo discursivo que hace del pensamiento un bien simbólico y una herramienta de comunicación. Es de cada uno, pero pueden tenerlo muchos. Entonces, si bien hemos pasado ya por el juego intertextual que no hace tan diferente al texto historiográfico de los que puedan circular –hablados o escritos– en una clase de historia, no podemos dejar de pensar en la manera en que el lenguaje se entrelaza y configura casi cualquier acción humana. Es el lenguaje el que configura discursivamente nuestros motivos y nuestras intenciones, seamos profesores de historia o historiadores. De alguna manera buena parte del análisis de los textos –historiográficos o de otro tipo– que hacemos en clase descansa en sacar a la luz razones, motivos, intenciones y otros juegos de lenguaje que nos permiten atravesar las palabras y las oraciones para ir en busca de otras dimensiones de la acción y del pensamiento que están encerrados en ese texto. En realidad, no inventamos nada –y algunos artículos de este libro lo mostrarán con claridad– puesto que antes que nosotros lo hiciéramos en clase, los historiadores lo habían hecho en las páginas de sus libros.

Es en cierta forma esta comunidad de herramientas de análisis la que nos permite analizar una clase o un curso de historia con mucha más profundidad y propiedad. Ya no estamos obligados a quedarnos en el espectáculo 2D del discurso de la clase del cual sacamos conclusiones como si no tuviera relaciones con nada más en el mundo. Podemos movernos en un mundo más complejo y articulado diferentemente porque, historiografía y filosofía de la historia de por medio, es un espectáculo en 3D. El texto de una clase—incluidos en esto todos los gestos discursivos que la comprenden, desde la voz del profesor hasta las propuestas de ejercitación—no es historiografía, pero está hecho del mismo material que lo está la historiografía. Esto hace que podamos ver en él desde el manejo de la causalidad y de la temporalidad, la estructuración conceptual, el manejo de la información, pero además el análisis, la crítica, la síntesis, el resumen, el manejo de fragmentos en forma textual, pero también los referentes ideológicos, filosóficos, políticos o axiológicos. La historiografía y la filosofía de la historia se vuelven de esta manera, además, herramientas de análisis... como lo son para cualquier producción historiográfica.

Este libro nos mostrará, como otros lo han hecho, un notable despliegue de herramientas de análisis para la práctica de la enseñanza de la historia. Veremos cómo están convocadas miradas renovadoras y relativamente alejadas de los centros hegemónicos para analizar no grandes clases, sino aquellas que por alguna razón sus autores encontraron interesantes para dar pie a estos artículos. Encontraremos sin embargo, y con la misma potencia, historiografías más clásicas convocadas para esta ocasión. De tanto en tanto también aparecerán las filosofías, a veces de la historia, otras veces de la acción y de la práctica, y otras, también del lenguaje corriente, ese que está implicado en la escritura de estos artículos. Es sin duda una invitación, tal vez incluso una provocación, al lector colega a verse en el espejo de las situaciones planteadas y pensarse ‘personaje’ de una historia similar.

### **Los artículos de este libro**

Los once artículos que componen este libro podrían dividirse en cuatro grupos, particularmente en relación a las temáticas abordadas por sus autores. Los tres primeros nos sumergen en la problematización de una temática que hace que sus autoras se cuestionen a la vez acerca de los modos de entenderlas y de los modos de enseñarlas en sus clases.

Tanto el trabajo de Magdalena de Torres como el de Cecilia Bello nos muestran intentos valiosos por acercar otras miradas —lo social, lo cultural, el género, el feminismo— a temáticas que las tradiciones de enseñanza, y las historiográficas también, no privilegiaron durante largo tiempo. Es así que la conquista de México o la Primera Guerra Mundial dan la ocasión

para mujeres, gente común y subalternos se transformen en contenidos de enseñanza. Por su parte Cecilia Bonifacio, que centra su artículo en torno al uso de fichas de trabajo en sus clases, intenta despejar en qué medida esas fichas y su uso en clase condicen, o no, con lo que considera como sus concepciones rectoras en materia de enseñanza de la historia.

A estos artículos siguen cuatro que se agrupan en torno al uso de recursos visuales, plásticos, incluyendo el campo específico de la clase de historia del arte. Son sin embargo cuatro trabajos bien diferentes en cuanto a sus temáticas principales o a la forma en que analizan el trabajo de la clase. El artículo de Eugenia Pino nos sitúa en un curso de Historia del Arte atravesado a la vez por distintas miradas en torno al arte en su estructuración, y en la recepción que de los contenidos hacen los estudiantes. Por su parte, el artículo de Lucía Etcheverry nos acerca a la frescura de un curso de primer año liceal. Una actividad nada habitual, como la posibilidad de pintar una caverna prehistórica en el patio del liceo, da ocasión a la reflexión en torno al planteo de la tarea así como de las intervenciones de los estudiantes durante su paseo por la prehistoria. Los artículos de Ana Buena y de Andrea Fernández y Ximena Cabrera giran en torno al uso de fotografías y otros recursos visuales en la clase de historia, más allá de la simple función ilustrativa que puede tener una imagen. Por caminos diferentes indagan y fundamentan las posibilidades que ofrecen esos materiales en manos de profesores de historia, a la luz de la historiografía, pero también de otras miradas teóricas.

Los dos artículos siguientes nos acercan al campo de la historia del Uruguay en dos períodos diferentes y desde dos ópticas también bien diferentes. El trabajo de Marcia González nos hablará de los modos en los que el análisis de discurso puede integrarse al estudio de un período complejo, con es el de los años anteriores al período dictatorial uruguayo, haciendo particular énfasis en las herramientas de análisis de las que se sirve. Por su parte el trabajo de Evelina López nos hará volver a los comienzos... desde el presente, cuando un alumno pregunte en clase si Artigas había querido ser argentino. Esto dará ocasión a mirar bien de cerca el evento de la clase así como los modos en que esa pregunta ha podido ser contestada por una vasta y diversa historiografía rioplatense.

Los dos últimos capítulos de este libro nos llevan a un terreno rara vez explorado en el campo de la didáctica de la historia: los cuentos, los mitos, los mundos fantásticos. El artículo de Lucía González nos llevará a los cuentos que acompañaron nuestra infancia, pero incorporados a través de la mirada de la historia cultural y de la microhistoria, a la clase de historia. Cierra este libro un artículo lleno de la frescura de los alumnos de primer año liceal. El trabajo de Mariana Acosta en efecto, está dedicado al trabajo de la narración de mitos y relatos fantásticos en clase, indagando a la vez en el lugar que la historiografía ocupa en esa postura.

## Bibliografía consultada

- BARBIER, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. París: PUF.
- BARTHES, R. (1987). El discurso de la historia. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 163-177). Buenos Aires: Paidós
- CERTEAU, M. DE (1970/2005). *La Possession de Loudun*. París: Gallimard.
- CERTEAU, M. DE (1993). *La escritura de la historia* (2ª ed.). París: Gallimard.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. *Revista de Educación* (295), 59-111
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- HOBBSBAWM, E. (1991) *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona: Crítica
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- KOSELLECK, R. Y GADAMER, H-G. (1997) *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós
- QUÉRÉ, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. En *L'analyse de la singularité de l'action: Séminaire du Centre de recherche sur la formation - Cnam* (pp. 147-169). París: PUF.
- REVEL, J. (2005). Un momento historiográfico: Trece ensayos de historia social. Buenos Aires: Manantial.
- RICŒUR, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- RICŒUR, P. (2006). *Tiempo y narración, 3: El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.
- WHITE, H. (1992) La Historik de Droysen: la escritura como ciencia burguesa. En H. White *El contenido de la forma, narrativa, discurso y representación histórica*, (103-121) Barcelona, Paidós

## **En busca de otras identidades: Mujeres, feminismos y género en el aula**

MAGDALENA DE TORRES

### **A modo de introducción: Historias e identidades**

Hace tiempo que encuentro una fuerte ligazón entre la Historia que leo y enseño y las cuestiones relacionadas con la identidad, con los rasgos que caracterizan a un individuo o a un grupo en relación a los demás. Colocar a los sujetos en un primer plano se ha vuelto algo primordial, busco mostrar la carne de la Historia descartando todo aquello que creo me aleja de esta intención. Un ejemplo representativo lo constituye el lugar ínfimo o inexistente que tiene ahora la historia económica en mis cursos. Fui corriendo mi interés hacia la historia política, social o cultural, porque encuentro que desde estos enfoques puedo interactuar más fluidamente con mis alumnos. Por el contrario, creo que la historia económica me vuelve un poco más acartonada en el momento de dar clase, seguramente porque me cuesta enseñarla y por eso se dificulta el tan ansiado diálogo.

Debo confesar que no siempre los sujetos emergen fácilmente y que muchas veces mis clases corren por la vereda de enfrente. Lo cierto es que cuando esto sucede, cuando la dimensión humana aparece, enseñar se transforma en una práctica sumamente disfrutable. Cuando siento que los alumnos—atravesados por los relatos que priorizan lo esencialmente humano—se sensibilizan, reflexionan, se involucran, encuentro sentido a lo que hago. Cuando nada sucede, cuando mi voz retumba entre las cuatro paredes de un salón, ocurre lo contrario. La resistencia a pensar, o la indiferencia de muchos adolescentes, me preocupa fuertemente. Reconozco que tengo una mirada exigente, que busco interlocutores entusiastas, reflexivos, sensibles y que seguramente muchas veces catalogue como indiferentes o apáticos a grupos que para la mirada de otros profesores no lo sean. Atrás de esta exigencia está la necesidad de que la clase sea un espacio de encuentro. Me afecta la falta de diálogo o comunicación. No es fácil propiciar la interacción con los alumnos, pero ésta es una de mis últimas apuestas o combates.

Mis clases se transforman en un espejo donde verse o ver a otros reflejados en cada uno de nosotros. Cuando aludo a la metáfora del espejo pienso en los relatos que creo permiten a los alumnos identificarse con ese grupo o individuo, al que se está haciendo referencia. En ese sentido, y siguiendo el planteo de Paul Ricœur (1996, p. 138), los alumnos estarían en el plano de la mismidad, de la identificación o igualación con *otros* (en este caso los personajes o grupos históricos que se estén trabajando en clase).

Es que cada uno de los alumnos también son o se constituyen capturando aspectos de los otros; entrando en el juego dialéctico entre la ipseidad (uno mismo) y la mismidad (igual a otros). La dialéctica entre *ipse* e *idem* constituyen la identidad narrativa, y son los relatos los que –según Ricœur– soportan la identidad o la vida «*el relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura; vuelve a la vida según los múltiples caminos de la apropiación*» (Ricœur, 1996, p. 166). Es en ese juego circular entre relato, identidad y vida, que voy entretejiendo historias e identidades, para que otros se las apropien.

Pero no siempre tengo la intención de que los alumnos se identifiquen con los relatos que circulan en mis clases, a veces me empecino en mostrar la otredad de la Historia, en el sentido que lo plantea Michel de Certeau. «*La búsqueda histórica del ‘sentido’, no es sino la búsqueda del Otro, pero esta acción contradictoria trata de envolver y ocultar en el ‘sentido’ la alteridad de este extraño, o, lo que es lo mismo, trata de calmar a los muertos que todavía se aparecen y ofrecerles tumbas escriturísticas*». (1993, p. 3). Desde ese lugar, mi esfuerzo está en acentuar el corte entre pasado y presente. En mostrar la alteridad de los sujetos—protagonistas de otro tiempo— sin que esto les impida a los alumnos entenderlos. No es otra cosa que decir con Hobsbawm (1997, p. 15) que «*comprender incluso lo que resulta más difícil de aprehender [pues] lo que dificulta la comprensión no son sólo nuestras apasionadas convicciones, sino la experiencia histórica que les ha dado forma.*» Mis clases adquieren un tono más antropológico, quizás más filosófico. Claro que las formas de llegar a esto –la otredad o la mismidad– no son únicas, a veces son los testimonios escritos u orales, otras las fotografías o el cine. Así desfilan por mis clases los sujetos con nombre y apellido o siendo parte de diferentes grupos.

Mientras escribo reparo en el término sujetos y en su amplitud. Por eso es necesario especificar que varios fueron los grupos objeto de mi interés a lo largo de mi carrera profesional –indígenas, negros, obreros, jóvenes, liberales, anarquistas, inmigrantes y un largo etcétera– pero antes de caer en mi propia trampa puedo reconocer que esos sujetos están atravesados por diferentes identidades. Es decir, se puede ser indígena, negro, obrero, joven, anarquista, inmigrante, todo eso, y a la vez mujer. Quizás sea allí, en el cruce de las identidades, donde se pone en juego mi pasión por enseñar, en sus fronteras borrosas o yuxtapuestas. Es en este punto de la escritura que cabría especificar en qué momento y en qué circunstancias las mujeres comenzaron a formar parte de mis clases, cuándo fue que incorporé en mis relatos esta nueva identidad.<sup>5</sup>

---

5 La relación entre Historia e identidad me interesa desde hace tiempo. En efecto la he abordado anteriormente en el artículo titulado “Relatos llenos de identidad” (2010), donde analizaba los relatos o narrativas que circulaban en mi clases

Este artículo se dividirá en dos partes. En la primera analizo mis clases a la luz de algunas conceptualizaciones teóricas (historia de las mujeres/feminismo/género) así como también de ciertos sustentos historiográficos. En la segunda parte recorro a algunas herramientas de análisis como lo es el concepto de subalternidad e intento relacionarlo con varios grupos, especialmente con el de las mujeres. Quedarán así, inevitablemente a la vista en esta parte, algunos lugares de la filosofía que me posibilitaron reflexionar, una vez más, sobre el sentido que tiene para mí la enseñanza de la Historia.

## Mujeres, feminismos, género

Hay algo en el orden de este subtítulo que no es arbitrario. Si observo en retrospectiva mi práctica, primero aparecieron las historias de mujeres, luego los feminismos, y por último las cuestiones de género. Estos temas surgieron de forma espontánea, sin demasiada conciencia del derrotero teórico o historiográfico por el que estaba optando. Creo que los ejemplos que desarrollaré a continuación darán cuenta de lo que intento analizar.

Dando la conquista de México en segundo año, busqué una forma distinta de trabajar la figura de Malinche, tradicionalmente abordada a través de la canción «*La maldición de Malinche*» de Gabino Palomares Gómez.<sup>6</sup> Si bien esta era una forma de defender *lo indígena*, había algo de ese planteo con ribetes nacionalistas que no me convencía. Esa canción era representativa de una generación, la de los años sesenta, donde en muchos de sus oyentes el antiimperialismo norteamericano calaba fuerte. Malinche se convertía, por haber colaborado con el triunfo de Hernán Cortés y su hueste, en símbolo de la traición, de la valoración de ‘lo extranjero’ frente a ‘lo autóctono’. La canción era un buen recurso,<sup>7</sup> una buena fuente histórica para trabajar y

como portadores de diferentes identidades (nacional, obrera, de izquierda). En ese momento yo estaba empecinada en que los alumnos encontraran un lugar de identificación en los relatos que circulaban en mis clases, si bien esto último ha perdido peso, las identidades subalternas (obreros, indígenas, negros, ahora también mujeres) siguen teniendo una centralidad en mis cursos.

- 6 Cantante representante de la “nueva canción” mexicana que surgió a fines de los años sesenta del siglo xx. Las letras de Gabino Palomares hablan sobre el consumismo y la injerencia extranjera; la falta de compromiso del gobierno o los empresarios para con el pueblo. En palabras de Gabino Palomares “Quisiera que mis canciones ya no estuvieran vigentes, porque eso querría decir que el país habría superado sus problemas. El mundo ha cambiado, México no gran cosa. Seguimos viviendo la herencia de la Malinche, recibiendo con grandes honores al extranjero, brindándole toda nuestra riqueza y despreciando al indígena.”
- 7 Probablemente para una generación de docentes (¿qué fueron jóvenes en los sesentas?) para quienes escuchar junto a sus alumnos *La maldición de Malinche*, era algo ineludible, era un ritual que les permitía reivindicar el mundo indígena sometido y dominado tanto en el pasado (siglo xvi) como en el presente (a fines del siglo xx o comienzos del xxi).

cerrar el tema, pero había algo en ella que no terminaba de cerrarme. Fue así que comencé a buscar sin demasiada brújula otros abordajes hasta que di con Juliana Faesler, directora de teatro mexicana que en 2010 había estrenado una obra titulada *Malinche, Malinches*. En ella criticaba la versión que la consideraba una traidora y resaltaba otras facetas de su personalidad, sobre todo su condición de mujer «*La Malinche ha sido injustamente tratada por la historia y los historiadores. (...) es considerada una traidora. Sin embargo, fue una mujer políglota que tuvo una vida muy dura y difícil, que sólo trató de sobrevivir.*» (Faesler, 2010, p. 1).<sup>8</sup>

Ese año (2010) y bajo el título de «Dos interpretaciones sobre Malinche» elaboraba una ficha que incluía ambas miradas, confrontando no solo los distintos enfoques sino también el momento de producción de ambos. Eran dos fuentes históricas que pertenecían a distintas épocas, una informaba sobre la mirada de los sesenta y otra la del dos mil. Aunque tenía la idea de confrontar, terminé privilegiando una de las miradas al incluir en la ficha una biografía acompañada de un ejercicio de ‘verdadero y falso’ que intentaba resaltar la vida corta de Malinche –que murió a los 25 años de edad– y que estuvo siempre determinada por las decisiones tomadas por otros. Constaba que no había elegido irse de su tierra natal (su madre la regaló, o la vendió como esclava y la declaró muerta); así como que tampoco se unió a la hueste de Hernán Cortés de forma voluntaria (Malinalli fue parte del grupo de veinte mujeres regaladas a Cortés), fue su traductora, consejera y amante (no esposa), se le inculcó la religión católica, se le cambió su nombre (por el de Marina) y se le enseñó el español. En síntesis, “*una mujer con una vida intensa*”, así era presentada por mí.

Es interesante resaltar que en ese momento estaba lejos de estructurar mis cursos desde la perspectiva de los estudios o historia de las mujeres.<sup>9</sup> Sólo me detenía, a veces, y sobre todo en aquellas que tenían algo de excepcional. Otro ejemplo es claramente el de Paulina Luisi o incluso el de Delmira Agustini que adquirían antiguamente en mis cursos de tercer año el mote de mujeres “atípicas” al confrontar sus historias de vidas con los roles y valores asignados a las mujeres en la sociedad uruguaya del 900. Su

8 <http://www.proceso.com.mx/109204/109204-malinche-malinches>. Fecha de consulta 12/5/2010.

9 El diccionario de estudios de género y feminismos define los estudios de la mujer (posteriormente estudios de las mujeres) como «una nueva área del saber [que] tienen como objetivo central construir un cuerpo teórico acerca de las mujeres, considerando su situación en la sociedad desde su propia óptica y sus intereses específicos (...) De manera general se observa en los distintos cuerpos teóricos, y en particular en los sociales, o bien la omisión de la presencia de la mujer o bien una visión parcializada sobre su participación y características (...) Los nuevos estudios, impulsados por participantes del movimiento feminista o por mujeres sensibilizadas con la problemática, se proponen revisar y rectificar esa omisión y distorsión» (2009, pp. 124-125)



carácter ‘atípico’ estaba dado en el caso de Delmira Agustini por la forma en que vivía su sexualidad, por su poesía erótica o por haberse divorciado de su esposo por su sola voluntad<sup>10</sup>. De Paulina Luisi resaltaba el haber sido la primera médica cirujana de nuestro país, no su militancia feminista. Suministraba datos como que se creó, por su iniciativa, el Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, primera institución significativa en relación al número de adherentes en la organización del movimiento feminista uruguayo, al decir de Inés Cuadro (2007, p. 349), o su lucha, entre otras, por el sufragio femenino, fueron omitidos. Es que por entonces el feminismo<sup>11</sup> (o feminismos) aún no era parte de mis cursos. El protagonismo (traducido en la cantidad de clases asignadas), lo seguía teniendo el reformismo batllista y las medidas dirigidas hacia las mujeres como por ejemplo, la ya mencionada ley de divorcio por su sola voluntad (1913), la sección femenina de enseñanza secundaria y preparatoria y la posibilidad de extender por ley el derecho al voto a las mujeres, de acuerdo a lo establecido en la constitución de 1918. Resaltaba no solo las medidas impulsadas por el batllismo sino también su fundamentación ideológica donde el Estado debía proteger a los más débiles (por cuestiones morales), inclinar la balanza del lado de ‘los oprimidos del taller y del hogar’ (obreros, mujeres, niños, ancianos). Con el paso del tiempo permanecieron los mismos personajes (Paulina Luisi o Delmira Agustini), pero el feminismo adquirió otro espesor.

Éste pasó de ser solo una palabra que circulaba en mis clases a constituirse en un tema en sí mismo. Por ejemplo, en tercer año después de dar las corrientes ideológicas del siglo XIX trabajaba el triunfo del liberalismo, o sea el proceso de democratización política de los países de Europa occidental, y solo mencionaba oralmente que algunas mujeres se habían movilizado para conseguir el derecho al voto. En este caso el feminismo estaba sujeto a otro tema (el triunfo del liberalismo en Europa Occidental). Este enfoque fue

---

10 Esta ley se aprobó en el período del reformismo batllista (1903-1916) y convirtió al Uruguay en el primer país del cono sur donde las mujeres podían divorciarse por su sola voluntad.

11 Vuelvo a tomar como referencia el diccionario de estudios de género y feminismos para definirlo de forma sintética (dejando por fuera su historia, sus corrientes, teorías o discusiones). «El concepto se refiere a los movimientos de liberación de la mujer, que históricamente han ido adquiriendo diversas proyecciones. Igual que otros movimientos, ha generado pensamiento y acción, teoría y práctica. El feminismo propugna un cambio en las relaciones sociales que conduzca a la liberación de la mujer a través de eliminar las jerarquías y desigualdades entre los sexos (...) Aunque el feminismo no es homogéneo, ni constituye un cuerpo de ideas cerrado -ya que las mismas posturas políticas e ideológicas que abarcan toda la sociedad se entrecruzan en sus distintas corrientes internas-, podemos decir que éste es un movimiento político integral contra el sexismo en todos los terrenos (jurídico, ideológico y socioeconómico), que expresa la lucha de las mujeres contra cualquier forma de discriminación.» (2009, p. 144)

cambiando cuando el feminismo europeo de la segunda mitad del siglo XIX fue adquiriendo centralidad, en particular el sufragismo británico. El triunfo del liberalismo permanecía, pero solo a los efectos de contextualizar la lucha de las feministas en esas democracias incompletas (de acuerdo con criterios prevalecientes en épocas posteriores), al decir de Hobsbawm (1998, pp. 95-96). Dentro de esa contextualización, también aparecían las diferencias entre las formas de vida de las mujeres burguesas y obreras. La sociedad industrial perdía su conformación exclusivamente masculina para abrir paso a las mujeres, como grupo o colectivo, pertenecientes a la burguesía o a la clase obrera. Detenerme en sus formas de vida servía para explicar –siguiendo el planteo de la historiadora Ana de Miguel (2006)– la procedencia burguesa de las principales dirigentes feministas de la segunda mitad del siglo XIX y el poco arraigo que éstas tuvieron en las mujeres obreras, a pesar del carácter interclasistas de sus reivindicaciones. Y de nuevo las mujeres con nombre y apellido (Millicent Garrett Fawcett; Emmeline Pankhurst) para ejemplificar las acciones ‘moderadas’ y ‘radicales’ que caracterizaban el sufragismo británico. Para el caso del Uruguay, Paulina Luisi dejaba de ser una mujer atípica y se convertía, junto con María Abella de Ramírez, en representante del feminismo –militante, sufragista o liberal– acepciones que varían dependiendo del enfoque historiográfico y que abordaré más adelante.

Al ubicar a las mujeres en un primer plano, como parte de un grupo social, étnico o integrando un movimiento político –como lo es el feminismo– creo que estoy abordando en mis clases las cuestiones de género.<sup>12</sup> Si hablo de las mujeres, de los roles que se les asignaba en una época, de lo prohibido o permitido, también estoy haciendo referencia (directa o indirectamente) a los roles atribuidos a los hombres, y por ende a la relación entre ambos sexos. A modo de ejemplo, si las mujeres del siglo XIX debían ser solo esposas y madres –asignándoles exclusivamente el ámbito privado– entonces el espacio público (la política, los negocios, las profesiones) quedaba reservado a los hombres, dejando en evidencia la relación jerárquica desigual. Tampoco el feminismo es un asunto solo de mujeres en mis clases, también menciono a algunos hombres como Stuart Mill, o los esposos de Garrett Fawcett o

<sup>12</sup> Una de las contribuciones teóricas más importantes del feminismo contemporáneo fue la noción de género, de acuerdo al diccionario de estudios de género y feminismos «Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres (...) Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica (...) Por lo tanto las diferencias anatómicas y fisiológicas entre hombres y mujeres (...) pueden y deben distinguirse de las atribuciones que la sociedad establece para cada uno de los sexos individualmente constituido. Aunque existen divergencias en su conceptualización, en general la categoría de género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, las identidades y los valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante procesos de socialización. » (2009, pp. 121-123)

Pankhurst, o en el plano nacional, a Batlle y Ordoñez o a Vaz Ferreira, todos ellos hombres sensibles frente a la cuestión femenina. Entonces, la perspectiva de género atraviesa mis clases, aunque no se la nombre o trabaje explícitamente como categoría de análisis.

Como mencioné anteriormente, desde el 2013 las mujeres y los feminismos son temas que en mis cursos adquieren su propia visibilidad, no quedando sujetos a otros. Indudablemente este anclaje fue acompañado de un recorrido historiográfico. Así como analicé mi práctica desde ciertas categorías de análisis (estudios de mujeres, feminismo, estudios de género), ahora intentaré reconstruir el mismo trayecto de la mano de la historiografía. Dicho de otra forma, en qué obras me basé para trabajar estos temas y de qué manera fueron abordados en mis clases. Si tengo que mencionar el nombre de dos obras trabajadas en clase que aborden el tema del las mujeres, pienso para el caso de la historia europea en Françoise Thébaud, y su artículo relacionado con las mujeres y la Primera Guerra Mundial (1993). En el mismo cuestiona que las mujeres se hayan emancipado en este período, por el contrario, considera que la gran guerra consolidó la diferencia entre los sexos. Para el caso de la historiografía nacional, José Pedro Barrán, en el tomo dos de *la Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (1990) le dedica un capítulo a *la mujer dominada* del novecientos. Refiere a la mujer en singular<sup>13</sup> para nombrar fundamentalmente a las mujeres burguesas. También Barrán, en coautoría con Nahum (1979) escriben un capítulo denominado *El cambio del rol femenino* donde la liberación de la mujer y el feminismo ya sea en clave militante (María Abella o a Paulina Luisi) o como ‘actitud vital’ (Irma Avegno y Delmira Agustini) queda sujeto a otro enfoque prioritario, la demografía<sup>14</sup> que fue, sin duda, el más postergado en mis clases. Me interesa seguir de cerca lo relacionado con la historiografía nacional, porque es donde logro confrontar en clase distintos enfoques sobre un mismo período –el novecientos<sup>15</sup>–. La obra de Barrán y Nahum la fui

---

13 De acuerdo al diccionario de género y feminismos, sería más apropiado para algunos académicos referir a las mujeres en plural, «La comprensión de que entre las mujeres existen grandes diferencias en cuanto al modo de padecer la opresión, según clase, etnia, edad, educación y cultura cuestionó la especialización del concepto mujer. Por ello en Estados Unidos y en algunos otros países se empleó el plural, lo que también favorece la identificación de las mujeres como un colectivo, clase o grupo...» (2009, p. 125)

14 En palabras de Barrán y Nahum «La demografía y el ambiente que ella modeló condujeron a la ‘liberación’ de la mujer de su viejo y exclusivo papel de madre. Su entrada al mercado de trabajo, la enseñanza y la cultura lo prueban. El feminismo militante, es decir, la asunción consciente de la mujer del nuevo rol social que la demografía y la sociedad le habían asignado, nació precisamente en el novecientos.» (1979, p. 80)

15 Este aspecto no ocurre para el caso de la historia europea porque a las historiadoras a las que he echado mano investigan diferentes períodos y temas

complementando –en el curso de sexto de derecho– con otros enfoques como el de Graciela Sapriza (2011) quien aborda el feminismo no exclusivamente en su carácter *burgués*, aludiendo a la expresión utilizada por las anarquistas para referirse a las mujeres que centraban su lucha en el derecho al sufragio. Desde esta perspectiva el feminismo en el Uruguay del novecientos tendría dos corrientes: una sufragista integrada por mujeres de clase media o alta y otra anarquista con una fuerte participación de mujeres obreras que se organizaron sobre todo en torno a las sociedades de resistencia. Ambas obras (la de Barrán-Nahum y la de Sapriza) eran trabajadas en mis clases como dos formas de definir y abordar el feminismo del novecientos. Uno diferenciaba el aspecto militante o transgresor del feminismo (Barrán-Nahum) y lo circunscribía al universo del las mujeres de la burguesía. El otro (Sapriza) ponía el énfasis en la dimensión ideológica y de clase (sufragistas de clase media o alta y obreras de filiación anarquista).

Este año (2017) opté por meterme de lleno en un solo enfoque historiográfico –dejando de lado la confrontación historiográfica– al seguir el planteo de Inés Cuadro, en su artículo titulado *¿Feminismo o feminismos? Una mirada histórica al uso de la voz en el Uruguay del novecientos* (2017). La particularidad del mismo radica en que investiga el tema del feminismo desde la perspectiva de la historia conceptual, rescatando los distintos usos que tuvo la voz ‘feminismo’ y la red semántica asociada a ésta en el Uruguay del novecientos. Siguiendo este planteo se puede hablar de un feminismo liberal (se corresponde con el denominado militante por Barrán y Nahum y sufragista por Sapriza), socialista, de la compensación, cristiano y el ‘gremialismo femenino’, que nucleaba a las anarquistas que en la época rehusaban definirse como feministas, pues el feminismo era para ellas sinónimo de sufragismo burgués. Desde esta perspectiva de análisis el concepto de feminismo se ‘ensancha’ y demuestra «que resulta insuficiente definir las primeras prácticas feministas como aquellas que procuraron la igualdad entre los sexos y centraron sus reivindicaciones en la obtención de los derechos políticos. Por el contrario, a principios del siglo xx, hubo una serie de discursos y prácticas femeninas que pusieron en cuestión el sistema sexo—género imperante –sin dejar por ello de reivindicar la diferencia sexual– y que se definieron como feministas pese a no ajustarse a lo que la teoría feminista ha definido como tal» (Cuadro, 2017, p. 1). Creo conveniente señalar que los lectores –de la misma manera que deben hacerlo los profesores que piensen en abordar el tema en sus clases– no pueden pasar por alto su contexto de producción en el momento de confrontar los distintos enfoques historiográficos sobre el feminismo del novecientos. Los estudios de las mujeres, los feminismos o de género adquirieron interés académico recién a partir de los años sesenta en EE.UU.

históricos (Para el siglo xix Michelle Perrot; Ana de Miguel, y para el xx Thébaud).

y Europa (acompañando las nuevas oleadas feministas) y más tardíamente en los países latinoamericanos. Esto explica, en parte, por qué Barrán y Nahum (1979) estaban más interesados en la demografía que en las cuestiones de género como lo están las historiadoras Graciela Sapriza (2011) o Inés Cuadro (2017).

## **Echando mano a la filosofía: mujeres y subalternidad**

Habiendo analizado mis clases a la luz de ciertos aspectos –mujeres, feminismos, género– y deteniéndome en la historiografía –especialmente nacional– y en sus diferentes enfoques respecto al tema del feminismo, visitaré (una vez más) ciertos lugares de la filosofía. Creo conveniente a esta altura del artículo poder dar cuenta de la necesidad de mostrar el vínculo entre mujeres y subalternidad. La respuesta apurada, pero no por eso menos atinada, es porque no solo me permiten analizar lo ocurrido en mis clases, sino también seguir descubriendo el sentido que tiene –en este momento– para mí enseñar Historia.

Hasta ahora solo me detuve a pensar la presencia de la perspectiva de género en mis clases concluyendo –que aunque no fuera de forma explícita– abordar temas o enfoques afines me aproximaba a la misma. También he mencionado en el correr de este artículo que los diferentes grupos e identidades que fueron parte de mis cursos a lo largo de mi trayecto profesional –obreros, negros, indígenas, mujeres– tenían un denominador común puesto que todos en mayor o menor medida podrían considerarse grupos subalternos, porque se encuentran apartados de cualquier línea de movilidad social (Spivak, 2006). En las sociedades coloniales pigmentocráticas podríamos considerar que el lugar de subalternidad, en tanto lugar de *no movilidad social*, lo tenían los negros esclavos y los indígenas –súbditos libres *pero* bajo tutela–. Claro que no se debe pasar por alto la época histórica en el momento en que se utilice esta conceptualización, pues en algunos casos los grupos subalternos de ayer pueden hoy dejar de serlo.<sup>16</sup> Indígenas y negros en las sociedades coloniales –subordinados frente a los blancos peninsulares o criollos– constituían además un espacio de diferencia, no homogéneo (Spivak, 2006). ¿Qué podrían tener en común –más allá del lugar asignado por los colonizadores blancos– grupos humanos originarios de geografías, mundos materiales y culturales tan distintos? Seguramente nada, aunque seguimos en el terreno de la suposición, porque debido a su condición de subalternidad, desconocemos sus voces. Esto no quiere decir que ellos estén mudos, significa «que no pueden hablar en el sentido de que no son

16 Aunque para el caso de las sociedades latinoamericanas actuales no considero que hayan cambiado demasiado los lugares de subalternidad de estos grupos, más allá de algunos cambios discursivos o gubernamentales.

escuchados, de que su discurso no está sancionado ni validado» (Spivak, 2006, p. 3).

Entonces –volviendo al siglo xvi– las voces que predominan en las fuentes históricas son las de los colonizadores. Para el caso de los indígenas podemos encontrar relatos que rescatan las virtudes de su cultura, como por ejemplo los escritos de Bartolomé de las Casas. Encontramos también a quienes solo pueden ver en sus aspectos culturales rasgos de inferioridad como por ejemplo Juan Ginés de Sepúlveda. En ambos casos –no importa el tono del discurso– los grupos indígenas no son escuchados, al menos en el sentido en que lo plantea Spivak. También podríamos decir lo mismo para el caso de los obreros europeos del siglo xix. Aún cambiando las coordenadas tiempo-espacio (Europa/siglo xix) encontramos la misma dificultad. ¿Qué fuentes recogen sus voces? Si pienso en mis clases, la voz aún condescendiente con estos grupos proviene de los sectores acomodados en la época, como Friedrich Engels, un socialista *burgués* que describe los barrios “feos” *obreros*, barrios de los que él no formaba parte, pero su sensibilidad ‘social’ le permitía denunciar. En el contexto de la clase, la voz de Engels me sirve para construir con mis alumnos a ese *otro subalterno* (que son los obreros), pero aún siendo mi intención resaltar las malas condiciones de vida de los obreros, recurro a otras voces de la época para nombrarlos. A veces, son los alumnos quienes reparan en la dificultad de “escuchar” dentro de la clase a los grupos subalternos, que en los siglos xvi o xix no dejaban registro escrito de lo dicho (“como vamos a escribir como si fuéramos obreros o indígenas, si la mayoría eran analfabetos”, exclaman frente a un ejercicio de descentración donde les pido que escriban como si fueran parte de esos grupos).

Podríamos decir que en el siglo xvi los indígenas fueron silenciados en un doble sentido, ya que no solo no escribían el mismo idioma de los colonizadores, tampoco lo hablaban. Quizás las crónicas e ilustraciones de Felipe Guamán Poma de Ayala, puedan constituir una excepción, pero no podemos pasar por alto, que para criticar la sociedad andina colonial, se vale en gran medida de la lengua del colonizador, aunque también escriba en quechua. Algo similar ocurrió unos siglos después con las elites que se resistieron a la occidentalización; se valieron de la cultura occidental para combatirla «Mahatma Gandhi, que vestía con un taparrabos y llevaba un huso en su mano (para desalentar la industrialización) (...) era un abogado que se había educado en Occidente y que estaba influido por una ideología de origen occidental». (Hobsbawm, 1998, p. 87).

En el caso de los obreros europeos del siglo xix, aunque hablaran inglés o francés o polaco (al igual que los burgueses europeos) eran analfabetos, a lo sumo podían leer algo, pero escribir seguro que la mayoría no sabía hacerlo. A veces algunos alumnos logran captar el peso de la cultura letrada

y evidenciar el lugar de invisibilidad de ambos grupos –indígenas u obreros– o la visibilidad mediada por *otras* voces. En estos casos, les llama la atención la imposibilidad de conocerlos en profundidad por ser subalternos, aunque sea yo la que ahora uso mi voz para poner en boca de los alumnos un concepto que no pronuncian pero sí se aproximan en su sentido.

Así como de las Casas o Engels transforman con sus relatos a indígenas y obreros en subalternos, yo lo vuelvo en mis clases al usar sus voces. Si mi intención fue hacer visibles a estos grupos, transformarlos en protagonistas de mis clases –al usar la voz de Friedrich Engels o la de Bartolomé de las Casas (más allá de que ambos lograron sensibilizarse o elogiar a los otros distintos a ellos)– los transformo en subalternos en tanto son otros los que hablan por ellos.

De todas formas, aproximarme a la subalternidad –como categoría de análisis– me ha permitido reparar en la distancia. Me alerta, desde el punto de vista metodológico, en la necesidad de establecer la distancia entre lo que esos grupos eran y cómo otros grupos los ven, me permite decir en clase, «esta es la mirada que tenía Bartolomé de las Casas sobre los indígenas o la de Engels sobre la clase obrera». La misma distancia que muchas veces también realizo al destacar la voz del historiador, por ejemplo, cuando dice que los trabajadores pobres europeos del siglo XIX podían esforzarse en hacerse burgués, desmoralizarse o rebelarse –y de nuevo la distancia– ahora en el mismo texto, en la aclaración que realiza el historiador, mencionando que en la época (a la cual él no pertenece) «Ningún observador razonable negaba que la condición de los trabajadores pobres, entre 1815 y 1848, era espantosa.» (Hobsbawm, 1998, p. 210)

Pero, ¿qué ocurre con las voces de las mujeres en mis clases? Si pienso en el caso de Malinche, claramente otros fueron los que hablaron por ella. La construcción de la ‘traidora’ (Gabino Palomares Gómez, 1978) o la de la mujer ‘sobreviviente’ (Faesler, 2010), lejos están de rescatar su voz. Sin embargo, la condición subalterna de Malinche adquiere otra centralidad en el planteo de Faesler si tomamos en consideración que «el subalterno existe en oposición binaria con la Nación—Estado» (Banerjee, 2014, p. 10). La dimensión homogénea de la *nación* (imperio o confederación azteca) – presente en la letra de Gabino Palomares Gómez– es la que la convierte a Malinche en traidora. Por el contrario, Faesler y otros autores rescatan su condición de mujer, su dimensión subjetiva, subalterna ya que «es en la cuestión del sujeto donde entra lo subalterno» (Banerjee, 2014, p. 11).

Profundizando en la conceptualización de Spivak sobre la subalternidad, teniendo en cuenta que los subalternos hablan pero no son escuchados, creo conveniente decir que en aquel momento no solo no circuló la voz de Malinche, tampoco fue posible arribar a su identidad. Pues si pueden considerarse las palabras escritas u orales como constructoras

de nuestra identidad (*nos escribimos, nos decimos*), su ausencia dejaría en evidencia que la subalternidad es una posición sin identidad (Spivak, 2011). Retorno a una de las ideas planteadas en la introducción de este artículo, «el relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa» (Ricoeur, 1996, p. 147) para volver a afirmar la condición subalterna de Malinche: la ausencia de un relato *suyo* en mis clases.

Me gustaría detenerme, de nuevo, en los feminismos pero ahora bajo la mirada de la subalternidad. A diferencia de lo ocurrido con Malinche, las feministas tienen su propia voz en mis clases. Ya no recorro a otras voces para mostrar su identidad política, ellas hablan por sí mismas. Un ejemplo lo constituyen los discursos de comienzos del siglo xx de las sufragistas británicas. Los mismos adquieren protagonismo y cobran sentido de la mano de la historiografía. El discurso titulado por Emmeline Pankhurst ‘libertad o muerte’ –que los alumnos relacionan con la bandera de los treinta y tres orientales– nos muestra el tenor de la lucha de las *suffragettes*.<sup>17</sup> Para ellas *libertad* es sinónimo de la obtención de la ciudadanía (no de la independencia frente al poder extranjero) y la *muerte* muestra la radicalidad de sus acciones, al poner en riesgo sus vidas (no el contexto de las guerras por la independencia). Las feministas británicas, en su mayoría ilustradas y de procedencia burguesa, no adquieren el lugar de subalternas en mis clases porque en la época tampoco lo tuvieron. Salen al espacio público, dejan sus palabras escritas en la prensa, en discursos, en octavillas, en carteles. Las fuentes históricas se amplían y permiten generar un acervo documental del cual pueden echar mano tanto los historiadores como los profesores.

Por último, quisiera remarcar la centralidad que tuvo el concepto de subalternidad (Spivak, 2006) en esta parte del artículo. Intenté poner cada elemento constitutivo del mismo en diálogo con los indígenas, los obreros y especialmente las mujeres y las feministas. También –indirectamente– con el género. Pues si bien constituye un error sustituir la palabra género por el de mujeres (Scott, 1990), la situación de Malinche o la de las feministas británicas, pueden darnos pistas para reconstruir los roles, las identidades y valores asignados a hombres y mujeres en los siglos xvi, xix o comienzos del xx. Aunque debo confesar que me costó visualizar la relación de este último con la subalternidad, quizás porque como señala Spivak (en Banerjee, 2014, p. 10) «la subalternidad y el género son inconmensurables e inconmensurados [y tal vez por eso] género y subalternidad no convergen».

---

17 Así eran conocidas las feministas integrantes de la Women’s Social and Political Union (WSPU) organización, de la formó parte Emmeline Pankhurst y que se caracterizó por sus acciones radicales como sabotajes, agresiones a los domicilios de destacados políticos o huelgas de hambre.



## Conclusiones: ¿Tiempo de mujeres?

Intento escribir algunas palabras que agreguen a lo ya dicho en este artículo sobre identidad, mujeres, feminismos y género. Tengo al lado de mi computadora una edición de bolsillo de «*La mujer rota*» de Simone de Beauvoir que acabo de comprar después de haber visto una obra de teatro sobre la misma en la sala Delmira Agustini del teatro Solís. Pienso en el comienzo de las clases y en la particularidad de este 8 de marzo, signado por un paro de mujeres y una marcha que reunió miles de personas –no solo mujeres– y que instaló al menos por unas semanas el feminismo como tema de interés. Con los dos ejemplos anteriores –y podría mencionar muchos más– lo que quiero evidenciar es que ya hace un tiempo que una parte de la sociedad, la política y el arte están sensibilizados con estos temas y la producción teórica e historiográfica no constituye una excepción.

La alusión a Simone de Beauvoir no es arbitraria, pues es ella la que expone «la teoría de que la mujer siempre ha sido considerada la *otra* con relación al hombre sin que ello suponga una reciprocidad [y] que no hay nada biológico ni natural que explique esa subordinación de las mujeres» y si bien no usa el término género, refiere al mismo en su famosa frase «No se nace mujer, se llega a serlo» (Varela, 2013, pp. 84-86), sentando las bases sobre lo que el feminismo posteriormente construirá como teoría de género. Así, los estudios de género penetran en la historiografía, y estos llegan también, de forma desdibujada e indirecta, a mis clases. Enseño la historia que se escribe y es claro que esta no es solo económica, política o social.

¿Por qué enseño sobre las mujeres y los feminismos? ¿Constituye esto algo original?

Quisiera comenzar por la segunda pregunta. Si pienso en algunos colegas de mi generación o inclusive más jóvenes, creo que poco a poco estos temas y enfoques van constituyendo parte de las clases de historia. Es más, muchas de las clases que aparecen analizadas en este artículo son el resultado de un trabajo en coautoría. Son producto del intercambio bibliográfico, de los proyectos de clases y reflexiones compartidas. Por el contrario, si me detengo en la tradición de enseñanza, estos temas y enfoques no aparecen. Si bien es cierto que los estudios de género y los feminismos son áreas de investigación y producción relativamente recientes (sobre todo en Uruguay), no siempre las nuevas miradas o perspectivas decantan en nuestras clases. Y partiendo de la base de que estos temas sean de nuestro interés, muchas veces somos más conservadores de lo que creemos o queremos en nuestras prácticas de enseñanza. Por tanto, creo que ya somos bastantes los que nos animamos a incluir estos enfoques en nuestras clases, por lo que considero que a esta altura no constituye un rasgo de originalidad.

Respecto a la segunda pregunta, la que me aleja de ciertos puntos de

contacto con otros colegas y me interpela más de cerca, creo poder ensayar algunas posibles respuestas. En primer lugar considero que son temas que acercan, que hacen que la historia se mezcle con lo más cotidiano. No es que esté desconociendo la especificidad del lenguaje y contenidos de estos temas, lo que estoy intentando decir es que hombres y mujeres aparecen en un primer plano dejando entrever el carácter antropológico de la historia, que como ya mencioné, es de mi interés. Este último aspecto me resulta difícil de visualizar cuando abordo temas como las ideologías del siglo XIX, por mencionar un tema también neurálgico en mis proyectos de curso. Los temas adquieren cierta cercanía y me permiten el diálogo con los alumnos. Es mucho más fácil hablar sobre los derechos que reclamaban las mujeres, de cómo eran consideradas en determinada época, de los roles exigidos por los hombres, de los lugares que ocupaban o no en la sociedad. Entonces a partir de esos lugares tangibles, fáciles de imaginar, surgen las preguntas y la curiosidad de los alumnos. Yo no quiero decir que esto no ocurre con otros temas, pero mi experiencia me lleva a concluir que los mismos me permiten que más alumnos se sumen al diálogo. No importa cómo lo hacen, puede ser de la mano de una pregunta espontánea o más elaborada, de un simple comentario, o del análisis de un texto o una imagen. Al permitir el diálogo, mis clases pensadas son inacabadas y se terminan de conformar en la práctica. Ahí encuentro uno de los sentidos de la historia, el lugar de la comunicación. El disfrute de enseñar –y a la vez de aprender– a partir del encuentro con los alumnos, llevan mi pensamiento y sensibilidad a lugares diferentes de los que podría acceder a través de la lectura de un historiador/a o el intercambio con un colega.

Hasta aquí la selección temática relacionada con lo que creo que generan estos temas en los alumnos, pero hay algo detrás de enseñar la historia de las mujeres y los feminismos que me ubica a mí como lectora o que está atravesado con los temas que últimamente son de mi interés. Creo que es importante subrayar que los estudios de género tampoco están desvinculados de la historia política ya que lo que hacen es complejizar la noción de ciudadanía, de cultura política, la relación entre lo público y lo privado, etc. Y sin ir tan lejos el feminismo puede ser considerado teoría a la vez que movimiento político. La perspectiva de género nos permite también abordar las relaciones jerárquicas de poder de una sociedad determinada. De estos cruces se deduce que no me he desprendido de la historia política como si ha ocurrido para el caso de la historia económica. A la historia política que ya hace tiempo llevo enseñando le agrego una nueva mirada que incluye la perspectiva de género «Podemos afirmar, entonces, que los seres humanos, resultamos marcados con el género a través de la cultura; y por esa vía el género tiñe la percepción del resto: de lo político a la vida cotidiana, pasando por lo religioso y lo moral. Se trataría, además, de una lógica de

poder, donde el orden social masculino es dominante» (Peruchena, 2010, p. 38). La centralidad del género en este artículo se desdibuja en mis clases, apenas atino a subrayar que los cambios de roles incorporados o asumidos por las mujeres también influye en los hombres, pero todo esto incide en mí como lectora. Entonces intento enseñar la historia que leo y centrarme en las mujeres y en los feminismos y esto no me aleja de la historia política que tanto me gusta.

En síntesis, referir a las mujeres, los feminismos y el género en mis clases, desnuda mis intereses e inquietudes, me permiten conversar con cierta horizontalidad con los alumnos, establecer un vínculo fluido entre pasado y presente, y sobre todas las cosas disfrutar y encontrar un sentido en el momento de enseñar historia.

## Bibliografía consultada

- BANERJEE, I. (2014) Mundos convergentes: género, subalternidad, poscolonialismo. *Revista La ventana*. 39, pp. 7-38
- BARRÁN, J. P. (1990) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento. Montevideo: Banda Oriental.
- BARRÁN, J.P. Y NAHUM, B. (1979). Batlle, los estancieros y el Imperio británico. El Uruguay del novecientos. Montevideo: Banda Oriental.
- CERTEAU, M, DE (1993) La escritura de la historia, México: Universidad Iberoamericana
- CUADRO, I. (2007). Partidos, elecciones y democracia política en AAVV Historia del Uruguay en el siglo XX [1890-2005]. Montevideo: Banda Oriental. pp. 317-357
- CUADRO, I. (2017) ¿Feminismo o feminismos? Una mirada histórica al uso de la voz en el Uruguay del novecientos. Hemisferio izquierdo, 9. Disponible en: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2017/03/10/%C2%BFfeminismo-o-feminismos-Una-mirada-hist%C3%B3rica-al-uso-de-la-voz-en-el-Uruguay-del-Novecientos>
- FAESLER, J. (2010) Malinche, Malinches. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/109204/109204-malinche-malinches>
- GAMBA, S. (2009). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- HOBSBAWM, E. (1997). Historia del siglo XX. 1914-1991. Barcelona: Crítica.
- HOBSBAWM, E. (1998). La era de la revolución, 1789-1848. Buenos Aires: Crítica.
- HOBSBAWM, E. (1998). La era del imperio, 1875-1914. Buenos Aires: Crítica.
- MIGUEL, A. DE (2006). Los feminismos a través de la historia. Estella (Navarra):Ed. Verbo Divino.
- PERUCHENA, L. (2010) Buena madre y virtuosa ciudadana. Maternidad y rol política de las mujeres de las élites (Uruguay, 1875-1905). Montevideo: Rebeca Linke editoras.
- RICŒUR, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI
- SAPRIZA, G. (2011). El voto femenino en Uruguay, 1900-1932 en Carolina Barry (compiladora) Sufragio femenino. Prácticas y debates políticos, religiosos y culturales en la Argentina y América Latina. Buenos Aires: Edutref. pp 357-389.
- SPIVAK, G. (2006). Entrevista realizada por Manuel Asensi. *En Revista Ñ*, 8 de abril de 2006 Disponible en: <http://dant.clarin.com/suplementos/cultura/2006/04/08/u-01173250.htm>
- THÉBAUD, F. (1993) La Primera Guerra Mundial ¿La era de la mujer o el

triunfo de la diferencia sexual? en Georges Duby y Michelle Perrot (Dir) *Historia de las mujeres* (pp. 45-107) Tomo V. El siglo xx. Madrid: Santillana.

VARELA, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.S.A.



## **Dar el lugar. La Primera Guerra Mundial como espacio de encuentro de miradas/sentidos divergentes<sup>18</sup>**

CECILIA BELLO

### **Introducción: “¿Este año vamos a dar la Primera Guerra?”**

El 2016 fue el segundo año que trabajé, en la misma institución educativa, con el curso de tercer año de secundaria. Los dos años, evidentemente el segundo menos que el primero, fueron de búsqueda y experimentación constante en cuanto a la elaboración del programa, las temáticas elegidas, la organización de las mismas en función de los meses del año, la forma en que encararía cada tema en particular, desde este o aquel enfoque, haciendo hincapié en tal aspecto más que en tal otro. Un matiz que atravesó estas elecciones tomadas por mí como docente, cuestionándolas aunque no siempre explícitamente, fueron las demandas expresadas por los estudiantes con los que trabajaría.

Como instancia de presentación personal de los estudiantes de tercer año, propuse la consigna de escribir en una hoja sus datos personales, sus intereses y qué temas les gustaría trabajar ese año en el curso de Historia, teniendo presente que la mayoría de los estudiantes no conocían el programa oficial que corresponde al curso. Un interés que se expresó de manera bastante general fue la Primera Guerra Mundial.

De acuerdo a la organización temática del curso, la Primera Guerra Mundial había quedado como uno de los últimos temas del año. Esto supuso que durante la primera mitad del año, la demanda de los estudiantes respecto a este tema se hiciera bastante presente, preguntando en distintas instancias cuándo lo íbamos a trabajar. Teniendo en cuenta esto, decidí modificar el orden del programa, adelantando el tema tan esperado. En la clase que finalizamos la Expansión Europea, comenté al grupo:

– *Bueno, la clase que viene vamos a comenzar a trabajar con la Primera Guerra Mundial.*

– *Si! Al fin!* – dijo Federico, mirando para atrás y buscando complicidad en sus compañeros.

---

<sup>18</sup> Una primera versión de este artículo fue presentada en la ponencia “El desencuentro de miradas sobre la Primera Guerra Mundial en clase de Historia”, VII Congreso Historia e historiografía, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, mayo 2017.

– *Ah! A Federico le va a ir muy bien*– comentó Santiago.

– *Si! Federico se sabe todo de la guerra* – expresó Lucas.

Al salir de la clase comenzaron a rondarme preguntas internamente: ¿Qué idea tienen de la Primera Guerra? ¿Qué esperan ellos que trabajemos sobre este tema? ¿Qué es ‘todo eso’ que ‘sabe’ Federico de la guerra? Federico había evidenciado en reiteradas ocasiones de clase, cierto interés por situaciones de violencia, guerras, peleas. Algunas veces pertinentemente, es decir, relacionado con lo que estábamos trabajando, y otras no tanto. Incluso sus compañeros ya le habían adjudicado ese rol y cada vez que cabía el lugar, lo fomentaban. No quiere decir que fuera el único que mostraba este interés, sino que era una particularidad expresada por gran parte de la clase y en su mayoría por los varones.

La primera respuesta a las preguntas que se me presentaron fue que nada de lo que en mi imaginario ellos esperaban trabajar, lo trabajaríamos realmente en profundidad. Pensé que lo que estaban esperando no coincidía con el abordaje que desde mi planificación había elegido para la Primera Guerra. Imaginé una especie de desilusión por parte de los estudiantes cuando fuéramos trabajando la situación de los soldados en la trinchera, la situación de la familia que queda en la casa, la situación de un soldado que vuelve a su casa y no encuentra la realidad tal como la había dejado. O incluso quizás, no encuentra su casa.

En los temas anteriores trabajados en el año –Revolución Industrial, Expansión Europea entre otros– había puesto énfasis en el aspecto social, es decir en la vida cotidiana de los obreros, en sus condiciones de trabajo, en los problemas sanitarios, en las condiciones de vida a las que tuvieron que adaptarse los colonizados con la presencia de la metrópoli, así como en el cambio en la forma de trabajo, la explotación, cambios en la producción y consecuentemente en la alimentación. Muchas de las instancias de evaluación y ejercicios de clase habían tenido la consigna «imagina que eres...», a lo que los estudiantes habían respondido con compromiso y dedicación. Habíamos realizado también –en conjunto con la docente de Idioma Español– un debate en donde cada estudiante debía tomar y defender la postura de un protagonista de las temáticas trabajadas. Es en este aspecto que creo que aquella disociación entre lo esperado y lo presentado por mí se acortaba, aunque fuera en una mínima proporción. Dar el tema de la Primera Guerra en agosto, presentaba cierta ventaja: teníamos un camino recorrido de varios meses con el grupo, un camino en donde yo como docente, había marcado una impronta de trabajo, y ellos también, respondiendo a la misma.

El presente artículo trata del encuentro/desencuentro de sentidos y miradas sobre la Primera Guerra Mundial, que se presentaron en mi clase de Historia. Se organiza en tres partes; primeramente y en concordancia con



cómo fue elaborada la planificación del tema abordado (comencé en la primera clase trabajando con una cronología sobre los cuatro años de la guerra) habrá un apartado dedicado al estudio del tiempo histórico a partir de las posturas de Koselleck (2001) y Ricœur (2004) acompañadas de las de Torres Bravo (2001), Pagès y Santisteban (2010) en tanto autores dedicados a la enseñanza de la historia. Un segundo momento estará destinado a la revisión de la historiografía elegida, aquella en que me basé para la planificación de mis clases sobre el aspecto social de la guerra, dando cuenta de las razones de mi elección. Daré lugar aquí a los aportes de Hobsbawm (2012), Ferro (1985), Furet (1995) y Thébaud (2000), a la vez que iré articulando con los distintos elementos discursivos empleados en clase, y como estos acompañan la historiografía presentada. Por último, me abocaré en el análisis de la postura de los estudiantes, su respuesta frente al enfoque de trabajo presentado.

### **El tiempo representado en una línea, como soporte estructurante**

*¿Qué es, entonces, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; si quiero explicárselo a quien me lo pregunta, ya no lo sé.*

SAN AGUSTÍN

*Bruno, si yo pudiera solamente vivir en esos momentos, o cuando estoy tocando y también el tiempo cambia... Te das cuenta todo lo que podría pasar en un minuto y medio, podríamos vivir cientos de años, si encontráramos la manera podríamos vivir mil veces más de lo que estamos viviendo por culpa de los relojes, de esa manía de minutos y segundos, y de pasado mañana*

JULIO CORTÁZAR. *El perseguidor*

La planificación de las clases en las que abordaría la temática en cuestión comenzaba con la presentación de una línea cronológica de los años de la Guerra, caracterizándolos según el tipo de enfrentamiento que había primado, los países beligerantes que habían tenido mayor participación, las alianzas y tratados entre ellos, etc. Una serie de datos, estructurados en la mínima expresión narrativa, la línea de tiempo. A mi parecer de ese momento, la línea de tiempo podía ayudar a situar temporalmente lo que posteriormente trabajaríamos en profundidad. Suponía un soporte sin el cual lo siguiente no tendría lugar. También –y esto a modo de confesión– la decisión resultó a partir de una serie de *obligaciones* autoimpuestas, y no

tan autoimpuestas, basadas en el entendido de que para trabajar determinado tema es necesario abordar tales aspectos. Me resultaba inconcebible trabajar la Primera Guerra, sin mencionar por ejemplo la incorporación decisiva de Estados Unidos, por más que en el resto del abordaje de este tema no lo trabajara para nada.

La conceptualización del tiempo, la habíamos trabajado en las primeras clases del año junto con el espacio como coordenadas fundamentales de la Historia. Pagès y Santisteban (2010, p. 282), en *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria* sostienen que el tiempo, indisociable de la coordenada espacio, ha sido significado por las distintas épocas y culturas, de forma diversa, dado que no existe una única percepción del tiempo, si no una vasta diversidad de experiencias y representaciones del mismo. En ese momento problematizamos de forma breve la relatividad del tiempo, pero sin ahondar mucho en este tema y tampoco desde mi parte en consideraciones sobre el tiempo histórico.

Tomaré aquí, como herramienta de análisis de lo trabajado en mis clases, algunos de los aportes que desde la Filosofía de la Historia, Koselleck y Ricœur realizan sobre el tiempo histórico.

En relación a la obra de Koselleck me centraré en sus planteamientos en *Los estratos del tiempo* (2001), estructurada en base a la concepción de tres estructuras temporales que ayudarán a analizar desde otro lugar lo trabajado en clase. Koselleck sostiene que se dan entre los historiadores dos modos habituales de trabajar el tiempo: por un lado, aquellos que lo representan de forma lineal, tanto teleológicamente o con un futuro abierto, mientras otros historiadores entienden el tiempo de forma recurrente y circular. Afirma el autor, que cualquiera de los dos modos presenta insuficiencias en el entendido de que toda secuencia histórica contiene elementos lineales a la vez que elementos recurrentes, agregando «la misma circularidad también puede pensarse teleológicamente, puesto que el final del movimiento es el fin previsto en el principio, por lo que el círculo resulta ser una línea que vuelve sobre sí misma» (2001, p. 36). Sobre la consideración primera que realiza el autor, podría decir que el trabajo realizado con la línea de tiempo se acerca a un sentido lineal del tiempo más que circular (incluso teniendo presente su argumento sobre la presencia de elementos lineales y recurrentes en una secuencia histórica). Digo esto teniendo en cuenta el cómo fue trabajada esa línea de tiempo, introductoria al tema, como secuencia de acontecimientos sucedidos unos de otros. Pienso que el carácter circular podría haber estado contemplado en el caso de seguir trabajando con el devenir de Europa posterior a la guerra.

En el interés de superar la dicotomía entre tiempo lineal y circular, Koselleck basa su postulado de que los tiempos históricos constan de diversos estratos que no pueden ser separados del conjunto, remitiendo unos

a otros. «La oferta de los diferentes estratos del tiempo permite tematizar distintas velocidades de cambio sin caer en la alternativa ficticia entre cursos temporales lineales o ficticios» (2001, p. 42). En esta línea, nos presenta tres estructuras temporales, estratos del tiempo, a los que relaciona con la adquisición de experiencias. Experiencias entendidas desde una concepción moderna, como aquellas que abarcan tanto el conocimiento a través de los sentidos, como su investigación. Afirmo por otra parte que el primer dato de experiencia en el tiempo de los procesos históricos es la unicidad de las experiencias singulares, que se viven de forma sorprendente e irreversible. Experimentamos una sorpresa cuando algo sucede de tal forma que no esperábamos, debiendo construirse nuevamente el continuo que une la experiencia anterior y la expectativa de lo que vendrá. Aquí es donde tiene lugar nuestra interpretación y búsqueda de explicación; la experiencia única de una sorpresa, da lugar a un saber creciente sobre las posibilidades de sorpresas únicas. A estas formas de experiencia Koselleck las denomina *experiencias originarias*, en el sentido que sin ellas no tendría lugar ninguna historia. Tomando como punto de partida la línea de tiempo, estos primeros datos de experiencia no fueron especificados durante la clase, en tanto no hicimos referencia a la singularidad de ninguna acción sino más bien a la acciones en general por parte de los distintos Estados participantes en la guerra. Como veremos, en el resto del abordaje de la Primera Guerra esta estructura temporal planteada por Koselleck toma otro lugar (aunque la mayoría de las acciones, sean ficticias).

Sostiene a su vez que toda historia se basa también en estructuras de repetición que no se agotan en la unicidad, agregando que las mismas adquieren también este carácter de unicidad en la medida en que se presentan como modificables: «no solo los acontecimientos repentinos y únicos llevan a cabo modificaciones: también las estructuras de larga duración (que parecen estáticas pero que también cambian), posibilitan las modificaciones» (2001, p. 38). Las experiencias surgen tanto en la medida en que se han sucedido, como en la medida en que se repiten, suponiendo un proceso de acumulación en tanto se confirman o asientan corrigiéndose entre sí. Así como los acontecimientos singulares evocan experiencias que dan lugar a historias, las experiencias acumuladas estructuran dichas historias a medio plazo articulándolas generacionalmente: «hay condiciones y procesos específicos de una generación en los que se solapan las historias personales, pero que también remiten a espacios de tiempo más amplios que configuran un espacio de experiencia común» (2001, p. 53). Esta última cita me remite a las generaciones que se vieron marcadas por la guerra, habiéndola vivido “directamente” o no. Hobsbawm plantea en el comienzo de *Historia del siglo XX* (2012) –texto que aludiré específicamente más adelante– que nadie puede escribir sobre la historia contemporánea a su período vital, como puede

hacerlo de otro período que no le fue contemporáneo. Él lo plantea desde la perspectiva de historiador, pero pensemos en todas aquellas personas que construyeron una identidad condicionada por un período, por el contexto en el que nacieron, crecieron y vivieron. Una identidad construida en parte en base a una estructura temporal que responde a experiencias enmarcadas dentro de una o varias generaciones. En este sentido, el abordaje desde el aspecto social de la Primera Guerra en mis clases acompañó esta perspectiva de estructura temporal.

El cambio de experiencia, en su carácter único, sostiene Koselleck que se da en distintos niveles temporales. Se efectúa también, a largo plazo, desplazando las experiencias generacionalmente asentadas o adormecidas. Se podrían caracterizar como experiencias trascendentes respecto de los datos empíricos, en el sentido que rebasan los límites de las generaciones presentes. Se trata de procesos, que permanecen como experiencias de trasfondo, haciéndose presentes únicamente por medio de las investigaciones históricas. En esta línea, afirma el autor, este tipo de experiencia, es la que se denomina experiencia histórica en sentido estricto.

Ricœur, en *Tiempo y narración I: configuración del relato histórico* (2004) presenta una conceptualización distinta a la anterior sobre tiempo histórico. Afirma que en la medida en que el tiempo se articula de modo narrativo se hace tiempo humano, a la vez que la narración toma real significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal: «El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal» (2004, p. 39). El autor introduce aquí su tesis de la triple mimesis que está implícita en todo relato. Define la mimesis II, en su posición intermediaria, entre mimesis I y mimesis III, el antes y el después, como la operación de construcción de la trama, la narración. La caracteriza como mediadora entre la prefiguración del campo práctico y su resignificación al ser recibida. En este sentido, mimesis I supone el representar la acción, mientras que mimesis III, como tercera fase representativa, es aquella que articula la intersección entre el texto y el mundo del oyente o del lector, que interpreta el mensaje; «la narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo de obrar y del padecer en la mimesis III» (2004, p. 139).

En cuanto a la narración – la construcción de la trama – Ricœur plantea que la misma puede configurarse en dos dimensiones temporales. Por un lado, la cronológica que es aquella que caracteriza la historia como hecha de acontecimientos, constituyendo la dimensión episódica de la narración. Por otro lado, la no cronológica, es decir la dimensión configurante propiamente dicha, por la cual la trama transforma los acontecimientos en historia. Esto último resulta de suma importancia para analizar mis clases. La historia toma forma cuando aquellos acontecimientos organizados en una línea de tiempo toman otro sentido al trabajarlos desde un análisis con mayor

profundidad. En el caso de lo trabajado en relación a la Primera Guerra, los acontecimientos presentados en la línea de tiempo no fueron retomados posteriormente, o al menos en la forma en que se habían formulado allí. Es decir, se trabajaron en otro sentido de análisis, como veremos más adelante.

En otro orden, presentaré aquí los planteos de Pagès y Santisteban (2010) y Torres Bravo (2001), que desde la Didáctica de la Historia, trabajan la enseñanza del tiempo histórico. Pagès y Santisteban (2010) plantean que la consideración dominante del tiempo –que para ellos es la del tiempo lineal, acumulativo– proviene de mediados del siglo XIX, en el contexto de una ciencia heredera de los principios newtonianos. Subrayan que esto coincidió con la creación de la Historia como disciplina académica. Ésta consideración impuesta por occidente y desde occidente para el resto de mundo con el fin de comprender la historia de las distintas culturas y civilizaciones tiene cada vez más críticos, dando paso al entendido de multiplicidad de ritmos y tiempos. La cultura occidental, sostienen los autores, se encuentra aún atrapada en una consideración lineal del curso de la historia, interpretando los cambios como progreso sin tener en cuenta que para algunos puede suponer la decadencia. A modo de ejemplo pienso en el estudio y la enseñanza del proceso de modernización en Uruguay y Argentina consistente con una mirada eurocentrista de la evolución histórica. Hobsbawm, citado por los mencionados autores, afirma la reivindicación por parte de una historiografía más crítica, de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia, dando lugar de esta forma a la ciudadanía, a pensar futuros alternativos. En su opinión es aquel tiempo absoluto, acumulativo, objetivo, sujeto a medición, irreversible, en el que sostiene una concepción del tiempo enfocada en la cronología, el que se hace menester desestructurar, si pretendemos hacernos a un lado de la concepción de historia del historicismo positivista en nuestras clases de historia.

Debemos destacar el concepto de que la cronología no es el tiempo histórico, si no que supone un requisito básico para aprehenderlo ya que en ella se pueden visualizar los cambios y continuidades que ésta no puede explicar. Para esto hay que entender a la cronología como la ciencia mediante la cual se determina el orden de determinados sucesos y acontecimientos y la medición de los tiempos de forma cuantitativa. No debemos confundirla con el tiempo histórico, pero sí entenderla como un marco para orientarnos en el devenir del tiempo, en donde situar los fenómenos históricos, a la vez que establecer diacronías y sincronías, establecer duraciones y modelos de periodización. (Torres Bravo, 2001). Por su parte, la periodización histórica, refiere a una representación cualitativa del tiempo, entendiendo que los distintos períodos históricos no son regulares, ya que no tienen igual duración. La misma, como parte de la construcción de la historia, representa un aspecto importante en la narración histórica. De esta forma, el tiempo

histórico, es entendido por Torres Bravo, como «una reconstrucción sistémica, objetiva e interpretativa del tiempo de la dialéctica social de unos presentes pasados, conceptualizados desde distintos paradigmas historiográficos en el que se continúan procesos diacrónicos y sincrónicos plurales, según el plano histórico estudiado y los colectivos de referencia» (2001, p. 53).

Plantea el autor que la enseñanza del tiempo histórico debe superar la representación del tiempo como acumulación de datos y fechas. Creo que mi clase ha estado siempre lejos de esto. Asimismo sostiene que el tiempo histórico requiere por parte de profesores y estudiantes la comprensión de conceptualizaciones que conforman nuestra temporalidad, como la relación entre presente, pasado y futuro, la comprensión del cambio y la significación del progreso, conceptos que pueden ser aplicados tanto en nuestra vida cotidiana, como en la historia familiar o la historia de un país. El aprendizaje de tiempos históricos, sostiene Torres Bravo, debe apoyarse y relacionarse en las vivencias de los estudiantes, en cuanto a la concepción de su tiempo personal, el tiempo físico y el tiempo social. En este sentido, resulta un interesante ejercicio de proponer a los estudiantes, la construcción de una línea de tiempo personal con aquellos acontecimientos importantes para ellos, a partir de la cual se pueden comenzar a trabajar la sincronidad y el sentido de su tiempo personal, con el de sus compañeros y con el tiempo social.

Surgen a partir de lo anteriormente presentado una serie de consideraciones, más bien interpelaciones, en cuanto al lugar que le doy en la clase a la utilización de la línea de tiempo, con qué fin y con qué pertinencia. Como sostuve al comienzo de este apartado, la intención primera de comenzar a trabajar el tema de la Primera Guerra con una línea de tiempo radicaba en el entendido de que esto podría ayudar a los estudiantes a figurarse el período de tiempo a ser estudiado. Frente a esto me surgen ciertas interrogantes ¿será pertinente trabajar inicialmente con una periodización cronológica que luego no será retomada en el abordaje del tema? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿Cuáles son los datos que deberían incluirse para acompañar el resto del trabajo? ¿Será suficiente con la representación de una línea de tiempo para que todos los estudiantes puedan ubicar temporalmente la Primera Guerra? ¿Ayudará a entender las distintas temporalidades de la guerra? Seguramente el soldado que se encuentra en la trinchera, no ve pasar los días de la misma forma que quienes se encuentran en la retaguardia, o en sus casas. ¿De qué forma se podría acompañar esta cronología con el abordaje presentado? Sin duda alguna, estas preguntas me llevarán a rever mi planificación sobre el tema, una vez que vuelva a abordarlo en clase.

## El estudio de la Primera Guerra desde un enfoque social

*No te exaltes tanto, Marthe. Movilización no significa guerra. Además estoy convencido de que una guerra mundial apenas supondría derramamiento de sangre. ¿No comprendes que, de lo contrario, si cada una de las potencias lanzara todas sus fuerzas al combate, con el espeluznante progreso de la industria de guerra...? ¿Qué estaba diciendo? Ah, sí, pues que sería una carnicería tan espantosa que la civilización desaparecería.*

IRENE NEMIROVSKY . *Los bienes de este mundo*

Michel de Certeau en *La escritura de la Historia* (1993) sostiene que toda producción historiográfica se encuentra condicionada por un *lugar*, un lugar de producción socioeconómica, política, cultural, ideológica. Desde ese lugar se produce una historia, entre otras posibles. En la misma línea, Hayden White (1992) plantea que el historiador produce una narración sobre lo que él cree como verdadero. La planificación de las clases adopta el mismo sentido en tanto los docentes y a partir de un programa oficial, hacemos elecciones en relación a cómo articularemos el programa del curso. Asimismo, cada tema a trabajar y el enfoque dado responde a un lugar teñido por un sentido y una historia propia.

Para el abordaje de la Primera Guerra Mundial opté por centrar el trabajo en el aspecto social de la misma. La elección se debió en primer lugar a un interés personal de poner la mirada en este punto dejando de manifiesto –a veces explícitamente y otras veces no tanto– las injusticias que se dan y se han dado históricamente. Estoy ciertamente convencida de que este tipo de trabajo con los estudiantes puede contribuir, aunque sea mínimamente, a la formación de una mirada comprometida hacia nuestra sociedad. Para ello en muchas clases llevo el tema tratado (las clases sociales en la Revolución Industrial son muy buen y claro ejemplo para esto) a la similitud con la realidad actual, mediante preguntas disparadoras que los estudiantes puedan responder haciendo anclaje con situaciones de su vida, parándose desde un lugar de actor que vive, observa, actúa y reflexiona en y a partir de una sociedad. Cuesta y Mainer, plantean como parte de sus postulados para una didáctica crítica, el problematizar el presente y pensar históricamente, argumentando que lo histórico supone un requisito de un pensamiento social crítico, dando lugar al pensar, actuar y desear de los estudiantes. Asimismo, me interesó dar lugar en las clases a los ausentes de la historia, en términos de De Certeau (1993), quién se cuestiona ¿por qué hablamos de referentes si la historia está llena de ausentes?

La historiografía elegida para abordar este aspecto fue la siguiente:

*El pasado de una ilusión, ensayo sobre la idea comunista del siglo xx*, de François Furet (1995), *Historia del siglo xx*, de Eric Hobsbawm (2012), *La gran guerra*, de Marc Ferro (1985), y un texto de Françoise Thébaud, *La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?* (2000). Los distintos conceptos planteados por los autores, se presentaron en forma de relato, o mediante el trabajo con documentos escritos, tanto históricos como historiográficos.

El primer aspecto trabajado fue el concepto de Gran Guerra y la magnitud que tuvo la misma en la sociedad europea de comienzos del siglo xx. Ferro comienza su libro caracterizando la guerra, a la que los soldados partieron en julio de 1914 con «la flor en el fusil» (1985, p. 20), como una guerra larga, dolorosa y mortífera. Plantea que en ella pelearon aquellos militaristas, patrioteros y belicistas, junto con otros millones que fueron a la guerra por deber o sin siquiera saber por qué. De comienzo, pone sobre la mesa el cuestionamiento de la necesidad de la guerra al decir “durante las hostilidades mismas nació en algunos la duda de si la continuación de la guerra tenía sentido. ¿Era verdaderamente necesaria tan terrible hecatombe? Los medios dirigentes así lo aseguraban, pero ¿eran sinceros?” (1985, p. 19).

Agrega el autor que en su opinión la guerra es producto del Imperialismo, surgiendo a partir de la voluntad de las clases capitalistas de vivir de la explotación del trabajo humano y de las riquezas del universo. En este sentido, Hobsbawm plantea que a diferencia de guerras anteriores, motivadas por objetivos limitados y concretos, la Primera Guerra Mundial perseguía objetivos ilimitados en tanto la rivalidad política entre los países. Desde su punto de vista el conflicto radicaba en el crecimiento y competitividad de carácter ilimitado de la economía. Sostiene el autor a su vez un concepto de suma relevancia para comenzar a trabajar con los estudiantes la historia del siglo xx, que proseguirán estudiando luego en 4to año: «Indudablemente, tanto el carácter total de la guerra como la determinación de ambos bandos de proseguir la lucha hasta el final sin importar el precio, dejaron su impronta. Sin ella es difícil explicar la creciente brutalidad e inhumanidad del siglo xx» (2012, p. 51). La guerra significó el parto del siglo xx, al decir del autor, marcando el derrumbe de la civilización occidental, capitalista, liberal y burguesa del siglo xix.

Furet (1995, p. 62) sostiene al respecto que los hombres que desencadenaron la guerra en 1914 no eran conscientes de estar dando comienzo a una trayectoria moral que marcará la historia de Europa del siglo xx, ignorando el precio que habrán de pagar. La guerra, plantea el autor, forma parte de aquellos conflictos difíciles de terminar, atrapados cada vez más en las consecuencias de las decisiones de julio de 1914. Nadie se atreve a actuar como si los cuantiosos números de muertos y sufrimientos no hubiesen sido necesarios.



Además del relato y de los documentos escritos, trabajamos con un capítulo de la serie británica *Downton Abbey* (capítulo 2, temporada 2). Me interesó aquí, que los estudiantes pudieran ver a través de otro medio discursivo los aspectos trabajados con la historiografía, una interesante recreación de la vestimenta de la época, así como de los modos sociales, las viviendas, etc. La serie transcurre en el Castillo del Condado Downton Abbey, en Inglaterra, donde vive la familia Crawley, perteneciente a la aristocracia. En el capítulo mencionado se suceden distintas escenas que acompañan los conceptos aportados por los historiadores. Presentaré a continuación los conceptos planteados por los autores que se dejan entrever en el capítulo de la serie.

Un aspecto al que el argumento de la serie recurre en varios momentos es el sentimiento nacionalista y a partir de éste el apoyo a la causa de la guerra. Me interesó trabajar el concepto como aspecto que encontramos en los orígenes de la guerra, a la vez que forma parte de los efectos de la misma. Me centré en los planteos de Furet (1995, p. 52) y Thébaud (2000, p. 45), quienes sostienen que se dio un triunfo del nacionalismo sobre la conciencia de clase y sobre la hermandad de género. En el momento de la planificación y al escoger estos conceptos para ser abordados, fui consciente de las dificultades que podrían irse presentando, pero confié –basándome en la historia transcurrida hasta ese momento con el grupo– en que podía ser un tema interesante para abordar, llevándolo en última instancia (o primera quizás) a ejemplos de clase, de la vida cotidiana, etc. Se trataba de conceptos abstractos que presentarían cierta dificultad; el primero lo habíamos trabajado cuando dimos las Ideologías del siglo XIX como respuesta al problema obrero, pero también en ese momento había sido difícil de aprehender. Me interesó abordar este aspecto a su vez, para evidenciar cómo aquellos movimientos sociales sufrían una ruptura respondiendo a los intereses burgueses y masculinos. Como veremos, el trabajar esto generaba en los estudiantes reflexiones desde su *lugar*. El tema del género, se hizo bastante presente. Belén comentó: *«Y sí, porque todas las autoridades son hombres, hoy en día también, entonces terminan decidiendo los hombres»*.

Furet (1995, p. 47) plantea que la guerra tiene su origen y sustancia en las rivalidades entre naciones europeas sustentadas en el patriotismo de los ciudadanos. En las distintas capitales de las potencias la guerra comienza con la negativa de los hombres de la Segunda Internacional de colocar al universalismo socialista –que hasta ese momento había aunado a obreros de distintas nacionalidades– por encima del fervor nacionalista. Los que hasta 1914 habían sido adversarios políticos se unen para hacer frente, bajo la misma bandera, al enemigo común. La alianza internacional de los obreros queda relegada en tanto pensaban que partían hacia una guerra breve y no terrible e interminable como lo fue. El heroísmo militar encontró

en el nacionalismo la real justificación para el comienzo y desarrollo de la guerra. Agrega el autor que el nacionalismo triunfa por ser una pasión menos abstracta y más antigua que el concepto de conciencia de clase, a la vez que puede ser compartido por todos, por quienes se encuentran a favor de la democracia y quiénes no.

Colabora con este concepto Ferro (1985, p. 282) al plantear que el impulso patriótico había arrollado a la Internacional, dejando de lado sus juramentos socialistas, anarquistas. «En el corazón de cada francés y de cada alemán, el patriotismo había arrollado al internacionalismo; la educación recibida había señalado con más fuerza al adversario nacional que al enemigo social» (1985, p. 282). En el capítulo trabajado, se presenta al Conde conversando con un ex soldado al que le han otorgado licencia por invalidez. El Conde le expresa la gratitud que el ex soldado ha tenido al estar en la trinchera, por lo que puede sentirse honrado, mientras que él refleja en distintos momentos la congoja de no haber estado nunca en el frente: «Dos de mis sirvientes se van a la guerra, mientras yo corto listones y doy discursos». Por otro lado, uno de los sirvientes recibe el llamado para ir a la guerra, afirmando «*creo que en esta guerra, creo en la causa de esta lucha y quiero hacer mi parte*». Frente a esta postura, muchos estudiantes se mostraban empáticos con el sentimiento del Conde y del nacionalismo en general. Santiago cuestionó: *¿Por qué no lo dejaban ir a la guerra si él quería defender a su país?*

El sentir nacionalista, triunfa también sobre las organizaciones feministas internacionales que se habían congregado con anterioridad a la guerra. Thébaud (2000) sostiene que la movilización de los hombres en vez de generar una liberación de la mujer como se consideró durante la guerra e inmediatamente después de ella, fortifica los sentimientos familiares fomentando el mito del hombre protector de la patria y de su familia. El rol de las mujeres es servir tanto a los soldados en las cantinas como a los heridos en los hospitales. Cita una frase de Jane Misme, directora del órgano principal del feminismo moderado francés: «Mientras dure la prueba por la que está pasando nuestro país, no se permitirá a nadie hablar de sus derechos; respecto a él, sólo tenemos deberes» (2000, p. 52). Viviana, planteaba que le parecía bien que las mujeres defendieran su país, pero no le gustaba la idea de que habían dejado de luchar por sus derechos.

La serie refleja también el concepto de democratización de la guerra planteado por Hobsbawm y Furet y que de alguna manera habíamos trabajado en clase. Hablar de democratización me obligó a hacer anclaje con otros conceptos como democracia, demócrata, llevados en primera instancia a otros planos, para luego pasar a la ejemplificación en la Primera Guerra. Hobsbawm (2012, p. 46) sostiene que la guerra involucra a todos los ciudadanos, utiliza un armamento que supone modificar el conjunto de la

economía para producirlo, a la vez que genera un alto nivel de destrucción, dominando y transformando por completo la vida de todos los participantes. La guerra total se convirtió en una ‘guerra del pueblo’, en tanto la población civil fue el blanco de las estrategias, demonizando al adversario, haciendo de él un ser odioso. La guerra tuvo un carácter impersonal, siendo las mayores crueldades consecuencia de decisiones que responden al sistema y la rutina. «Así pues, el mundo se acostumbró al destierro obligatorio y a las matanzas perpetradas a escala astronómica, fenómenos tan frecuentes que fue necesario inventar nuevos términos para designarlos: apátrida o genocidio» (2012, p. 52).

Argumenta Furet (1995, p. 49) que el adjetivo democrático, remite a que la guerra toca la universalidad de los ciudadanos de cada país beligerante. «No hay familia en Alemania o en Francia que no haya perdido a un padre o a un hijo. Y a los que han sobrevivido les ha dejado recuerdos inolvidables, destinados a influir sobre su actividad de ciudadanos en los años que van a seguir». Es la guerra de los grandes números, de combatientes, de los medios y de los muertos. Federico, quien se había mostrado fascinado por comenzar a trabajar este tema, no mostraba la misma actitud frente a lo trabajado, pero tampoco descontento. Se dedicaba a escuchar, con mucha atención, sin involucrarse en los intercambios que se daban a nivel grupal. Desde mi interpretación, algo de lo que él esperaba no estaba sucediendo. Se daba, sin embargo el espacio y la apertura para escuchar lo que sí estaba sucediendo.

En el capítulo visto en clase, la cocinera del palacio recibe una carta diciendo que su sobrino ha desaparecido, y unos días más tarde llega la noticia de que había sido fusilado por cobardía. Una de las hijas del Conde, Edith, acude en ayuda a una granja cercana, donde conducirá el tractor, ya que el peón fue llamado a la guerra. Otra de las hijas, Sybil, trabaja como voluntaria en el hospital del condado, a donde llegan heridos de la trinchera. La misma, exclama en una escena, ante la pregunta de si la situación en el hospital era lo que se imaginaba: «No, es más cruel y salvaje que como lo había pensado, pero por primera vez me siento útil». Frente al cuantioso número de heridos de la guerra, y haciéndose necesaria una infraestructura de mayor capacidad, se resuelve en el Castillo la posibilidad de implementar, provisoriamente, el Hospital allí, modificando por completo la vida del mismo. Ante esto, el Conde expresa: *Sin duda nos dirigimos a un mundo nuevo y valiente, debemos afrontarlo con la mayor gracia posible*. Las distintas situaciones presentadas en el capítulo me ayudaban a bajar a tierra el concepto de democratización mediante ejemplos. En la evaluación escrita sobre este tema propuse la siguiente consigna: «Describe una situación del capítulo de *Downton Abbey* visto en clase, en la que se refleje el concepto de democratización». Me llamó la atención la respuesta de Joaquín. No describió ninguna escena de la serie, quizá no las recordaba, pero sí pudo describir

situaciones ‘inventadas’ por él que dejaban de manifiesto la claridad del concepto. Incluso, y esto fue lo que más me sorprendió, comparó la situación con una posible guerra en la que nuestro país se viera involucrado contando en qué situaciones se vería reflejado el concepto de democratización.

La vida de los soldados en las trincheras, es un tema en el que elegí detenerme, en el cual en vez de trabajar las estrategias militares, los avances en armas como la bayoneta, el fusil o los gases tóxicos, focalicé el estudio en el aspecto vívido de la guerra, que como sostiene Ferro, no forma parte de la gran Historia, sino que tiene una historia propia, un tiempo propio. Al planificar mi proyecto de clase, imaginaba que los estudiantes preguntarían por las armas, cuál era la más ‘poderosa’, cuántos muertos hubo en la Batalla de Somme, que demandarían ver imágenes de las batallas. No todo sucedió de esta forma.

Los soldados llevaban consigo las ilusiones con que partían a la guerra, para después llegar al descubrimiento de la dura realidad. «Si hubiese sabido que esto era la guerra, chico, si va a ser así todos los días, prefiero que me maten enseguida». (1985, p. 165) Uno de ellos escribía a su mujer:

Corremos el riesgo de no comprendernos si tú hablas como se habla en la retaguardia y yo como se habla en el frente. Los sacrificios de todo orden, de toda naturaleza, son la suerte que el soldado quisiera ver compartida más allá de las líneas, a la manera del frente (...) ¿cartilla de azúcar? Quiere decir que hay azúcar ¿Carbón difícil? ¿Leña a precios astronómicos? Esos tipos tienen los pies calientes.” (1985, p. 277)

Cuando leímos este texto en la clase aproveché para hacer énfasis en las condiciones de vida que reinaban en las trincheras –a diferencia de las de la retaguardia– para analizar y reflexionar junto con los estudiantes acerca de cómo sería el pasar los días allí. Muchos estudiantes se sintieron identificados con esta situación, comentando lo difícil que sería mantener la convicción en la guerra, sufriendo el hambre, el frío, la incertidumbre de no saber si vivirían otro día más.

Furet cita la novela de León Weth, *Clavet soldat*, en la cual sostiene que los soldados fueron a la guerra para defender la civilización, pero a medida que ésta se va sucediendo, mata a la civilización por sí sola. «Reducidos a la vida de rebaño, los hombres perdieron la capacidad de reflexionar. Se acaban los matices en sus vidas, los matices en sus pensamientos (...) se abandonan a la disciplina que los lleva aquí o allá, entregándose al azar que les da la vida o la muerte» (1995, p. 69). Los muertos de las trincheras son desaparecidos del combate. Las mismas armas que matan a los soldados también entierran sus cadáveres. No se da un reconocimiento por aquellas muertes. Como plantea Furet (1995, p. 65) «El más célebre de todos, bajo el Arco del Triunfo, será justamente honrado por los vencedores como desconocido».

En la serie se refleja también el carácter sangriento de la guerra, pero no enfocándose en escenas de batallas. Se muestra la vida en las trincheras a la vez que se plantean distintas escenas de soldados gravemente heridos llegando al hospital. Se relata la historia de uno de ellos que al quedar ciego por los gases tóxicos termina suicidándose. Otro soldado que ha vuelto de la guerra, expresa «En el frente, los hombres pedían ser perdonados, pero si eso no era posible, rezaban por que los mataran limpiamente. Para muchos, esa plegaria no ha sido respondida». Creo que aquí era donde quedaba más a la luz la otra parte de la guerra, la de aquellos hombres que no quieren pelear más, que no quieren estar ahí. Se podría tomar como el momento de mayor contradicción con lo que los estudiantes habían manifestado previo a trabajar este tema. Aquello que desde mi interpretación, era el imaginario de los hombres que ‘gozan’ de la guerra, de la pelea en sí misma. Sin embargo, esa contradicción no se hizo explícita en clase, no hubo cuestionamientos sobre las posturas de los soldados, sino que la mayoría de la clase se mostró empática frente a estas situaciones.

### **¿Construir / Dar lugar a otro sentido?**

Mi elección de trabajar el aspecto social de la guerra, responde a una historia de vida que me trae hasta aquí y ahora como docente de Historia. Boutinet (1986) sostiene que el proyecto que cada uno lleva adelante, es la fuerza motriz de la historia personal, a la vez que es creador de acción y de sentido. La historia de la Primera Guerra desde un enfoque social tiene un sentido y una significación para mí, como persona y posteriormente como docente, un sentido en la enseñanza de este aspecto. Al decir de Danto (1989) las historias que elegimos contar connotan tanto de nuestro pasado como de nuestros intereses presentes, «somos microcosmos de las historias que somos capaces de narrar». A partir de mis experiencias, tanto en la formación secundaria, durante mi formación en el IPA así como en mi historia de vida le adjudiqué cierto sentido a la Historia y a la enseñanza de la Historia de una guerra que marcó un cambio de época. Ahora, ¿cuál sería el sentido que le adjudicarían los estudiantes, a la Primera Guerra? Los comentarios previos que se fueron dando en la clase, sobre la guerra en particular y sobre situaciones de violencia en general<sup>19</sup> condicionaron mi mirada sobre lo que ellos esperarían trabajar de la guerra: la batalla de Marne, la batalla de Somme, las innovaciones en armamento, las bayonetas, los gases tóxicos. De esta forma mi interpretación de los gestos del otro,

---

19 Un ejemplo: meses antes a comenzar a trabajar con la guerra, se dio en Niza un atentado que fue filmado y difundido por las redes sociales. Los estudiantes trajeron este tema en clase, hablando de las imágenes que se mostraban en el video con cierto regocijo a la vez que asombro.

mi imaginario sobre el discurso de los estudiantes, se fue generando en el transcurso del año, construyendo yo misma la idea de un sentido que ellos le darían a la guerra.

A medida que se fueron sucediendo las clases en que trabajamos la Primera Guerra mi imaginario anteriormente mencionado comenzó a modificarse, en tanto los estudiantes se mostraban interesados en la temática. Quizás yo pensaba y esperaba que siguiendo con los intereses manifestados previamente, algún estudiante cortara una de las clases expresando su disconformidad con lo trabajado. Ciertamente, eso no sucedió. Los estudiantes respondieron mediante compromiso y dedicación a lo propuesto en clase. El camino recorrido hasta ese momento dejaba ya una pauta marcada de trabajo a la que los estudiantes habían respondido favorablemente en el año. Esto representó sin duda un aspecto de gran ventaja.

Resulta interesante notar algunos de los aspectos de lo trabajado en que los estudiantes han manifestado mayor interés. La serie *Downton Abbey* relata la historia de uno de los sirvientes del Castillo que es llamado a la guerra e intencionalmente se hace herir la mano. En el capítulo trabajado en clase se muestra la vuelta del sirviente al Castillo que no podrá regresar a la guerra por su mano herida. Al terminar de ver el capítulo no quedaba mucho tiempo para comentar y analizar, lo haríamos la siguiente clase. Iván, se acercó a comentarme el caso anteriormente mencionado: *¿Viste cómo le quedó la mano? Yo no sé qué haría si estoy en la trinchera, capaz hago lo mismo que él.* La imagen había quedado resonando en él, sin ninguna consigna de trabajo de por medio. Iván se estaba colocando en esa situación, en la de un soldado en la guerra. No habíamos visto imágenes de las batallas, sólo habíamos visto ‘el afuera’ de la guerra y cómo condicionaba ésta a cada una de las personas. Habíamos trabajado aquellas situaciones que remitían al concepto de democratización presentado anteriormente. Sin embargo Iván había percibido lo cruento de estar en la guerra, construyendo una posible historia, a partir de su experiencia y de la experiencia histórica de ese momento. Koselleck (1993) plantea «no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren».

Leonardo, al momento de trabajar el concepto de Furet del triunfo del sentimiento nacionalista sobre la consciencia de clase se mostró ciertamente comprometido en una postura defensiva de aquellos trabajadores, obreros, que irían a enfrentarse entre sí, aliándose con los burgueses. *¿Pero ellos no sabían que iban a pelear contra otros obreros? ¿Y si ganaban la guerra iban a ver algún beneficio? No, claro que no,* preguntaba y se respondía a sí mismo. Cuando habíamos trabajado el problema obrero en la Revolución Industrial había manifestado la misma postura, por lo que no me sorprendió su intervención en este momento. Asimismo, hacía fin de año, y a partir

del debate que habíamos trabajado con la profesora de Idioma Español, les propuse la consigna de escribir un relato en primera persona, ubicándose en el lugar de un protagonista de la historia trabajada en el año, con el fin de realizar un pequeño libro en el que se agruparan todos los relatos. El relato de Leonardo fue el siguiente:

*Querida familia,*

*La guerra parece estar en su fase final, no les puedo decir cuando llegaré porque ésta carta puede ser interceptada por tropas alemanas. Les escribo con el fin de simplemente avisarles que John y yo seguimos con vida a pesar de haber estado en el frente reiteradas ocasiones. Quiero que le digan a mi esposa cuanto la amo y que si no llego con vida que cuide muy bien de nuestro querido hijo.*

*A uno le meten la idea de siempre defender su nación y todas esas cosas y nos mandan al frente con esa excusa... Yo a esta altura no sé estar a favor o en contra de defender la nación, en cierto punto todo lo que nos dicen parecen simples estupideces que nosotros los soldados nos creemos. Vamos pensando que vamos a marcar la diferencia cuando no somos más que simples peones. Es increíble cómo la gente se mata por causas que a veces hasta desconoce y lo hace sin pensarlo dos veces. Muchos no se dan cuenta que los hombres mayores son quienes declaran la guerra y sin embargo, somos los jóvenes los que debemos luchar y morir. Ahí es cuando uno se plantea si realmente esta guerra va a tener algún fin positivo para cualquiera de nosotros, ya han pasado varios años y nada parece mejorar. Ni respirar es seguro en estos últimos días, han estado utilizando gas venenoso para matar a nuestras tropas... no damos a basto ni de mascarillas para poder respirar sin tener que morir, uno nunca en su vida está preparado para ver morir gente en frente suyo, y por más entrenamiento que tenga la realidad siempre es diferente, la guerra parece en esos casos, que la realidad supera la ficción.*

*Cómo esperan que uno llegue después de finalizada la guerra sin ningún tipo de trauma, se piensan que un “reconocimiento por defender nuestro país” es más que suficiente para tapar ese hueco que dejan estos actos bélicos de tal magnitud.*

*Familia les estaré escribiendo en las próximas semanas espero su respuesta.*

*Atentamente Charlie.*

Aquí todos tememos que los estudiantes resuelvan el ejercicio de manera anacrónica, y de hecho, a menudo lo hacen. Y nosotros también lo hacemos al intentar posicionarnos en un *lugar* que no es el nuestro.

Sin duda que cada uno de los estudiantes al realizar este ejercicio expresa expectativas, no sólo a partir de una experiencia histórica del período que estamos estudiando, sino también a partir de su propia experiencia, como adolescentes de 14, 15 años que concurren a una Institución educativa de clase media y que traen consigo diversas historias de vida. La elección misma de ponerse en el lugar de un burgués o un obrero, de un soldado que va al frente o de un colonizador francés durante la Expansión Europea, trae consigo de hecho una historia.

Relacionado con esto, al trabajar el concepto planteado por Thébaud (2000, p. 45) del triunfo del nacionalismo sobre la hermandad de género, se dio en clase un intercambio sobre la desigualdad de género. Era esperable que mujeres y varones no reaccionaran de igual forma frente a este planteo. El intercambio se centró primero en la postura de las mujeres en la Primera Guerra, y el deber de dejar su lucha. Parte de las mujeres de la clase problematizaron más que cuestionaron este accionar. Recuerdo algún varón reafirmando la postura nacionalista al decir que ellas también eran parte del país, y que como tal debían acompañar desde su lugar la guerra. Alguna mujer también se sintió identificada con esta idea. El intercambio se trasladó luego a la desigualdad de género hoy en día. Belén, acompañada de Viviana, tomó el lugar de defensa acérrima de las mujeres reivindicando los distintos espacios en donde son desconsideradas o desvalorizadas.

Los estudiantes, Leonardo, Iván, Belén, Viviana, estaban dando un sentido hacia la guerra, más allá del sentido que yo inicialmente había elegido darle, en la enseñanza de la misma. Federico con su actitud de escucha, lo estaba haciendo también. Barbier (2000, p. 71) entiende el sentido como fenómeno mental caracterizado «por la puesta en lugar en un sujeto dado de asociaciones entre representaciones vinculadas a experiencias en curso, comprendidas las experiencias de escucha, y representaciones emergidas de experiencias anteriores». A partir de esto, el sentido dado por los estudiantes al estudio de la guerra supone una construcción mental, es decir una operación de transformación de representaciones, que dependerán de variables concernientes a su historia individual y también de las nuevas representaciones vinculadas a las experiencias presentes, en este caso, el estudio de la Primera Guerra desde un enfoque social. Sostiene Barbier (2000, p. 71) que este trabajo mental, puede provocar afectos o emociones que tengan como efecto el desencadenamiento de actividades.

Cada uno de los estudiantes iría construyendo su propio sentido sobre la guerra. Este sentido resultaría de la mediación entre aquel ya construido, a partir de otros indicadores, y el sentido que yo como docente estaba poniendo sobre la mesa, e intentando transmitir. El sentido de enseñar y dar a conocer un



aspecto de la guerra, que no es el tradicionalmente estudiado, de ir más allá de quién triunfó finalmente –aunque al decir de Hobsbawm (2012, p. 53), la guerra no resolvió nada–, de cuáles fueron las innovaciones tecnológicas. Se genera de esta forma, una fusión de horizontes –al decir de Gadamer (1999, pp. 376-377)– aquel horizonte previsto por mí y el que cada estudiante tiene.

Mi sentido construido de la guerra, también se vio intervenido e interpelado frente a una pregunta formulada por Esteban: *¿Por qué nos enseñan las guerras si después quieren paz mundial?* La pregunta del estudiante traía consigo algo de ingenuidad pero también algo muy certero a lo que cabe la pregunta –no específicamente desde la enseñanza de la Historia– ¿por qué se celebran las guerras? No será en este artículo donde intentemos responder esta interrogante.

### **Consideraciones finales**

A partir de lo presentado, surgen una serie de reflexiones, problematizaciones, sobre lo abordado en mis clases, y también sobre la respuesta manifestada por los estudiantes frente a este abordaje de la Primera Guerra Mundial en el curso de tercer año liceal.

Russel, citado por Barbier (2000), plantea que aquellas frases, actos o gestos desprovistos de sentido, o que no producen efecto de sentido en el oyente, no generan ninguna actividad. Mi quehacer docente está atravesado por un sentido, al igual que la forma en la que elijo enseñar Historia, y qué Historia enseñar. Lo que enseño e intento transmitir no puede estar exento de una carga, de una experiencia y un sentido personal. Yo creo en la Historia que enseño y el valor que puede tener enseñar esa Historia y no otra, y por eso elijo hacerlo. En el presente artículo intenté dar cuenta del proceso vivido con un grupo de tercer año de secundaria en el trabajo acerca de la Primera Guerra Mundial, dando el lugar a partir de este tema a la posible construcción de otro sentido sobre la guerra.

La receptividad fue positiva, en tanto distintos estudiantes por medio de distintas expresiones, plantearon una mirada alternativa a la que en un principio se manifestaba. Al menos esto ocurrió dentro de la clase, frente a un docente y con determinadas normas que nos establecen de determinada manera a unos y otros.

Algunos estudiantes se mostraron más comprometidos e interesados que otros con el abordaje presentado, pudiendo encontrar un nuevo sentido en el estudio de la guerra. Otros, como Federico, más allá de no mostrar una postura activa frente a lo “nuevo” sobre la guerra, pudieron mantener la actitud de escucha y respeto hacia lo trabajado, a pesar de que no era lo esperado por ellos. También se pusieron sobre la mesa posturas que

trascendían el tema de la guerra en sí mismo, como el caso de las mujeres que frente al planteo de Thébaud trasladaron el análisis a la desigualdad de género que ellas mismas viven. Como docente y desde el sentido que le doy a la educación en general, más allá de la enseñanza específica de la Historia, valoro todas aquellas interpretaciones que los estudiantes a partir del estudio de la Historia, puedan traer a sus días y vidas.

La clase de Historia, se tornó un espacio de posible construcción de una nueva mirada sobre el estudio de la Primera Guerra Mundial. Cuánto de esa nueva mirada, de ese nuevo sentido construido por los estudiantes, y no por todos, claro está, trascenderá el ámbito del curso de Historia de 3er año, es punto incierto. El punto detrás del horizonte, que no podemos ver.

## Bibliografía consultada

- BARBIER, J.-M. (2000). Rapport établi, Sens construit, signification donnée. En JEAN-MARIE BARBIER Y OLGA GALANATU (Eds) *Signification, sens, formation*. (pp. 61-86) París : PUF
- BOUTINET, J.-P. (1989). Histoire et projet. En GASTON PINEAU Y GUY JOBERT *Histoires de Vie*. Tome II Approches multidisciplinaires, (pp. 157-172) París : L'Harmattan.
- CERTEAU, M. DE (1993). *La escritura de la historia*, México: Universidad Iberoamericana
- CUESTA, R. Y MAINER, J. (2000). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, actuar y desear de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 62-27
- DANTO, A. (1989). *Historia y narración*. Barcelona, Paidós.
- FERRO, M. (1985). *La Gran Guerra*, Buenos Aires : Hyspamerica ediciones.
- FURET, F. (1995). *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista del siglo XX*, México : FCE
- GADAMER, H.-G. (1999). *Verdad y Método*, Salamanca: Sígueme.
- HOBBSBAWM, E. (2012). *Historia del siglo XX*, Buenos Aires: Crítica.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad Cedes, Campinas*. 30/82, 281-309
- RICŒUR, P. (2004). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- THÉBAUD, F. (2003). La Primera Guerra Mundial ¿La era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual? En GEORGES DUBY Y MICHELLE PERROT (Dir) *Historia de las mujeres* (pp. 31-83) Tomo V. El siglo XX. Madrid: Santillana
- TORRES BRAVO, P. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*, s/d, Ediciones de la Torre
- WHITE, H. (1992). El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica, Barcelona: Paidós.



## ***Hay que hacer la ficha de trabajo:* encuentros y desencuentros en mi clase de historia**

CECILIA BONIFACIO

### **Introducción**

*Chicos, ¡Hay que hacer la ficha!!* es una frase que se repite en mis clases desde que comencé con la tarea docente hace casi diez años. Si bien este nuevo año lectivo volví a iniciar con ella en los dos niveles en que trabajo (tercero de ciclo básico y cuarto año), surgieron algunos cuestionamientos y replanteos en torno al porqué de esta insistencia, y en definitiva, al porqué de esas *fichas*.

¿Para qué construyo estas fichas? ¿Qué función cumplen en mi clase de historia? ¿Qué intencionalidad llevan intrínsecas? Estas son algunas de las preguntas que han rondando en mi mente en estos últimos meses. Creo que las asumí como una herramienta indispensable para mi trabajo desde el inicio; lo hice partiendo del hecho que los alumnos no cuentan con los manuales de historia, que necesito recursos para el trabajo en el aula (historiografía, documentos, mapas, imágenes), y bajo la idea de que el discurso de la clase se continua en la casa, por eso deben resolver los ejercicios propuestos en ella como tarea domiciliaria. Como decía antes, si bien estas fichas estuvieron presentes desde el día uno de mi practica como docente de historia, en todos los niveles y cursos, tanto de ciclo básico como de bachillerato, últimamente me he cuestionado su utilidad y su intencionalidad (sobre todo en ciclo básico) debido a que siento que existe una enorme distancia entre ellas y la clase dada en el aula. En este último tiempo, he notado que esta acción de ‘armar fichas’ para los estudiantes, que yo veía como algo tan natural e indispensable a la hora de planificar un curso, no es lo común entre los demás colegas, y mucho menos planteándolas como tarea domiciliaria, para lo cual luego debo disponer de tiempo de corrección.

A través de este artículo me permito cuestionar y pensar mi práctica docente desde varios lugares: mi relación con la enseñanza de la Historia, con las historiografías, con mi proyecto de curso y de las clases; y con estas fichas de trabajo, para poder visualizar el desencuentro que, desde mi impresión, se da entre la idea de original de la ficha y lo que luego ocurre en la clase de historia con los estudiantes, esas fichas y mi proyecto. Elegí dos ejemplos de fichas de tercer año de ciclo básico, simplemente para ilustrar algunos de los puntos de análisis, y para que exista una referencia materializada de aquello que mencionaré reiteradamente a lo largo del relato. Este tipo de instancias de escritura acerca de lo que hago, de los cuestionamientos que surgen día a

día en torno a lo que hacemos, son sumamente ricos para no estancarnos en el hastío cotidiano. Pensar y escribir; escribir para pensar es lo que intentaré hacer en las páginas siguientes.

### ***¡Hay que hacer la ficha!! Pero, ¿qué son ‘las fichas’?***

Estas *fichas de trabajo*, como yo les llamo y cuya denominación se vuelve algo cotidiano en la nomenclatura de la clase de historia que propongo, fueron concebidas desde el inicio como un complemento necesario a mi discurso y trabajo en el aula. Yo misma las pienso y las diseño: los textos juegan un papel neurálgico en ellas dado que la historia que presento allí es la Historia escrita por los historiadores por lo que entiendo que hay que leerla. De ahí que la comprensión lectora sea un desempeño que me interesa por demás promover en mis clases, tanto de la historiografía como de documentos históricos. Apunto especialmente a que los alumnos puedan distinguir entre ambos: entre la reconstrucción del pasado y la palabra de los protagonistas. Los textos siempre están acompañados de preguntas de diferente naturaleza que guían la lectura: desde las que buscan la simple identificación de información hasta las que apuntan a niveles más analíticos (comparación, relación, reflexión). Esto se ve reflejado en los ejemplos que elegí para este artículo. En el caso de la ‘Primera Guerra Mundial’ preferí seleccionar esencialmente historiadores, los cuales fueron elegidos más por su capacidad narrativa que con la intención de mostrar diferentes posturas historiográficas. Su orden corresponde a la lógica del discurso de la clase, lo mismo que las preguntas que figuran al final para que respondan a partir de la lectura completa de la ficha.

Diferente es la propuesta para el tema ‘Revolución del lanar’, donde opté por intercalar documentos históricos con algunos fragmentos historiográficos de historiadores que luego retomaremos en la clase a lo largo de todo el tema. Tal vez en el primer caso, la lógica responda más a una lectura que pretende acompañar el discurso de la clase, ya que agrega detalles y opiniones que pueden complementar lo narrado. Por el contrario, la otra ficha de trabajo ofrece la palabra de algunos protagonistas e introduce a los historiadores, para iniciar un incipiente diálogo con el relato de la clase, al ser referenciados en ella. A su vez, los textos suelen estar acompañados con imágenes y/o mapas históricos, con una intención principalmente ilustrativa de los mismos y del discurso de la clase, sin pretender una mayor profundización que implicaría el análisis de una fotografía o grabado; eso queda para el trabajo colectivo en el aula.

## REVOLUCIÓN DEL LANAR

Con referencia el stock ovino total:

DEPARTAMENTOS	1860	1873
San José (y Flores)	12%	18%
Colonia	12%	16%
Soriano	17%	17%
Durazno	6%	7%
Paysandú (y Río Negro)	9%	11%
Florida	5%	11%
<b>TOTAL</b>	<b>61%</b>	<b>80%</b>

AÑO	OVINOS
1852	795.000
1860	2.594.000
1862	3.618.000
1868	16.521.000



Exportaciones de Uruguay

Productos	1872
Tasajo	13.4%
Cueros vacunos	35.6%
Gorduras vacunas (grasa, sebo)	11.8%
Ganado en pie	0.7%
Lana	2.4%

**Observa atentamente los cuadros:**

1. ¿Qué ocurrió con la producción del ovino entre las décadas del 50 y 60?
2. Ubica en el mapa de Uruguay los departamentos donde se concentró la cría del ovino
3. ¿Cuáles son los productos que predominan en 1872? ¿Por qué?

**Juan Mc Coll señalaba en 1861:**

"Aunque la riqueza del país puede ser, y de hecho ahora consiste, en ganado vacuno, es necesario poca reflexión para convencernos de que el futuro de este país está atado a la cría de la oveja. La subdivisión de la tierra que ella trae, el número de gente que ella emplea y los hábitos de paciente atención y subordinación que ella engendra son bendiciones que no pueden ser demasiado apreciadas"

"Los hacendados extranjeros intensificaron las introducciones de ganados ovinos finos, con buenos rendimientos de lana. Era una nueva riqueza, una nueva forma de explotación de la actividad rural. El ovino daba su producción de lana una vez al año y era capaz de repetirla durante varios años más. La riqueza se reproducía en el lomo del mismo animal, sin necesidad de sacrificarlo. [...] El ovino es un animal, que a diferencia del vacuno criollo, en nuestro medio siempre requirió cuidados y atenciones especiales, más complejos, por el exceso de humedad y las épocas de lluvias." José Pedro Barrán, Benjamín Nahum, *"Historia rural del Uruguay moderno"*

En 1861, José G. Palomeque, Jefe Político de Cerro Largo, escribía "Es bien averiguado que una legua cuadrada de nuestros buenos terrenos no puede contener más de 2000 reses de procreo, cuya renta anual no excede de 150 novillos. Vendidos estos a razón de 10 pesos, término medio, daría 1500 pesos al año; mientras que esa misma área puede admitir y mantener 12.000 ovejas. Este número de ovejas daría en la esquila anual dos mil libras y media por cada vellón, y entonces tendríamos 30.000 libras de esa materia..."

Citado en: Alfredo Castellanos, *Breve historia de la ganadería en el Uruguay*, 1973

4. Siguiendo los textos, realiza una lista con los beneficios que trae la cría de la oveja.

## Mi clase y los historiadores

Me apoyo firmemente en la idea de que los profesores de historia enseñamos *alguna* historia, entendiéndola como una interpretación del pasado; como la creación de un discurso que provee de sentido a los hechos y acontecimientos que supuestamente alguna vez ocurrieron. Por lo tanto, enseñar historia es enseñar (en el sentido de *mostrar*) alguna versión inteligible del pasado. Un pasado que ya no existe, y que nunca se mostrará tal cual fue, «El pasado se ha ido; si se corresponde o no con las cosas que se ven, se recuerdan o se leen ahora es algo que no se podrá probar nunca» (Zavala, 2005, p.19) Podríamos preguntarnos al igual que Lowenthal (1993, 275) si “¿Tuvieron lugar de verdad los acontecimientos que creemos que ocurrieron?”, una pregunta que siempre surge en la clase entre los curiosos alumnos. Debemos resignarnos y convivir con la eterna duda acerca de si los restos que el pasado nos dejó (convertidos en documentos tras el interés de algún historiador) no nos están engañando con respecto a lo que realmente pasó en ese pasado que se nos presenta como *un país extraño* (Lowenthal, 1993). Como profesores de algo que nos fascina, aceptamos acercarnos a él a través de la reconstrucción hecha por otros que son los historiadores y su interpretación de los documentos. Marc Bloch complementa esta idea afirmando que

El pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma. y se perfecciona sin cesar. [...] nuestra historia adquiere necesariamente el aliento, un poco exangüe, de un mundo despoblado— [...] Siempre es desagradable decir: “no sé”, “no lo puedo saber”; no hay que decirlo sino después de haber buscado enérgica, desesperadamente. Pero hay momentos en que el más imperioso deber del sabio es, habiéndolo intentado todo, resignarse a la ignorancia y confesarlo honestamente. (Bloch, 2000, p. 59-60).



## Primera Guerra Mundial

"La hegemonía que Europa ejerce sobre el resto del mundo en 1913 no se funda solamente en la fuerza militar, en su marina de guerra y en su red de bases navales, en la superioridad de sus armamentos y en el número de sus ejércitos, sino que descansa en una superioridad material y técnica que ha hecho de ella "la fabrica del mundo", en una potencia económica que es el origen de su banca, y en una superioridad intelectual universalmente reconocida" CROUZET, M., *Historia general de las civilizaciones. El mundo contemporáneo*

### La conformación de las alianzas antes del estallido de la guerra

“La formación de dos bloques opuestos en los que estaban involucrados las principales potencias europeas es el rasgo más característico del periodo de preguerra. El primer bloque, constituido por la *Triple Alianza* o *Potencias Centrales* formada por Alemania, Austria-Hungría e Italia [...].

El segundo Bloque es *la Triple Entente*.

El primer paso se da en 1904 con la firma de la *Entente Cordiale* entre Francia e Inglaterra y, posteriormente, a partir de la crisis de Marruecos, se incorpora a la alianza el Imperio ruso, firmándose la Triple Entente en 1907...". VILLARES, Ramón. BAHAMONDE, ÁNGEL. *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*.



**Ejercicio 1.** Pinta en el mapa, con colores distintos, los países miembros de la *Triple Alianza* y los miembros de la *Triple Entente*.

### Rivalidades entre las potencias europeas

“Lo que era cierto para Rusia, lo fue también para Francia, para Alemania, para toda Europa, ya que todos los pueblos estaban convencidos de que eran víctimas de una agresión. Cada ciudadano hizo la guerra a su patria como si defendiese a su propia madre [...]. La enseñanza de la historia, los artículos de la prensa, y hasta las mismas manifestaciones deportivas, estimulaban el patriotismo que no tardaba mucho en convertirse en nacionalismo. En sentimiento belicoso llegaba a contagiarse a personas que de por sí eran pacíficas y capaces de darse cuenta de que la política de sus propios dirigentes corría el riesgo de provocar la guerra” FERRO, Marc. “1914-1918: la Primera Guerra Mundial”

“En los años anteriores a 1914: la paz era entonces el marco normal y esperado de la vida europea. Desde 1815 no había habido una guerra en las que estuvieran implicadas todas las potencias europeas. Desde 1871, ninguna potencia europea había ordenado a sus ejércitos que atacaran a los de otra potencia. Las grandes potencias elegían a sus víctimas entre los débiles y en el mundo no europeo. (...) Desde luego, se admite la posibilidad de una guerra europea general, que preocupaba no solo a los gobiernos, sino a la opinión pública en general. (...) Sin embargo, su estallido *no se esperaba* realmente. Incluso durante los últimos días de la crisis internacional de julio de 1914, cuando la situación ya era desesperada, los estadistas no creían realmente que estaban iniciando una guerra mundial.” HOBBSBAWM, Eric, *La era del Imperio 1875-1914*

### Se desata la guerra...

"Los planes de todos los estados mayores se habían basado en una guerra corta. Pero las nuevas armas habían hecho la defensa demasiado fuerte para una rápida victoria y, al cabo de unas pocas semanas, la guerra quedó estancada en un largo empate que no fue roto en casi cuatro años. A medida que se prolongó, se convirtió en una lucha cada vez más de pueblos y de recursos económicos y cada vez menos de ejércitos y armadas" WARE, C., PANNIKAR, K., ROMEIN, J., *Historia de la humanidad. El siglo XX*

"Nunca los hombres habían tenido que soportar tan duras circunstancias como los combatientes de esa guerra, sobre todo a partir del momento en que los frentes se estabilizan. Inmóviles en las líneas avanzadas en invierno de 1914-1915, en trincheras más o menos profundas, expuestos sin protección alguna no solo a los bombardeos y a los golpes de mano sino también al frío y a la lluvia, mal abastecidos, devorados por los piojos, víctimas del sueño a causa de las guardias, los soldados viven reunidos en el barro: *"los hombres que he visto regresar esta mañana eran solo montones de barro"* escribió el general Maistre después de un ataque." CROUZET, M., *Historia general de las civilizaciones*

### Nuevas armas

"Guerra de países industriales y de alto nivel de tecnificación, va a caracterizarse por sus innovaciones en el armamento. Los alemanes poseen fusiles de disparo continuo y automático; la ametralladora va a cambiar los sistemas de combate en 1915; los gases asfixiantes, utilizados por los alemanes este mismo año, parecen un arma decisiva, pero las potencias de la Entente la neutralizan con la producción rapidísima de máscaras antigás. Aparecen los primeros aviones, pero todavía no juegan un papel muy importante: solo en misiones de observación. Los dirigibles como los "Zeppelin" germanos: otra innovación.

En el mar, los submarinos llegan a desempeñar misiones claves, más que en combate en las tareas e bloqueo. Los primeros tanques carecen todavía de maniobrabilidad, pero en contraposición los camiones para traslados de tropas de infantería y armas revolucionan las tácticas, mediante la posibilidad de efectuar maniobras envolventes a una velocidad hasta entonces impensable" FERNANDEZ, Antonio, *Historia contemporánea*

### **Ejercicio 2. Luego de leer todos los textos, contesta las preguntas:**

1. ¿En qué se sostiene la "hegemonía de Europa" sobre el mundo?
2. ¿Qué papel juega el nacionalismo en el desencadenamiento de esta guerra?
3. ¿Por qué la guerra no resultó lo corta que se preveía?
4. ¿Qué son *las trincheras*? ¿Qué finalidad cumplen?  
¿Cuál es la condición del soldado en ella?
5. Realiza un esquema con las nuevas armas que aparecen en esta guerra
6. Imagina que eres un soldado participante en esta guerra. Escribe una carta a tu familia contándole cómo estás pasando tus días en estas trincheras.
7. Relaciona las imágenes con lo has leído en la ficha.



Y sin embargo, aceptamos la singularidad de su discurso y las ideologías que lo atraviesa, sabiendo que se trata de una construcción que se pone en palabras. De Certeau (1993, pp. 33-65) plantea que la historiografía nos presenta la interrogación de lo real en dos posiciones: *lo real como conocido*: aquello que el historiador elige estudiar, comprender o ‘resucitar’, y *lo real como implicado* donde aparece ‘el oficio’, la operación científica que realiza, encuadrada en las problemáticas relevantes de la sociedad en la que está inmerso, los procedimientos metodológicos que elige, las preguntas que decide realizarse, cargadas de sentido: su sentido. Y producto de esa relación aparece la escritura de la historia: «un texto que organiza unidades de sentido y lleva a cabo transformaciones (...) en cuanto constituye un relato o un discurso propio (...) hay en cada historia un proceso de significación». Los profesores de historia (y me atrevo hablar en general por la mayoría de mis colegas) compartimos constantemente con estos historiadores que reúnen *no tanto hechos sino significaciones* (de Certeau, 1993, p. 57). Aquí se encuentra una parte azarosa y permanente: elegir con quienes pienso mi curso y mis clases; a quienes llevo a la clase y a las fichas y a quienes descarto.

Y aunque me preocupo por leer las nuevas revisiones sobre temas que hace años que trabajo, debo admitir que esto no suele verse del todo reflejado en las fichas. Tal vez sí en el discurso del aula, donde la lectura se cuela en el relato que va fluyendo, pero prefiero mantener las lecturas que año a año veo que funcionan en esas fichas en una conformidad algo estática. Más allá de esto, su presencia en mi proyecto de enseñanza de la historia es ineludible, pudiendo ser discutido el rol que ocupan en él, en mis clases y en las fichas. ¿Realmente enseño la historia de los historiadores o solo los menciono y los cito como respaldo del relato de la clase? Su permanente referencia me proporcionan la seguridad que considero necesaria en el tipo de relato que pretendo construir en clase: abierto, participativo, en permanente discusión. Esto no significa que los alumnos de tercer y cuarto año conozcan el pasado a través de tal o cual historiador, sino que inevitablemente lo hacen desde la forma en que yo los presento, y la síntesis discursiva que elaboro en base a ellos.

Asumo que mi proyecto de tercero, así como las fichas y las actividades que llevo a la clase, tiene un tímido acercamiento al trabajo sobre la historiografía a través de alguna discusión entre dos posturas historiográficas sobre cierto tema. En cuarto año camino algunos pasos más firmes, al incluir estas discusiones historiográficas desde la autonomía que propone la ficha domiciliaria, para que el estudiante se encuentre solo con los historiadores e intente comprender un fragmento del pasado desde sus modos de entenderlo y de representarlo. Algunos de ellos son reiteradamente mencionados (¡juro que la mayoría de los estudiantes aprende a escribir Hobsbawm antes de fin

de año!!) pero me resulta imperioso revisar, de aquí en más en mis prácticas, la participación que realmente les doy en mis clases. El relato elaborado por Sibila Núñez acerca de su propia experiencia con la historiografía me conmovió a tal punto de hacer fluir miles de interrogantes acerca de lo que estoy haciendo con la historia y la historiografía en mis clases. Me permito compartir un fragmento de su relato:

Si la historia de los historiadores que pretendía enseñar era una historia desde sus métodos de construcción y sus procederes prácticos, por allí algo estaba fallando. La historia que había enseñado suponía como clave de la construcción del conocimiento histórico la elaboración de conclusiones inferidas de los documentos, y nada más. Estos documentos, además, se presentaban como universales, utilizables por cualquier historiador fuera del contexto de la tradición historiográfica a la que perteneciera que, apenas una anécdota al comenzar la clase, no parecía influir en la elección de las fuentes. Los historiadores podían “pensar distinto” y remotamente se sabía que venían de tiendas distintas pero, en esencia, esa historia enseñada estaba signada por la linealidad causal documentos—conclusiones y despojada de lo que en ese año se me hizo evidente: la tradición historiográfica de los historiadores.” (Núñez, 2005, pp. 166)

Al leerlo me sentí identificada en muchas de sus afirmaciones y cuestionamientos, al respecto del uso de los documentos y de la historiografía (o *historiografías* en la diversidad de las estrategias que se tejen para conocer el pasado); incluso cuando afirma que *para enseñar las historias de los historiadores eran necesario los textos de los historiadores*. Ellos están en mi discurso, en las clases, en las fichas de trabajo pero de una manera muy descontextualizada, solo en fragmentos, sin el marco de la escuela historiográfica. Creo que aún estoy muy lejos de asomarme a estos horizontes, donde el historiador llegue a los chicos en los libros o capítulos completos, con sus hipótesis y el trabajo metodológico que utilizó con las fuentes, así como a las conclusiones a las que arribó. No obstante, me permito ir pensándolo en este sentido. Por eso, en los párrafos siguientes me detendré en la relación entre mi proyecto y estas fichas de trabajo, mirándolas más de cerca a partir de ciertas preguntas como ¿Para que las elabora? ¿Qué intenciones esconden tras su diseño? ¿Qué rol juegan en la clase que propongo?

## Mi curso, mi proyecto, las fichas

Encarar un curso en marzo, o una clase en el día a día, me implica superar la «irrupción de lo imprevisto, (...) la angustia frente a un porvenir incierto y dudoso» (Boutinet, 1990, p. 47) que me presenta un futuro que no puedo controlar, pero a decir de Boutinet (1989; 1990), puedo *anticipar* para lograr cierta sensación de control. Para ello elaboro *mi* proyecto de enseñanza de la historia, que podríamos dividir en dos dimensiones: la general—anual, que se sostiene en los pilares que vengo desarrollando en este artículo y que solo varía en los temas según el nivel (los últimos años he trabajado sobre los cursos de tercero y cuarto, a los cuales les he encontrado una lógica general en lo que pretendo tanto a nivel conceptual como operativo); y otra dimensión anclada en cada clase, donde se ponen a prueba los tres: el proyecto; el *yo* profesor con mis deseos, mis intenciones y mi sentido; y los alumnos, con su singularidad y diferencias.

Ante esto valoro enormemente el hecho de tener un proyecto de clase y de curso muy bien pensado y reflexionado, pero siempre abierto a los imprevistos, a las contingencias cotidianas y en este sentido, por lo tanto, queda abierto a la revisión constante. Lo más rico de mi ejercicio de la docencia en estos diez años ha sido la contraposición de mi clase pensada con mi clase dada. Mirar de cerca *lo que pasó* para poder ver los encuentros y las desencuentros entre lo que pensé y las intenciones que me tracé, con lo que luego ocurrió en la clase con los estudiantes. Mi idea de proyecto, como deslizaba al comienzo, deriva de lo trabajado en varios cursos de didáctica de la Historia, donde lo abordamos como la realización de una representación anticipatoria de un acontecimiento futuro que uno imagina como posible y deseable de esa manera. Lo que podemos proyectar es la *enseñanza* de la historia—mi deseo—; pero no puedo hacerlo del *aprendizaje* que los alumnos eventualmente pudieron realizar (Zavala, 2011, p. 4). En mis proyectos se esconde el intento de controlar la incertidumbre que existe al pensar en una acción futura que involucra a más de un protagonista, y un contexto institucional que muchas veces resulta incierto, o contraproducente. Las fichas de trabajo, al ser parte neurálgica de este proyecto, también actúan como una especie de herramienta que intenta ayudar a enfrentar esta incertidumbre.

Colocándolo por primera vez bajo una mirada reflexiva e introspectiva, *mi proyecto* es un proyecto de *enseñanza de la historia* basado en una Historia como conocimiento en construcción de la mano de los historiadores, donde el trabajo con *fichas* a nivel domiciliario, junto con actividades, materiales y discusiones en clase, completan los cimientos sobre los que se edifica mis cursos y mis clases. Creo firmemente que ambos niveles: el curso y la clase no pueden agotarse en el relato que pienso y luego transmito

en el aula; la presencia de la tarea domiciliaria, en este proyecto, cumple un rol fundamental: implica la continuación de mi voz fuera de la clase. A través de estas fichas, pretendo que los estudiantes se reencuentren con el relato historiográfico, pero ahora solo, para que construya *su sentido* de esta parte de la historia que estamos compartiendo. En este último tiempo hemos debatido distintas miradas entre colegas y con equipos directivos, acerca de la relevancia o la ‘utilidad’ de las tareas domiciliarias, incluso de la elaboración de este tipo de fichas de trabajo. Sin decir que esta sea la fórmula del éxito, o que su uso me permite lograr ‘mejores clases’, lo cual me resultaría imposible de determinar ni es la intención aquí, reivindico su permanencia en mi proyecto, como pilar estructural.

¿Cómo llegué a esto? Supongo que responde a mi historia académica, a mi pasado como estudiante liceal donde este tipo de ‘herramientas’ o ‘accesorios’ didácticos (si es que se le puede llamar así a una ficha, a un texto entregado en fotocopia a cada alumno, a una lámina, a un mapa histórico, a una actividad de reflexión) no eran comunes, así como tampoco la mención a los historiadores. Responde también a mis inseguridades al comienzo del ejercicio de la profesión donde usar alguno de ellos funcionaba como un apoyo necesario ante un débil manejo de la clase, del tema, de la práctica de la enseñanza. Pero pese a los años, y la seguridad que aportan la experiencia y la lectura, sigo utilizándolos con la misma frecuencia e intensidad, renovándolos, criticándolos, y como ahora, reflexionando sobre su rol en el aula y en lo que ofrecen a los estudiantes. A través de cierta historiografía, y la manera en que entiendo cómo debe ser enseñada la Historia, construyo un sentido para este proyecto. Un proyecto personal, en la medida en que pretende enmarcar la realización de una acción individual y subjetiva: *enseñar (mostrar) alguna historia*.

Es decir, yo puedo pensar la mejor forma de trabajar sobre la Primera Guerra Mundial, elegir distintas miradas historiográficas, armar preguntas reflexivas para debatir en la clase, diseñar una ficha para que completen en sus casas, elegir escenas de una película para discutir, entre tantas otras opciones; pero nada de esto me garantiza el ‘éxito’ que espero o que resulte una ‘buena clase’. Eso intento evaluarlo después, haciendo cambios, eligiendo permanencias, pero siempre desde un lugar muy subjetivo. Me falta la otra visión, la de mis interlocutores: los estudiantes. Más allá de estas reflexiones, reconozco que me cuesta mucho salir de mis zonas de confort: cuando un tema, un ejercicio, o una forma de trabajar me funciona, prefiero mantenerla antes que animarme a innovar. Puede ser justamente esta “comodidad” la que me ha llevado a mantener el uso de las fichas todos estos años, sin interpelarlas con los argumentos teóricos suficientes para ver si funcionan realmente; por eso la necesidad de detenerme un momento a hacerlo.

## Las fichas en mi práctica: primeras nociones

Como ya señalé, las fichas nacen a partir de la premisa de que los estudiantes necesitan complementar la clase con cierto tipo de materiales como historiografía, documentos, imágenes o mapas, porque desde aquí es donde entiendo cómo debe enseñarse la Historia. La Historia problema que traigo a la clase no puede quedar en una simple narración, sino que requiere instrumentos que ayuden al estudiante a acercarse al pasado, no solo desde *mi voz* sino además de la voz de otros: los protagonistas, los historiadores, la cronología, el espacio. Raimundo Cuesta (2009, p. 25) habla de que la *disciplina escolar*<sup>20</sup> puede concebirse como una ‘alquimia’ que mezcla y experimenta con varios ingredientes y produce algo distinto, que desde mi interpretación podría ser: el historiador; los profesores y nuestra formación; los estudiantes, sus deseos y realidad sociocultural; la institución, su conformación y contexto; los valores sociales dominantes y lo que se espera de una clase de historia desde los padres, las autoridades de la educación, los agentes políticos, la concepción social, entre otros tantos que inevitablemente participan en un proceso que resulta por demás complejo. Mis intenciones, podría decirse en palabras de Cuesta, que ayudan a construir ‘puentes’ entre estos protagonistas, desde la conciencia de su existencia, rol y accionar. Más allá de lo general que pueda sonar este planteo, desde un lugar alejado del aula, puede resultar útil para no perder de vista los agentes que ineludiblemente intervienen en la práctica y que permean el proyecto; de ahí la trascendencia de pensarlo y estructurarlo desde un lugar de apertura, que acepte y permita enfrentar los desafíos cotidianos.

Personalmente, he intentado entender mi práctica docente desde un lugar de construcción de conocimiento con el otro; cuando pienso mis clases o diseño las fichas tengo en cuenta a los estudiantes con quienes comparto el aula, las características de la institución en la que estoy trabajando, y mi rol como parte de un sistema educativo formal que implica ciertas reglas como un *programa oficial* para cada nivel, las pautas de la inspección y los acuerdos de sala con los colegas. En todo este esquema estructural, los años de ejercicio y la seguridad que otorga la lectura, me han permitido animarme a moverme con mayor soltura para elegir algunos temas y descartar otros; u optar cómo trabajar sobre cierta temática y dejar de lado formas más clásicas.

A modo de ejemplo, he repetido la misma lógica en la selección de temas para los programas de tercero y cuarto desde hace unos años, siendo

---

<sup>20</sup> El autor reconoce que esta acepción se asocia con la enseñanza de la Historia del siglo XIX, positivista, referida a los héroes nacionales, la función cívico-ciudadana y patriótica de este conocimiento; donde los programas y los libros de texto respondían a estas intenciones. Su abordaje teórico apunta a criticar esta noción y construir algo distinto.

consciente que escapan a lo preestablecido de manera oficial: no incluyo en el programa de tercero trabajar con historia reciente en Uruguay. Sino que combino el transito espacio—temporal entre Europa y Uruguay en el siglo XIX (desde 1850) hasta la primera mitad del siglo XX; parto desde la expansión del capitalismo e imperialismo hasta la primera guerra mundial, para luego referirme a América Latina y Uruguay desde la modernización hasta el Batllismo y los efectos de la crisis del 29 en Europa y aquí. En cambio, sí pienso y marco el tema de la Dictadura Cívico-militar en Uruguay en cuarto año como parte de las dictaduras del cono sur en un contexto de Guerra Fría. Aquí priorizo una lógica de sentido personal que abarca todo el programa en su conjunto para cada nivel, y no la preocupación de mostrar en la clase ciertos temas por imperativo institucional o político-social. No obstante, mis pasos sobre *formas innovadoras*<sup>21</sup> en la enseñanza de la Historia son aún muy tímidos en lo que refiere Cuesta cuando habla de *didáctica crítica* en el sentido de «impugnar con la radicalidad la naturaleza sociohistórica del conocimiento escolar y de la misma escuela», presentándola como una actividad colectiva que debe avanzar, desde dentro de la hegemonía institucional, a través de la investigación y la reflexión de la práctica entre los docentes como agentes activos. (Cuesta, 2000)

Es así que en este último tiempo me han surgido preguntas acerca de la naturaleza y la funcionalidad de estas fichas en el trabajo de clase, algo que consideraba muy natural en los comienzos de mi práctica docente. Incluso, me ha dado la sensación que en estos años he estado—sin quererlo—construyendo algo así como *mi* versión de un *manual* para cada curso, sobre todo porque siento que los manuales disponibles nunca acompañan la selección de temas que realizo, o los tipos de ejercicios, o textos que considero pertinentes para cada caso, por lo que continuo haciendo y exigiendo mis fichas. Cuando Rafael Valls (2004, p. 147) habla de que los manuales de Historia y las clases podrían pensarse desde nuevos lugares y formatos, se me presenta como una herramienta de reflexión. La presencia del tema—problema en cada unidad en busca de la interpelación de los estudiantes, en una propuesta más enfocada a generar una secuencia temporal pasado—presente para construir

---

21 Vale la aclaración que la lectura de Raimundo Cuesta y su propuesta no me resultó asociada a la idea que se está manejando en estos días sobre *Aprendizaje Basado en Proyecto* como la forma de enseñanza innovadora entre las autoridades inspectivas, algunos colegas y los equipos de dirección, y que invaden las coordinaciones institucionales y talleres para docentes. No logro, en lo personal, separar, lo que he escuchado hasta ahora acerca de esta propuesta, con lo que hacemos (y me incluyo entre mis colegas) desde que comencé en esta práctica con los estudiantes como parte de un curso de Historia que se propone en construcción, interactivo y participativo, en el aula y externo. Sí percibí en la propuesta Cuesta y su “didáctica crítica” un enfoque nuevo de la enseñanza de la Historia de la cual aún me considero muy lejos.



en clase una historia comprometida con la realidad económico-política del mundo. Aunque esta idea está presente en mis intenciones iniciales, y considerando que los temas elegidos para los cursos de tercero y cuarto año facilitan a esto, no siempre logra materializarse en mis clases; me resulta muy difícil salir de los esquemas clásico de clase expositiva-interrogativa, con textos o laminas para analizar, que se vuelven cómodos porque siento que dan buenos resultados. Aunque no me reconozca como una ‘docente innovadora’, si me ubico en las antípodas de una enseñanza de la Historia, y una evaluación, memorística y fáctica, apelando, en la medida de lo posible, a la discusión y la constricción colectiva.

### **Mirándolas de cerca....**

Al momento de la reflexión, parto de la concepción de que la «acción de enseñanza es una acción de relevos productora de significaciones. En tanto que acción relativa a otro, por tanto una acción social, el enseñar está destinado a la incertidumbre: la incertidumbre del desarrollo, la incertidumbre de los resultados» (Chatel, 2001, p. 180). Tanto la ficha que diseño, como mis clases se mueven en este halo de incertidumbre, donde mi proyecto juega un rol de protector, pero sin poder evitar lo inevitable. En el inicio juego con una idea que es a priori falsa: que todos los estudiantes cuentan con la ficha, cuando sé que en realidad esto no es así. Para asegurarme este punto, podría proporcionárselas yo, pero en tercero y cuarto año apunto a generar autonomía en el estudiantado con respecto al acceso de los materiales (fotocopia, blog), aunque sé que, de esta manera, no todos tendrán la ficha ni la leerán. Entonces, ¿Son fundamentales las fichas para que mi clase pensada funcione? Por lo visto no...

Elegí para mirar de cerca dos ejemplos de estas “fichas de trabajo” que fueron presentadas de forma general en los apartados anteriores, para ahora reflexionar acerca de su confección y selección de contenido y actividades. Por más azar que decisión minuciosa, elijo dos fichas de tercer año de Ciclo Básico, una correspondiente a la parte del programa que se dedica a la ‘Historia Nacional’ y otra a la ‘Historia Universal’. A la vez, la intención será pensar, a la luz de la bibliografía seleccionada y desde mi impresión personal, como se relacionaron esas fichas con los estudiantes y con la clase que me propuse dar primero, y con la que efectivamente di. ¿Hubo encuentros, o solo un deseo de ellos?

La impresión inicial que me forjé en estos últimos años es que solo existe una desconexión entre la ficha –que los estudiantes deben elaborar de forma domiciliaria– y la forma en cómo funciona la clase sobre ese tema. Por ejemplo, para la Primera Guerra Mundial la ficha propone una selección

de textos –sin ninguna continuidad narrativa entre ellos– que intentan profundizar con detalles y opiniones los conceptos que he elegido para trabajar sobre el tema: la hegemonía de Europa en los años previos a la guerra, el sistema de alianzas (acompañado con el mapa histórico), las rivalidades entre las potencias, la incertidumbre de las mismas ante el estallido, el nacionalismo y el nuevo armamento. La tarea indicada ante esto es ‘pintar el mapa’ y contestar las preguntas. Lo que suele ocurrir con esta –y con la mayoría de las fichas– es que los estudiantes la hacen como tarea domiciliaria y la entregan, pero sin llegar realmente –en ningún momento– al relato que construimos juntos en la clase. Allí están otros historiadores que yo acerco, junto con documentos, fotos, videos, y la propia construcción colectiva del relato que se va fluyendo. Por momentos se cuele una breve mención a lo que leyeron en casa cuando alguno más atento y observador señala: *Profe, jeso estaba en la ficha!!* con tono de éxito por la asociación que hizo. Ni siquiera hago referencia a los ejercicios que debían realizar. Podría preguntar en clase las respuestas que elaboraron o las sensaciones que les generó hacerlas, pero por alguna razón esto casi nunca ocurre. Como se puede observar en ambos ejemplos, los tipos de ejercicios que les propongo apuntan en su mayoría a un abordaje operativo que demandan la realización de operaciones lógicas: comprensión lectora, extraer información, esquematizar y sintetizar, asociar imágenes con los textos, ubicación en un mapa. El primer caso incluyó un ejercicio de descentración que para este tema funciona muy bien: imaginar ser un soldado desde las trincheras y hacer una carta a su familia ha generado numerosos trabajos originales que serían buen material de reflexión en otra oportunidad.

Sin embargo, aquí es donde observo uno de los mayores desencuentros entre la propuesta de la ficha de trabajo y lo que propongo en la clase. Podría retomar lo hecho por ellos en este trabajo en solitario con la voz de los historiadores o los documentos, que compartan lo que entendieron, lo que les generó, incluso que lean la carta y compartan lo que imaginaron. Pero en cambio, la clase suele girar en torno a mi relato, a lo que yo habilito en cada clase y, en otro plano, mi momento personal de lectura de sus respuestas cuando corrijo las fichas; como si funcionara en dos realidades paralelas: la clase y la tarea domiciliaria.

Parte del problema puede radicar en la relación que yo implícitamente propongo entre el estudiante y esta ficha, que por sí sola se desconecta con la clase al indicarla como tarea domiciliaria. Este año, ante estos cuestionamientos ensayé en algunos casos un trabajo diferente con ellas: ir leyendo los textos seleccionados y haciendo las actividades propuestas en la clase, a medida que íbamos trabajando el tema. No obstante, no percibí que de esta manera haya habido un mejor relacionamiento, o un rol destacado de la ficha en la clase. En mi sentir volvió a ser el complemento secundario

de una clase pensada desde otro lugar, que apuntó más a la narración y al razonamiento de los procesos históricos que se estaban trabajando. Ante esto me pregunto: ¿Qué rol juega realmente esta ficha de trabajo en la clase y en el curso que pienso? ¿Para qué las diseño y las exijo si después siento que mi clase se estructura desde otro lugar?

Detrás de la elaboración de estas fichas aparece mi concepción de Historia enseñada como aquella que no puede limitarse solo al relato del profesor, sino que este debe ser acompañado por las afirmaciones y opiniones de los historiadores. Como vimos en el ejemplo anterior, estos llegan a la clase desde dos lugares: en las fichas donde intento promover una lectura en solitario entre el estudiante y el historiador; y otra más guiada en los textos que selecciono para llevar a la clase y leer en colectivo, para comentar y reflexionar. Lo que ocurre es que no suelo remitirme ni a los textos de la ficha o a sus actividades en el transcurso de la clase. Me limito a corregirlos y calificarlos como una tarea domiciliaria. Puede que aquí este concibiendo al estudiante como lector y a la vez como agente participativo en la relación entre lo que yo enseño y lo que dicen los libros de historia, porque en una clase no solo está el historiador como científico, sino además el profesor que también es lector que lee y aprende para luego poder enseñar/mostrar; el historiador llega inevitablemente a través del profesor. (Zavala, 2014) La posibilidad de la lectura solitaria que se propone a través de las fichas, resulta una posibilidad de ver cómo se relaciona el estudiante con la historiografía.

Existen aspectos intertextuales en esta relación de saberes y de enseñanza, porque el docente interpreta el saber académico, lo comprende de cierta manera, lo deconstruye y hace una selección para mostrarlo en la clase, donde interviene el habla. Probablemente, el mejor de los escenarios que imagino es que lectura (estudiantes solos) y narración (mi clase hablada) se encuentren en las fichas, para que pueda generarse un incipiente diálogo; para que el estudiante naturalice la idea de que mis clases no son la ‘verdad absoluta’ sino que es la síntesis de la lectura de ciertos historiadores, que solo comparten en sus libros lo que quieren y no todo lo que saben de ese pasado que se investigó. Que además presenta su trabajo en una ‘dimensión retórica y narrativa’ porque la Historia es ante todo un relato o una narración comprensible que debe servir para explicar el pasado. Chartier apunta a ser conscientes en la brecha que existe entre el pasado y su representación ya que estamos ante construcciones narrativas a partir de figuras retóricas, reflexión e interpretaciones. (Chartier, 2007) Nada de esto le quita a la historia su condición de conocimiento verdadero, construido a base de pruebas y seriedad metodológica. Esta es una idea esta recurrente en cada uno de mis cursos; me preocupa porque los estudiantes entiendan esta premisa, más allá del nivel y las edades que tengan. Nosotros como profesores de historia somos, esencialmente a decir de Zavala, transmisores de un conocimiento

del saber sabio; leemos e interpretamos a la historia reconstruida en los libros:

Será incorporando la figura del lector como agente activo en la comprensión del texto historiográfico que intentaré superar el esquema dualista Historia investigada/Historia enseñada, que se transformará en los hechos en un esquema más amplio que comprenderá el saber del autor, el texto escrito de su saber, la comprensión/interpretación del lector, y finalmente el texto hablado o escrito en su conocimiento, que se relaciona con el libro del Historiador y no esencialmente con su saber acerca del pasado” (Zavala, 2014, p. 23)

Me resultaría muy difícil enmarcarme en alguna escuela o corriente historiográfica a la hora de pensar a los historiadores que elijo; dicha selección tiene mucho más que ver con mi formación académica que con una convicción ideológica. Tiene que ver con mis días de estudiantes y con los profesores que se hicieron presentes en mi camino y marcaron mi práctica con sus recomendaciones bibliográficas, e incluso con sus afirmaciones y reflexiones en las clases. ¿Quién no recuerda, como marcada a fuego, algunas de las ‘frases’ de sus profesores que luego repite en su clase, consiente en eran opiniones de colegas que se han formado de la lectura de la historiografía, pero que resultaron claves al momento de comprender ciertos procesos históricos? Cada tema que pienso está mapeado por dos o tres historiadores que considero de cabecera como Eric Hobsbawm, Fernando García de Cortázar, Marc Ferro para lo que llamamos “Historia Universal” y José Pedro Barrán, Benjamín Nahum, Gerardo Caetano y José Rilla para Historia Nacional de tercer año, agregando siempre luego alguno más específico y que uno va conociendo en el camino de la formación permanente y en el trabajo con los demás colegas.

Estos, al transformarse en lectores de mis selecciones (recortadas y adaptadas), se enfrenta a una gran incertidumbre ante el saber enseñado (Chevallard, 1997), e inevitablemente otorgan *su* sentido, *su* interpretación de lo que leen (a lo que le agregan lo que escucharon y/o entendieron en la clase), con una enorme carga subjetiva porque el lector es un agente activo en la construcción de sentido para el texto que está leyendo. Como se ve en una de las fichas que presento en este artículo –la correspondiente a la *Revolución del Lanar*– ahí selecciono dos tipos de textos: los historiográficos y documentos escritos de la época. Más allá de las aclaraciones y el trabajo que yo realizo sobre esta diferencia en las clases, cuando los estudiantes se encuentran solos con esta lectura, quedan sujetos a su propia interpretación de los textos.

He pensado por momentos, que estas fichas pueden ser vistas como mi versión de un ‘manual’ y por lo tanto pueden mirarse también como *textos de*

*segundo grado* (Genette, 1989, pp. 10-12) debido a que las historiografías y los documentos ‘pasan’ a la ficha, bajo mi subjetividad, y son leídas por otro sin ninguna posibilidad de intervención en la interpretación que surja de allí. El estudiante se enfrenta a un escenario casi *de intertextualidad* (Genette, 1989; Barthes, 1987) porque él, como lector, no se encuentra directamente con el historiador (que solo escribe sobre su saber) sino que lo hace a través de mis intenciones, y concepción de lo que debe enseñarse y cómo. Yo elijo que fragmentos se quedan en las fichas y cuáles no; así estoy posibilitando algunas versiones del pasado y no todas. A lo cual también le podríamos agregar la influencia de la narración de la clase, construyéndose una «circularidad infinita de los lenguajes» (Barthes, 1987) entre mi discurso, la ficha, y las historiografías seleccionada. A través de las preguntas y los ejercicios que acompañan los textos, construyo una propuesta que encierra mis expectativas de lo que deseo y espero que los estudiantes hagan y logren con ella; y al mismo tiempo les ‘tutelo’ la autonomía de interpretación que pueden llegar a lograr, aunque nunca podré intervenir en su propia imaginación. La clase también encuadra este trabajo, porque al igual que un texto escrito puede ser vista como una «organización gramatical del discurso» que propone una cierta *cadena significativa* (Kristeva, 1981, p. 7-33), donde estoy yo y mi camino de formación; y el otro, con su deseo y su propio sentido de lo que escucha y lo que lee.

### **Desafíos para el futuro...**

Esta oportunidad de reflexión, me inunda aún más de interrogantes, pero me habilita a iniciar un camino de búsqueda y desafíos en torno a mi práctica docente. Me permite cuestionar aquello que por comodidad, por costumbre o por tozudo convencimiento repito año a año a la hora de pensar las clases y el curso en general. Sin embargo, siento que hay cosas en mi medula del ser docente que, por más que cuestione y reflexione, continuaran. Como el lugar primordial que ocupa el texto, la lectura y la comprensión lectora en mi curso; en un contexto que reclama la ‘innovación educativa’ plagado de recetas mágicas y palabras vacías, o el uso excesivo de las TICs como panacea de lo que significa dar una ‘buena clase’, reivindico el uso y la ejercitación constante de la lectura: una lectura crítica y reflexiva (o por lo menos comprensiva). En clase y en casa; de historiografía, de documentos, de noticias, de poemas, de lo que sea.

Más allá de los desencuentros entre estas famosas fichas de trabajo y mi clase pensada, que a priori parecen mucho, en esta lógica voy a defenderlas como parte constitutiva de mi concepción de enseñanza de la historia. La lupa debería estar enfocada, de ahora en más, sobre el rol que les

doy en la clase; tal vez deberían estar más presente, ser más participativas, a partir de los que logran construir los alumnos con ellas. Transformar ese carácter exclusivamente domiciliario (que, no obstante, no deberían perder) para convertirlas en una herramienta activa en la clase, que colabore en la relación entre la historia, las historiografías, los documentos, el profesor y los estudiantes. Para que se encuentren mi sentido y su sentido.

## Bibliografía consultada

- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* Buenos Aires: Paidós
- BLOCH, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOUTINET, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF
- CERTEAU, M. DE (1993). *La escritura de la historia*, México: Universidad Hispanoamericana
- CHARTIER, R. (2007). *La historia como relato y conocimiento*, Barcelona: Gedisa
- CUESTA, R. (2009). *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro
- CUESTA, R. Y MAINER, J. (2000). Didáctica crítica y educación histórica: Pensar, desear y actuar de otra manera, *Cuadernos de Pedagogía* 295, 62-67
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus
- KRISTEVA, J. (1981). El texto y su ciencia, en: *Semiótica I* (pp. 7-33) Caracas: Editorial Fundamentos
- Núñez, S. (2005). Cerrando brechas. En ANA ZAVALA Y MAGDALENA SCOTTI (comp.) *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías*. (pp. 163—173), Montevideo: CLAEH
- VALLS, R. (2004). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales, en: JOSÉ ANTONIO GOMEZ-HERNANDEZ; NICOLÁS MARIN Y MARÍA ENCARA (coord.), *Miradas a la historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 141-154) Murcia: Edit.um
- ZAVALA, A ET AL. (2011). *Del dicho al hecho: Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*, Montevideo: Biblioteca Nacional
- ZAVALA, A, Y SCOTTI, M (comp.) (2005). *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías*, Montevideo: CLAEH
- ZAVALA, A. (2014). Y entonces, ¿la historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos, *Clío y asociados*, 18-19, pp. 11-40





## ***Borrón y cuento nuevo.*** **Una experiencia positiva de enseñanza del arte rupestre**

LUCÍA ETCHEVERRY

### ***Pinceladas ágiles: una síntesis del proyecto***

¿Qué lugar la cabía a la Historia en una feria de ciencias rodeada de disciplinas que tienen “evidencias” para ofrecer? Entre experimentos de la física y tubos de ensayo no nos hallábamos, pero con 30 alumnos entusiasmados, 3 asignaturas involucradas, una representación de una roca de 2 x 2mt y todo el respaldo institucional fueron apareciendo las respuestas. Un artista diseñó a pedido del Colegio en una estructura de espuma con remate en yeso una representación inspirada en la cueva de Lascaux; el soporte donde contar una historia nueva.

Trabajamos el tema a lo largo del mes de setiembre en las clases de Historia en equipos de 4 o 5 alumnos en una dinámica de taller. Retomamos el hallazgo de la cueva de Lascaux, y motivados por el documental “La cueva de los sueños olvidados” de W. Herzog (2010) analizamos las singularidades de Chauvet. Así fuimos definiendo preguntas que cada grupo debía profundizar a lo largo de la indagación. La curiosidad vino de la mano de interrogantes como: ¿qué es el arte rupestre?, ¿quiénes pintaban dentro de las comunidades paleolíticas?, ¿qué animales son representados, eran sus alimentos?, ¿qué tienen en común las pinturas rupestres que se han encontrado en distintas partes del mundo?, ¿qué elementos utilizaban como ‘pinturas’? y muy especialmente, ¿por qué o para qué pintaban?

Nuestra ‘evidencia’ fue —muy modestamente, y en las medidas de nuestras posibilidades— *recrear* el arte rupestre de la forma, en que imaginamos —lo más fiel posible—, ese pasado remoto. Fue así que los alumnos extrajeron pigmentos naturales en tonos de ocre y marrones en el laboratorio de biología orientados por la docente, y realizaron esquemas y bosquejos de figuras de escenas de caza a escala en clase de dibujo utilizándolos como pinturas, primero sobre papel y luego, sobre las paredes de la famosa ‘roca’.

Culminada la ‘investigación’ *pusimos en escena* el arte rupestre. Quisimos vivir la experiencia de tratar de pintar como aquellos hombres. Elaboramos un stand con selección de escenas del documental, una presentación power point que recogía nuestras preguntas, y sólo en algunos casos sus respuestas. En vivo y en directo exhibimos la roca, pintando sobre ella, como muestra de un tipo de arte que puede ser re-presentado; haciendo presente una manifestación tan antigua como misteriosa.



Carbón, guantes, pinceles, nogalina en mal estado, pintura con grumos extraída de la mostaza, manos manchadas, pasillos poblados, clases desordenadas y a contar la experiencia a los visitantes de la feria. Las respuestas espontáneas, las memorizadas y también alguna de las calladas fueron el momento de exhibición del proyecto. En un nivel de complejidad no antes experimentado, las reflexiones sobre mi propia práctica de enseñanza toman casi todas las dimensiones de la misma; las siguientes algunas de ellas.

### **1. La elaboración de mi proyecto en *claroscuro*, tomando decisiones entre *luces* y *sombras*:**

Cuando surgió la idea de participar en la Feria de Ciencias supe que debía *sostener* el programa de Historia de 1ro previamente planificado como en suspenso. Por un determinado tiempo postergué los contenidos específicos de la asignatura dando un giro, reordenando prioridades porque asumí que esta idea valía el desafío. Tomé los riesgos para jerarquizar el trabajo de éste —y en— proyecto: ¿era esto un proyecto, o solo una interesante invitación?

Decidir: de eso se trató en gran parte. Almanaque y agenda en mano y a planificar de “atrás para adelante” dos proyectos a la vez: el curso de Historia —podándolo con filosas tijeras— ya que iba a retomarlo luego de la feria, y el incipiente del arte rupestre. Parecía imposible llevarlos a cabo simultáneamente, por eso oculté —dejando intencionalmente a la sombra— parte de los contenidos planificados. Y puse luz sobre un tema por el cual ya habíamos pasado en abril, retomándolo en setiembre pero con otras intenciones conceptuales y sobre todo metodológicas.

Marchas y contramarchas en el proceso. No se trataría solamente de ver un documental muy interesante —que podría bien fácilmente haber hecho todo el trabajo por nosotros—, movilizar a los alumnos, y luego pintar. Estaba embarcada en una mirada ‘científica’ del arte rupestre en tanto testimonio de la Historia. Como en su momento habíamos *hecho hablar* a algunos restos fósiles, ahora lo haríamos con las pinturas; sus características, composición y significado. La Historia y sus herramientas resultaban insuficientes, una mirada más amplia y compleja del asunto requería de otras asignaturas, así que lo coordinamos previamente con colegas.

Anticipaciones. Comencé a imaginar una oportunidad para enseñar; visualizaba a los alumnos como protagonistas de su aprendizaje; interesados, tomando decisiones, problematizando, curioseando. Es que cuando hablamos de proyecto entendemos una serie de representaciones mentales con el fin de modificar, transformar la realidad (Barbier, 1991). La *planificación* es entonces, ese puente para transitar ambos planos con coherencia: el punto de llegada y el punto de partida. Siguiendo al autor, la puesta en acción de

los recursos disponibles —su compromiso— es lo que da lugar al proyecto. En este caso, se trataba sobre todo de uno, del que no disponía mucho y debí hacerlo rendir: tiempo.

Para concretar el proyecto fuimos dando *pasos en acción*. Con la fecha de la feria como momento de puesta en escena del arte rupestre planifiqué las clases de setiembre de un modo novedoso; como *encuentros* ya no como clases. Uno para retomar el hallazgo de Lascaux, otro ver el documental, otro para conceptualizar y problematizar a partir de él y que cada grupo elija su pregunta-problema —formularla, recortarla, lo que finalmente insumió más tiempo—, tres encuentros para la búsqueda de información y trabajo con fichas y elaboración de informes, dos para la extracción de pigmentos y la elaboración de las figuras sobre la ‘roca’ con las colegas de otras asignaturas, y uno final para distribuir roles y turnos para la feria. Se sumaban tareas domiciliarias como complementarias, ya que por momentos parecía que no llegaríamos a tiempo; encuentros fuera de horario fueron la solución.

No fue sencillo proponer en primer año esa mirada académica del arte rupestre partiendo de una serie de ideas previas vagas. Conceptualmente nuestro punto de partida era el modesto trabajo de la noticia del hallazgo de la Cueva de Lascaux en 1940. Metodológicamente contábamos con varios meses de trabajo juntos. No esperaba que la memoria de los alumnos retuviera aquella clase en que vimos la página web de la National Geographic con las imágenes de Lascaux, la sala de los toros y su hallazgo<sup>22</sup>. Solo era un pequeño punto de partida que debía retomar para volver a fundarlo. Y por supuesto, ese punto de llegada apenas imaginado; una participación activa en la feria de ciencias para contar nuestra historia. No se trataba de sumar por sumar, sino de jerarquizar. Y eso implicó dejar a la sombra durante cuatro semanas los contenidos de Grecia previamente planificados. Nada de Clístenes, Solón y Dracón y sus reformas que llevaron a la democracia en Atenas, nada de Alejandro y su imperio. Culminado el proyecto trabajamos con el concepto de democracia ateniense y la comparamos con la nuestra. Poner a la luz el arte rupestre, implicó poner a la sombra otros conceptos.

Inéditos, los proyectos surgen en condiciones singulares, no repetitivas y tienen un carácter experimental —y vaya si lo tuvo en este caso—. La acción que pretende modificar una estructura, es a la vez una oportunidad de investigación y de formación —y vaya si lo fue en este caso para todos—. Creo que esta experiencia tal cual se dio, es en sí misma un evento —una

---

22 <http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/la-cueva-de-lascaux-el-mayor-museo-del-arte-prehistorico> 6471

En abril la imagen de los adolescentes que hallaron la cueva pareció no generar más que alguna risa sobre su vestimenta, pero luego en setiembre esa misma imagen —que pocos recordaban— cobró un sentido nuevo que comentaré más adelante.

circunstancia—que ya sucedió y no volverá a darse, el permitir nuevas prácticas desconocidas lo hace un experimento que no tendrá réplicas. Claro que el año próximo espero reeditar la experiencia, pero no se dará con las mismas características entre otras cosas porque los alumnos serán otros y sus preguntas también, reordenaré los recursos, y la roca ya está pintada, aunque veamos el modo de reutilizarla.

La oportunidad de investigación y formación —como experiencia— fue para los alumnos y para mí y mis colegas. Lo que hicimos específicamente no fue investigar: no formulamos hipótesis del modo en que lo hace la ciencia, por ejemplo. Por momentos nos acercamos a una investigación ficcional, buscamos recrear algo que ya sucedió a partir de evidencias, suponiendo. Sin embargo lo que efectivamente hicimos fue algo de heurística, en el sentido de la búsqueda de información, recabándola, pero para mí y también quizás para los alumnos, fue una gran oportunidad.

Descubrimientos. Hubo alumnos que asumieron roles novedosos, a lo largo del proyecto cambiaron sus conductas respecto a lo que yo conocía previamente en clase: los que nunca participaban y se ofrecieron a ser voceros del grupo, los más charlatanes capturados por el documental en un gran silencio. Todo proyecto tiene una incidencia sobre las conductas de los implicados, les confiere un sentido y tiene influencia sobre su desarrollo: de ahí que podamos decir que un proyecto es una *representación finalizante*. Mi representación *finalizante* venía de profundizar en un tema como nunca lo había hecho. Priorizaba algunas habilidades que los alumnos podrían incorporar con este proyecto —por ejemplo: búsqueda de información con un criterio preestablecido, indagación, formulación de interrogantes, trabajo colaborativo, distribución de tareas, imaginación, comunicación, etc.—, y ya no en la acumulación de contenidos.

¿Qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿logros? Un proyecto requiere de una necesidad de realización, un motivo del problema, objetivos claros, actividades, tiempo y por último una forma de evaluación (Starico de Accomo, 1999). Nuestro qué era dilucidar un misterio, nuestro porqué el saber que detrás de él podríamos trabajar aspectos centrales de nuestra disciplina; esos “nudos” de la historia: la incertidumbre sobre lo que sabemos del pasado, la imposibilidad de explicarlo todo, la construcción del conocimiento historiográfico como algo complejo y provisorio, etc. Nuestro cómo adquiriría forma de talleres como ya describí; ver un documental, formar los grupos, adjudicar roles y distribuir tareas en función de una pregunta que se formulaba cada grupo, indagar y orientar. El cuándo claramente setiembre de 2016; las horas de clase de historia, alguna de biología y educación visual y plástica, una larga tarde y un sábado con trabajo extra aula. ¿Logros? Me fue imposible ‘medirlos’, porque siempre lo es.

¿Es posible medir logros ajenos? He escuchado muchas veces la idea

de los *indicadores de logros* con pocas certezas. En este caso, el proyecto implicó logros planificados que no se concretaron y logros no planificados que se apersonaron con algo de sorpresa para mí. Pero me pregunto si aquí y ahora recurriera a la voz de los alumnos, qué es lo que dirían acerca de los logros. Sus acciones —leídas como textos, verbales y no verbales— me hablaban de un gran entusiasmo, pero: ¿si ellos tomaran la voz, dirían exactamente lo mismo? Quizás no porque anticipar, imaginar y ‘medir’ los logros de otro siempre son la interpretación de quien lo hace y, por tanto un misterio no develado.

Algo que aún no es pero puede ser; proyectar es anticipar, una mirada al porvenir, un futuro que deseamos concretar nosotros mismos. Pero para que un proyecto no sea solo una idea, requiere de acciones —tareas— *anticipadoras* sobre la acción que ha de tener lugar. Aparecen allí entonces algunos dispositivos o recursos que deben operar en consonancia, por ejemplo: computadoras, cañón, acceso a internet, papelógrafos, fotografías, revistas, grupos de 4 o 5 alumnos, etc. Todo proyecto orientado a la acción pretende un objetivo final, pero no descuida el proceso para alcanzarlo. No se trata solo de *medios*, dispositivos, recursos, sino también de *operaciones*: estrategias, proyecciones ordenadas en el tiempo. Fue así que semana a semana, en los encuentros que antes comenté, cada grupo debía elaborar una tarea formativa —sin calificación— mediante devoluciones y reelaboraciones, que luego les daría los elementos necesarios para elaborar informes, a modo de productos intermedios. A partir de estos se harían los dibujos en etapas, una presentación power point y un discurso oral que atraparía al público que nos visitara; para mostrarles nuestro trabajo y también para invitarlos a pintar.

La feria de ciencias está pensada institucionalmente para ‘abrir las puertas’ de la institución a la comunidad y compartir los aprendizajes de los alumnos. Es que todo proyecto está pensado para ser compartido, socializado y requiere de un auditorio. Se comunica en un tipo de soporte, en este caso; la expresión plástica sobre la roca con borradores a la vista, la presentación power point y parte del documental sostenido por el discurso de los alumnos que *contaban* lo aprendido. Compartir parte de nuestros conocimientos y experimentos en vivo y en directo fue lo que generó más entusiasmo: alguien vendría a vernos porque teníamos algo que *contar* —y contagiar—, en un discurso y en una acción: pintar como ellos lo hacían.

Los gestores de los proyectos muestran parte de sus afectos en sus planificaciones, ya que al proponerse un cambio este suele ser —como dijimos— una anticipación de un deseo. Quienes lideran los proyectos, entonces procuran modificar su propia estructura, sus prácticas porque anhelan hacerlo. En el sistema actual podemos encontrar muchas experiencias, planes, programas que se denominan proyectos como parte de

su carta de presentación, que terminan liderando y concretando agentes que no los desearon, ni los imaginaron. En este punto comparto una reflexión; cuántos y qué inertes esos proyectos no liderados por los propios docentes, nunca apropiados por ellos mismos, que luego no movilizan a los alumnos, ni aún a los más aplicados. Los proyectos hablan mucho de quienes los planifica, y pueden constituir una representación volitiva identitaria de su trabajo en una dimensión profesional, pero también desde una perspectiva más amplia que ésta; imponerlos no parece el camino para que se concreten. Quizás se cumpla con el proyecto pero solo en apariencia, el cambio no se produce de este modo, y me atrevería a decir que tampoco lo estimula.

Con trabajo previo y durante, este proyecto estaba en marcha. Los deseos anticipatorios de la realidad fueron más que superados por lo que efectivamente ocurrió durante su ejecución y su posterior socialización. Otros deseos; relegados. La mirada más puesta en el proceso de los alumnos, cada tarea planteada y sus intenciones, que en cómo iba a darse el resultado, y el objetivo que se convertía por momentos en una excusa para enseñar de otro modo posible. Poco tiempo, pero mucho entusiasmo. Trabajo colaborativo entre los docentes para luego proponerlo, un documental espectacular y el proyecto daba sus primeros pasos.

Como proyecto y su planificación —un deseo y una forma ordenada de concretarlo— quizás hable de mi tarea como docente en la necesidad de buscar nuevas prácticas, con matices, a veces con medias tintas, pero un objetivo claro: cambiar. Borrando historias ya contadas —aunque algunas de ellas parecían funcionar bien—, me di la oportunidad de *contar un cuento nuevo*.

## **2. Contando historias con trazos finos y borradores. La enseñanza de la Prehistoria: una ficción para entender el pasado más remoto**

La Prehistoria es por definición; una historia sin textos. Cuando los historiadores y antropólogos procuran acercarse a una reconstrucción del pasado, de las formas de vida de aquellos hombres y mujeres tan lejanos en el tiempo encuentran dificultades; los Profesores encontramos las mismas —o más— para enseñarlo. Con el proceso que deriva en este artículo, utilizo y propongo el análisis del arte rupestre como una forma de *presencia o pista* —huella, señal, surco, pisada, estela— para acercarnos a develar algunas de las preguntas más profundas del período. Así como el antropólogo busca y exhibe las *pistas* que hagan presente al hombre para conocerlo, en mis clases fueron apareciendo algunas presencias; animales, pintores, chamanes, cazadores, niños prehistóricos. No pude desaprovechar la certeza de que alguien estuvo allí hace mucho tiempo, encendió una antorcha dentro de la caverna, utilizó pinturas naturales, creó y se expresó.

Las certezas son escasas y resulta muy complejo conectar hoy con lo que sucedió al menos hace 30.000 años atrás. Esta historia —y su enseñanza más aún— entonces aparece como un desafío; tenemos muy poca información. Los trazos que podemos delinear son finos, con borradores, no tenemos el documento al que interpelar, hay muchas posibles teorías para un mismo asunto y todas nos convencen en algún punto. ¿Es éste solo un asunto de la prehistoria, como disciplina, y de algunos profesores, y su forma de enseñar?

Roger Chartier (2000, p. 75) sugiere que la historia está plagada de suposiciones. Como espectadores deseábamos una lectura de las pinturas para conocer mejor el pasado, tarea más difícil aún en ausencia de escritura “pensar en el trabajo histórico como un trabajo sobre la relación entre representaciones y prácticas, es plantear, en principio que solo se trata de *relaciones conjeturales*” Entonces si ya hay ficción en recrear todo el pasado de la humanidad, cuánto más cuando no poseemos la presencia de fuentes escritas. Solo nos quedan los restos fósiles y materiales, los testimonios que probablemente sin ningún tipo de intención han dejado los protagonistas del proceso. ¿Qué valor darle a pinturas escondidas en cavernas?, ¿son ellas una forma de *escritura*? La respuesta no la encontramos en la Historia, sino en la Antropología y la Arqueología, a quienes debemos “pedir prestadas” algunas de sus categorías metodológicas. Es tan así que cuando estamos en el terreno de la prehistoria en clase, por momentos estamos más cerca de la ficción —como una invención novelesca— que de la certeza; es que si todo pasado es inaccesible, aquel mucho más.

¿Por qué Pre-historia? La palabra surgió en el siglo XIX, y fue atribuida a Daniel Balsean y su obra *The Archaeology and Prehistoric Annals of Scotland* (1851), y también a Boucher de Perthes (1846) con su obra *De la industria primitiva o las artes su origen*.<sup>23</sup> Como concepto resulta equívoco, no solamente por designar un período demasiado extenso y a la vez una disciplina. Si no que, cuando nos adentramos en la Prehistoria en esta última acepción estamos en el terreno de otras disciplinas como la arqueología, como ya dije; es que metodológicamente basa sus estudios y certezas en los vestigios materiales —en los cuales detenta su objetividad— que por su conservación dilatada en el tiempo, nos hablan de las actividades técnicas y económicas de las sociedades.<sup>24</sup>

23 Aunque éste último no menciona la Prehistoria en tanto concepto, inaugura un tipo de análisis basado en restos líticos de lo que llamó los *hombres antediluvianos*. Para una mayor amplitud de este tema sugiero: [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/files/journals/1/articles/8967/public/8967-14365-1-PB.pdf](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/8967/public/8967-14365-1-PB.pdf)

24 Sobre los debates arqueológicos actuales encontramos las cuestiones asociadas a la conservación y preservación. Teresa Chapa (2000, p. 23) advierte sobre el delicado equilibrio entre la investigación desde los originales o réplicas



Cuando hablamos de Prehistoria en tanto período también encontramos serias dificultades cronológicas. Por ejemplo; la invención de la escritura no significó su extensión uniforme a lo largo del mundo y sus sociedades; hasta es posible creer que tomara más de 1000 años que la mayor parte de los pueblos del sur de Asia estuvieran dominados por sociedades con escritura. Sin embargo buena parte de Europa continuó —si utilizamos estas categorías de análisis— siendo prehistórica hasta la era cristiana, y la mayor parte de América hasta el siglo xv con todo el impacto cultural de la colonización española. Sin embargo su uso siendo útil y al decir de José Lopez Mazz (2008, p. 47): «el hecho de que nos ocupemos de sociedades *no observables y no interrogables*, no quiere decir que no vayamos a fondo en las posibilidades existentes y con las metodologías disponibles». En clase sentí esa necesidad de ir a fondo, de estudiar, de preparar los talleres porque así yo lo disfrutaba y era capaz de transmitirlo, para luego disponerme a aprender.

**a. Poniendo en palabras algunas *luces difusas* de mi discurso: el *fondo oculto de la composición***

Tomar el tema me implicó un desafío epistemológico; la propia historia de la disciplina me deslumbró —quizás en parte solo a mí—. Desde el cuestionado descubrimiento de la cueva de Altamira en 1879 por Don Marcelino Sanz de Sautuola, pasando por Émile Cartailhac quien comenzó por oponerse a visitar la cueva por considerarla un fraude, a publicar en 1902 *Mea culpa de un escéptico* asumiendo públicamente su error, el abate Breuil y sus contundentes dibujos, Edouard Piette, su maestro quien identificó la cueva con las comunidades del paleolítico superior —específicamente la magdaleniense—, la arqueología tomó las riendas del estudio del fenómeno del arte rupestre.

El comienzo del siglo xx, continuó por el mismo camino, la publicación de *La Cueva de Altamira, en Santander del mar*, patrocinado por el Príncipe Alberto I de Mónaco dejó al descubierto un equipo imbatible; Cartailhac y su enciclopédica capacidad de sintetizar lo conocido hasta el momento del tema, y el abate Breuil y su reproducciones de primera mano.<sup>25</sup> Pero:

---

de primera mano y la difusión poniendo el ejemplo de la nueva legislación española que, priorizando zonas de reconocimiento de Patrimonio no descuida su propagación. Para ampliar sobre algunos de esas confrontaciones, sugiero: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/906/913>

<sup>25</sup> Esta obra no se limitó a una descripción pormenorizada de la composición de Altamira, sino que se analizan otras seis cuevas comparativamente y la dificultosa preparación del pigmento ocre rojizo, entre otros aspectos. Desde una clara perspectiva arqueológica, invadida por la etnología este estudio mostró análisis comparativos en distintas regiones del mundo -incluso con su presente,

¿cómo podía transmitir a los alumnos toda esta información? Habilitando sus intereses para formular sus preguntas, no me pareció adecuado *dar la clase* de arqueología. Selección de principales eventos y protagonistas fueron incluidas en las fichas de trabajo para los talleres, con links para poder ampliar en el caso que les interesara y por momentos la didáctica más obsoleta y yo nos desafiábamos.

Como arte ritual de caza, la arqueología del momento exhibía pruebas contundentes en un interesante número de testimonios materiales asociados al arte mobiliario que iban en la misma dirección: grabados en hueso, marfil y hasta. Fue así como se creyó que: “mediante la analogía es posible unir nuestro grupo de grabados y pinturas paleolíticos a la obra que presentan todas las razas primitivas de los cinco continentes” (Curtis, 2006, p. 86) Los alumnos identificaron el arte rupestre y el mobiliario como parte de una misma manifestación humana, pero las pinturas, sus dimensiones y composición se robaron todas las miradas, pequeñas estatuillas no tanto; otro aspecto para callar-me.

Henri Breuil constituyó un significativo aporte al echar luz sobre el tema desde su faceta artística —copista de talento— y científica —brillantes descripciones y clasificaciones cronológicas—. <sup>26</sup> Esta idea de avances y retrocesos de Breuil rechazó una visión ortodoxa del progreso continuo en el tiempo (Curtis, 2006, p. 92). Antes, el 21 de setiembre de 1940, tuvo oportunidad de viajar al flamante hallazgo de la cueva de Lascaux por cuatro jóvenes. En clase, mostramos nuevamente las imágenes de los jóvenes y sus rostros llenos de satisfacción por la odisea. Pero... ¿cómo era posible que Marcel y sus amigos de 17 años hubieran descubierto una cueva de 17.000 años, en plena Segunda Guerra Mundial? Toda su vida les habían contado que esas eran zonas de testimonios prehistóricos, pero fueron ellos y su curiosidad los que lo concretaron: los varones del grupo miraban a sus compañeras con orgullo de género. El misterio se hacía presente y yo no le cerraba la puerta; algo no planificado con lo que dialogué.

Ya anunciado antes por Cartailhac, Breuil sugiere en su capítulo final que el arte rupestre puede asociarse al uso de máscaras o disfraces como presencia de lo sobrenatural en las pinturas, pero lo clave de su interpretación se asocia con la caza. El *arte mural naturalista*, como le gustaba llamarlo, reflejaba un minucioso conocimiento de las características de los animales

---

especialmente con sociedades africanas- que mostraban al arte rupestre como un mismo fenómeno.

26 Uno de los puntos álgidos de su carrera fue el debate con Gabriel de Mortillet, conocida como la *Batalla del aurignaciense* donde su postura consistió en rebatir la idea de la secuencia cronológica como una constante evolución de culturas cada vez más complejas y *avanzadas*, sostenida por su contrincante y su asociación con las distintas culturas del paleolítico superior. Su genial obra culminó en 1952 con *Cuatrocientos siglos de arte parietal*, traducido al inglés.

retratados —rinocerontes, mamuts, grandes venados, toros, caballos salvajes, osos y leones—. El arte no era para él una cuestión espontánea, sino planificada y elaborada, valorada por la comunidad. Nunca se trató del talento aislado de un individuo y su interés personal, sino de la presencia de una comunidad con determinados elementos de una verdadera unidad espiritual. Uno de los elementos que más se hizo presente en el transcurso del proyecto sobre aquella espiritualidad fue el miedo; muchos alumnos estaban convencidos que los animales representados en Chauvet —por ejemplo los leones— eran las especies más temidas por los cazadores que sabían de su inminente derrota frente a aquellos feroces depredadores.

La pregunta llegaría una y otra vez: ¿pero entonces por qué pintaban? Cuando comenzamos a ver que el significado de las pinturas requería de varias interpretaciones empezamos a escuchar —¿los alumnos tanto como yo?— a algunos historiadores en diálogo con nuestras propias interrogantes. Como sucedió en la segunda parte del siglo xx con Max Raphael y su obra *Pinturas rupestres prehistóricas* en 1945; que reconoció que las pinturas de las cuevas no eran aleatorias, sino que respetaban una estructura coherente.

Se ha dicho que los artistas paleolíticos eran incapaces de dominar las superficies o reproducir el espacio: que podían representar sólo animales individuales, pero no grupos, y menos aún composiciones. Pero la verdad es exactamente la contraria: no sólo hallamos grupos, sino composiciones que ocupan toda la longitud de la pared de una cueva o la superficie de un techo; hallamos representación del espacio, pinturas históricas, ¡e incluso la sección áurea! *Lo que no encontramos es arte primitivo* <sup>27</sup> (Curtis, 2006, p. 156).

Su verdadero objetivo no era ya la descripción de las pinturas, sino la búsqueda de su significado; lo mismo estaba sucediendo en clase. Tamaño, forma y contenido de la composición podrían explicarnos el porqué lo hacían. A modo de ejemplo, el techo de Altamira podría tratarse de la historia entre el clan del ciervo y el clan del bisonte y su conflicto, aspecto que es posible encontrar en otras cuevas. Su postura fue posteriormente identificada con la idea del totemismo. ¡Pero qué difícil traducir esto a estudiantes de 13 años!

Pasando por alto estos y otros aspectos que para mí eran centrales, el grupo que eligió la interrogante del significado de las pinturas comenzó tomando voz protagónica al hacer una lista de posibles hipótesis; nada de callar pensamientos y ocurrencias: un momento muy divertido del

---

<sup>27</sup> Sobre una reflexión de la consideración de lo primitivo sugiero en este mismo volumen: Pino, E: *El arte de los otros: lo primitivo y el tiempo en mis clases*. Véase la página 6 con una referencia a la enseñanza de la cueva de Altamira que nos interpela, aunque se trate de otro nivel de la enseñanza secundaria, los ‘deslizamientos’ sobre las manifestaciones artísticas de la Prehistoria, y cómo se hacen legibles a los ojos del presente, complementan lo apenas sugerido aquí.

proceso. Entre ellas figuraba la idea de que estos hombres vivían muchas tensiones a diario y necesitaban expresarse, como formar de esparcimiento. O, las cavernas fueron una especie de pizarrón en que se planificaban las expediciones de cacería del día siguiente; hasta quizás sirvieron de soporte a los adultos para enseñanza de las futuras generaciones de cazadores. Por último apareció una hermosa idea; como los animales representados no eran necesariamente fuente de alimento, eso que veíamos pintado tenía que ver con los pensamientos de aquellos hombres y mujeres; sus miedos y temores, pero también sus sueños, sus interrogantes. Un placer solo escuchar todas aquellas posibilidades —por suerte, no anticipadas por mí—, aunque alguna no tuviera ni el más mínimo asidero para la comunidad científica.

Antes de morir en plena guerra, Max Raphael envió un manuscrito a Annette Laming-Emperaire llamado *Sobre el método de interpretar el arte paleolítico* (1951). Anunciando parte del camino trazado hacia el presente encontramos la magnífica obra de la intelectual *El significado del arte rupestre*. Ajena a todo estudio etnológico—comparativo, devolvía a la arqueología el liderazgo de la cuestión, porque esa disciplina aún tenía cosas por hacer en el cuestionamiento a las pinturas —tratándolas por ejemplo, igual que una hoja de sílex—. Rechazando la idea de las pinturas como rituales de caza, —como hicieron algunos de los estudiantes— ella opta por la idea de que son representación de la importancia mágica o religiosa de sus creadores. Trazando diagramas de las paredes comenzó a identificar animales agrupados centrándose en el análisis de Lascaux y la escena de la vaca cayendo —galería axial— y la gran vaca negra —nave—. Dudando del totemismo —basado en el predominio de algunas especies dentro de las cuevas— dejó delineado un camino hacia el entendimiento de *porqué pintaban aquellos hombres*.

Este grado de complejidad no apareció en mis clases con este espesor discursivo, pero los alumnos se planteaban las preguntas de fondo en este asunto. No les interesaban solo los colores, las formas, los trazos, buscaban e indagaban sobre el porqué. Así como el propio entendimiento del arte rupestre en tanto manifestación humana remota fue complejizándose a lo largo de los siglos XIX y XX, el entendimiento de primero B, y el mío, sobre el arte rupestre también lo hizo.

Un arqueólogo que busca y encuentra restos materiales para sostener su trabajo los exhibe como su escudo, ese es su respaldo, y *hablan por él*. Por momentos debí ocultar las mías —mis evidencias, es decir; mis lecturas previas, mis intenciones— y permitir que los alumnos trajeran las suyas, con sus intereses y búsquedas; al costo de mi guión de clase esperando en el escritorio sin auditorio. Al olvido mi discurso lleno de información sobre los arqueólogos del siglo XIX, su origen social y formación autodidacta. Era más interesante escuchar las ocurrencias cercanas, y lejanas de los alumnos a las

de aquellos apasionantes —¿solo para mí?— hombres. Encuentros privilegiados para entrar y permanecer —habitar— en clase *sin memoria y sin deseo* <sup>28</sup>

En la propia historia del arte rupestre encontré algunas pistas para *hacerlo hablar* como forma de escritura, pero primero B no siempre quiso escucharlas como yo esperaba. Por momentos como un discurso de fondo, que busca los huecos de la clase para hacerse oír, por momentos callado, en el fondo de la composición, como el bosquejo que no se percibe debajo de la pintura, un anteproyecto no concretado. El arte rupestre se concibió científicamente de modos disímiles a lo largo del tiempo, y este proceso nos habla de él como un testimonio cada vez más rico: al que podemos hacerle muchas preguntas, y los alumnos no escatimaron en el esfuerzo.

### **b. Poniendo en *relieve* mi discurso: priorizando contenidos entre movimientos *centrífugos y centrípedos***

Con todo el discurso prehistórico y su temporalidad compleja sentía que por momentos me alejaba del centro de la cuestión, así que debía pues intentar retomar el camino trazado por el propio interés de los alumnos. Cuánto hay de no dicho para poder llevar adelante una clase, qué desafiante es la tarea de callar algo que nos motiva a nosotros, pero no necesariamente a los estudiantes. Aquí, por una cuestión de tiempo y de protagonismo de ellos, tomé por momentos —y con esfuerzo— el camino del silencio. De él, aprendí más de lo que hubiera hecho hablando.

Apuntando al significado, y desde una mirada actual encontramos la llamada perspectiva estética, que propone ir al significado de las pinturas, centrándonos en el “tema” (Ginzburg, 2013). La estética es el “lenguaje” en que opera la realidad de estas comunidades. Aún cuando no existiera un cometido estético —varios autores insisten en la idea de la estética como consecuencia del significado— parece claro que, las pinturas pueden ser el nexo por el cual arribar a algunos de los pensamientos de aquellos hombres, como tanto me pedían los alumnos. Apelando a la imaginación —o incluso, a la dimensión fantasmática—, podemos llegar a algunas conclusiones. «»

Hasta desde una perspectiva neuropsicológica podemos acceder a las tendencias que asocian el arte rupestre con el chamanismo. Fenómeno caracterizado por el control de la alteración de los estados de conciencia:

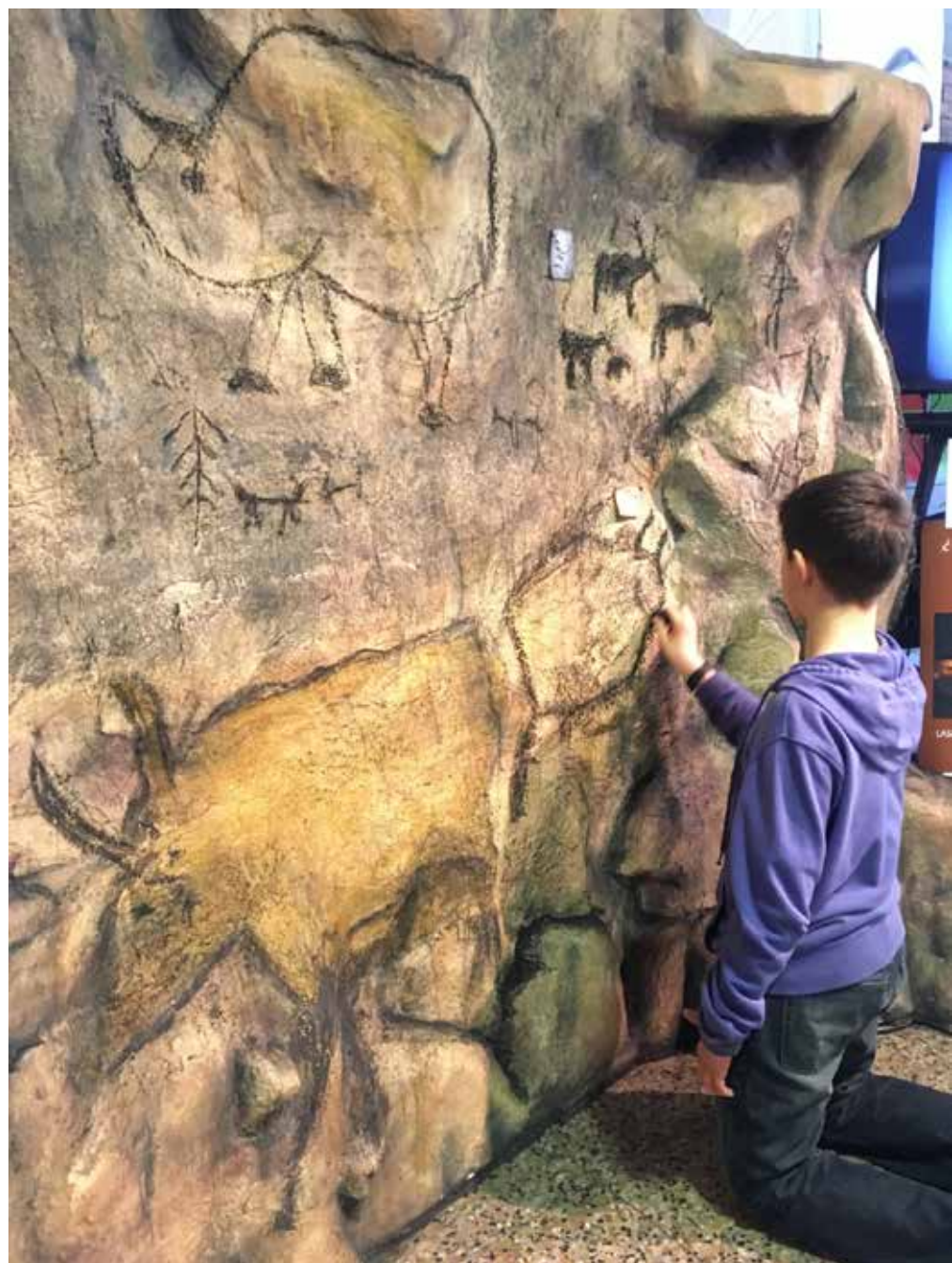
---

28 La expresión corresponde al psicoanalista W. R Bion citado por Blanchard-Laville (2004, p. 28). Al respecto, propone que la misma actitud del terapeuta en clínica, que no sentencia a su paciente en función de la sesión anterior, corresponde a los lectores de la obra de Bion y su segunda esposa, que publica *La vida está llena de sorpresas* postmortem del autor, lo que sentimos como una invitación; la apertura al porvenir, «es útil como actitud no detenerse en las cosas pasadas, confiar en lo imprevisto, en lo que está vivo, lo que puede surgir sin un proyecto prefijado para el otro».

desde la plena conciencia hasta el trance. Esto puede brindarnos pistas sobre el posible contenido religioso de los hombres que vivieron en el Paleolítico superior, con un sistema nervioso muy similar al nuestro. Los alumnos descreídos de esta posibilidad se rehusaban a ver a los grandes cazadores como adictos. Pero es posible encontrar este fenómeno en distintas partes del mundo, en sociedades de cazadores—recolectores y en algunas que domesticaron plantas. La búsqueda de visiones, consumir sustancias alucinógenas fueron, aparentemente, fuente de los chamanes, capaces de interactuar con animales-espíritus, plantas, etc. Es así que algunas investigaciones han establecido una conexión directa entre las cuevas y las formas de conciencia alteradas (Clottes, Lewis-Williams, 2010)

En un recorrido panorámico por las disciplinas que se han ocupado del tema he intentado mostrar una creciente apertura—reflexión hacia el significado de las pinturas y no solo hacia su descripción en tanto testimonio. Los alumnos tomaron el mismo proceso; hasta los grupos ocupados en la dimensión de la técnica de las pinturas escuchaban con asombro algunas de las conclusiones del grupo del significado. Metodológicamente también advertimos un proceso en el entendimiento de este tema: lo comparativo ha dado espacio a los métodos interpretativos. Es en la propia historicidad de la epistemología del arte rupestre —siempre asociado a otras ramas del conocimiento científico— que accedemos a algunas certezas nunca sentenciadas, lo más rico parece el complemento entre ellas.

Si me alejaba del centro, los alumnos me llevaban a él con sus cuestionamientos espontáneos. La intertextualidad generó un discurso en varios niveles por momentos caótico; el historiográfico —con su propia complejidad ya que trabajamos con materiales muy antiguos y otros muy actuales—, el material indagado por los alumnos en revistas, la web, los recursos elaborados por mí, los esquemas de clase, las diapositivas de las presentaciones en power point, el pantallazo de los manuales, etc. En una pronta síntesis, todo esto me condujo a ‘traducir’ —para hacer legible— estos contenidos para la edad con la que estaba trabajando en forma de fichas. Reconociendo otros niveles de complejidad que sólo cabía compartir en sala de profesores con mis colegas. No faltaron los duelos por no incluir selección de textos de todos los autores consultados, pero dando el protagonismo a los alumnos estas disquisiciones no tenían *lugar*.



### 3. *Matices de esta experiencia entre puntos de fuga y perspectiva central: una mirada hacia al alumno como el tema de mi composición*

Sólo con pocas preguntas una vez tocado el timbre, me saqué las ganas de compartir con algún estudiante particularmente curioso algo sobre lo que había estudiado para el tema. Como ya mencioné, lo que ellos querían saber no era si se trataba de arqueólogos, historiadores o etnólogos, cuáles eran sus métodos y sus interpretaciones. La cuestión venía de un terreno más mundano, pero igualmente hondo: *¿qué podemos saber de aquellos hombres apreciando las pinturas?*

Allí apareció la adversidad. Cuando queremos darle voz — *hacer hablar*— a los hombres y mujeres de las cavernas, encontramos severas dificultades y la postura de Jean Courtin, no hace más que desilusionarnos:

Sobre las paredes de las grutas se encuentran muy pocas representaciones humanas (...), el arte parietal solo muestra algunos animales —el reno, que era la caza de base, es minoritario, las aves, los conejos también, mientras que el caballo, el bisonte, el mamut, no tan corrientes en la alimentación, están muy presentes—. ¿Por qué? Porque representan no la vida cotidiana, sino símbolos. El caballo pudo simbolizar la fuerza; el ciervo, la virilidad. Por tanto, es *inútil tratar de leer con ellos la realidad de la época*. (Simonet, 2005, p. 25-26)

Muy decepcionado alguno soltó su pensamiento: pero... *¿lo que vemos no es, ni siquiera, como ellos vivían?* Contra nuestros propios deseos, la aparición de Julien Monney en el documental alimenta esta incertidumbre y resulta reveladora. Entrevistado por el mismo Herzog y acompañado de todas sus pruebas documentales —miles y miles de puntos escaneados de la cueva— el joven malabarista devenido arqueólogo sentencia: «nos acercamos ante un nuevo entendimiento de la cueva con la medición científica. (Pero) no es la meta, la meta principal es *crear historias* sobre lo que debió ocurrir en la cueva en el pasado». El director interrumpe al científico y pregunta si soñaban, si lloraban por las noches, qué anhelos tenían y cómo era su familia. Su respuesta es categórica y también melancólica; nunca lo sabremos, porque el pasado ya no está. Jamás reconstruiremos el pasado, «solo podemos crear una representación con lo que existe ahora».<sup>29</sup>

¿Qué posibles historias podíamos recrear desde aquellas pinturas?

---

<sup>29</sup> El intercambio se da en el documental ya citado que se utilizó como principal recurso didáctico para el proyecto. El diálogo entre el arqueólogo y el director fue transcrito en clase para ser analizado posteriormente.



Teníamos muchas preguntas y pocas respuestas; así nos quedaba el camino del arqueólogo típico del siglo XIX; mirar las pinturas desde una perspectiva descriptiva. O, podíamos tomar un camino más difícil pero rico —y entretenido—: tomar las riendas de la cuestión analítica y significativa. El entusiasmo de los estudiantes no me dejó espacio ni tiempo para dudarlo.

En los pies del historiador, claramente las pinturas son pruebas poco ortodoxas para la cientificidad. Como ya dijimos las respuestas se hacen esperar, ¡ni hablar de la verdad!:

Escribir la historia con dichas categorías, admitiendo un margen de incertidumbre irreductible y renunciando a la noción misma de prueba, puede parecer decepcionante y muy retrasado con respecto al objetivo de veracidad que constituyó la disciplina en sí. Sin embargo, no existe otro camino, salvo el de postular (lo que muy pocos intentan hacer, según creo) el relativismo absoluto de una historia identificada con la ficción o las certidumbres ilusorias de una historia definida como ciencia positiva. (Chartier, 2005, p. 79)

Es que lo ilusorio, lo imaginativo, lo posible tomaba cada vez más protagonismo a lo largo del proyecto. Así como el historiador escribe desde un *lugar*, también el cineasta lo hace; el propio director de la *Cueva de los sueños olvidados* critica el uso de la idea de la verdad o realidad en el cine documental (1999). En su Declaración de Minnesota<sup>30</sup> reflexiona sobre las *lecciones de la oscuridad*; como turistas que toman fotos de las ruinas creyendo conocerlas, Herzog critica a los realizadores que creen estar contando la verdad, una verdad que ellos mismos fabrican con la cámara. Algunos lo asocian al nihilismo por el contenido de este manifiesto u otras de sus obras, como *Del caminar sobre el hielo* (2003), pero nosotros encontramos en su documental una historia que puede ser narrada en una especie de vaivén; por momentos muy cercanas a la ficción, y por momentos más cerca de una ciencia con pruebas que ofrecer.

El terreno de la incertidumbre, de lo posible, el pender de un hilo y casi no poseer nada para acercarnos a estos hombres y mujeres del pasado fue quizás, lo que más motivó a los alumnos; las hipótesis —casi todas eran posibles— sobre los escasos vestigios de su presencia. Quizás encontremos alguna pista en dejar hablar a las pinturas desde una perspectiva nueva, ya que «la lectura cultural de los obras recuerda que las formas que las dan a leer, a escuchar o a *ver* también participan en la *construcción de su significado* » (Chartier, 2007, p. 54). Así el documental, sus escenas y todas sus intenciones nos dieron la *letra* que nos faltaba para contar esta historia.

Una extraña mezcla entre lo científico —por tener pruebas, las

---

30 <http://www.walkerart.org/magazine/1999/minnesota-declaration-truth-and-fact-in-docum>

propias pinturas y los testimonios materiales que le acompañan— y la rienda suelta a la imaginación. Muchas de mis discusiones internas — previas— no llegaron al plano de la clase. Allí todo era búsqueda para ir al encuentro de las comunidades que habitaron entre los Urales y Andalucía hace algo más de 30.000 años; quiénes y cómo eran, qué pensaban ya que: «el arte rupestre, en todo el mundo, ofrece una *amalgama de documento, emoción y sensualidad*, posiblemente, efecto de un impulso tanto individual como social, no necesariamente consciente. Sus autores impusieron lo simbólico y lo imaginario en el interior de las propiedades de la materia que transformaron» (Rochietti, 2015, p. 1) como una imagen de lo fantástico.

#### **a. Trazos firmes: im-presiones marcadas en una oportunidad para enseñar**

Nos basamos en una manifestación común en muchas partes del mundo, pero nos abocaríamos al estudio de las cuevas de Chauvet y Lascaux. Ubicados en Europa occidental entre 37.000 a 11.500 años —lo que se enmarca en el paleolítico superior— recortamos nuestro centro de interés, y así avanzábamos a pesar de los dilemas prehistóricos.

Siguiendo a Clottes y Lewis Williams pudimos definir los elementos del llamado *estilo paleolítico* luego de ver el documental y algunos ejemplos. Unidad en la diversidad de más de 350 yacimientos arqueológicos cercanos a los Pirineos y un fenómeno de 25.000 años de duración nos permitió acceder a algunas de sus características<sup>31</sup>. El arte rupestre que analizamos se caracteriza por la representación de animales, la mayoría de ellos herbívoros de gran tamaño entre los que el caballo es el mayoritario seguido por el bisonte. La presencia humana es claramente minoritaria respecto a la animal, las figuras aparecen incompletas, con atisbos de caricaturas y poco naturalista en su representación —como si sucede con los animales—.

Las pinturas no son los únicos elementos presentes, sino que en casi todo este arte es posible encontrar signos y *trazos misteriosos*; capas de puntos, bastoncillos rojos, manchas, líneas, bandas raspadas, garabatos, etc. El marco natural de las escenas no está presente, como tampoco elementos de la vida cotidiana de aquellos hombres. Respecto a la técnica los autores sugieren estudiarlo a partir de la unidad sin estereotipos prefijados. Los pigmentos son mayoritariamente negros y rojos: extraídos a partir del bióxido de manganeso y del óxido de hierro respectivamente. La presencia del amarillo es minoritaria, pero si es posible encontrarla en Lascaux y

---

<sup>31</sup> Además de Lascaux y Chauvet utilizo información en este apartado que se extrae de otros yacimientos europeos analizados por los autores, entre ellos: Font de Gaume, Les Cumbarelles, Le Mouthe, Le Portel, Niaux, Villars, Rouffignac, Roc de Sers, Le Baume, latrone, Altamira, etc.

Chauvet. Los animales no son representados con escala, y su postura suele ser de perfil y las líneas del suelo no están marcadas, dando una sensación de suspensión de las figuras en el aire. Se trata entonces de un arte con presencias y ausencias. Lo que parece claro es que con el potencial artístico de estos pintores, las ausencias no fueran por incapacidad de recrearlo, sino por opciones de composición.

Curtis<sup>32</sup> da un paso más en la especificación de la técnica de estos artistas. Diminutas esquilas puntiagudas de sílex eran usadas a modo de cincel, podían utilizar lápices de tiza o pinceles de pelo de animal, trizas de pieles y el musgo eran presionadas sobre el muro. También es posible que lanzaran la pintura en la pared introduciéndola en su boca o rociándola con un junco o hueso hueco —tuve que detener a un estudiante muy motivado en repetir esta técnica—, luego utilizaban la mano o una plantilla de corteza o cuero para trazar las figuras y formas deseadas. Narrar esto en clase fue casi una invención, por fin accedíamos a algunas respuestas; sí es posible acercarnos —por momentos— a conocer cómo pintaban y los grupos abocados a este tema tomaban nota y se sentían satisfechos, y protagonistas.

Más allá de algunas dificultades metodológicas, tomé estos aspectos como certezas sobre los cuales caminar. Así, nos fue posible tomar el arte rupestre de las cuevas de Lascaux y Chauvet como una manifestación —entendida como presencia— de los hombres que las crearon. Conocer el cómo nos ayudaba a acercarnos a aspectos más profundos. La ausencia de escritura funcionó como un obstáculo, pero también como una oportunidad y las pinturas fueron nuestra evidencia material a la que cuestionar, porque:

las técnicas artísticas fueron idénticas durante todos los milenios en los que se practicó la pintura rupestre (...) Esta inmutable similitud de temas, colores y técnicas demuestra que las pinturas parietales fueron obra de artistas que trabajaban dentro de una tradición cultural que sobrevivió más de veinte mil años. Para que esta tradición perdurase sin apenas cambios esenciales durante tanto tiempo, tuvo que pasar de generación en generación según un método preciso, claro y, por encima de todo, oral, puesto que este período fue muy anterior a la invención de la escritura. Y, puesto que la pintura es tanto un arte como una técnica que no puede menos que aprenderse, y dado que se admitía un único estilo al que los pintores debían ajustarse, no hay duda de que las técnicas pictóricas debían de enseñarse. (Curtis, 2006, pp. 29-30)

---

32 Curtis, G: (Ibidem. p. 29) El autor sugiere entre otras invenciones ligadas al arte rupestre la presencia de andamios dentro de las cuevas para conseguir pinturas en las zonas altas de las cuevas, como bien pudo suceder en Lascaux. Los pintores contarían con ayudantes que le acercaban los pigmentos según lo solicitaban para lograr su composición. Además de las conocidas lámparas y antorchas que componían los elementos centrales para crear el efecto de movimiento deseado por los artistas.

Pisando fuerte. Algunas figuras tomaron relieve y ellos me lo hacían saber. Robot fue según los alumnos el verdadero investigador; hablamos del perro de Marcel uno de los cuatro adolescentes que siguiendo a su mascota llegó a la cueva de la región francesa de Dordogne en 1940. Días posteriores fueron en busca de su maestro para que lo corroborara. La presencia de estos adolescentes, de sus cuerpos, del quehacer en su tiempo libre en los campos de la región y su vínculo de amistad despertó un interés inusitado en el contexto del proyecto. Averiguaciones a la orden del día; edades de los incipientes historiadores o arqueólogos, la raza de Robot, las características geográficas de la zona, etc. ¿Qué lugar brindé a los *cuerpos* del pasado en el relato de mis clases, tan relegados?, ¿cuánto hice *hablar a los muertos*? Parece claro que:

con frecuencia, las ciencias han despreciado la “carne humana” y todo lo que pudiera parecerse a una forma ordinaria y modesta de sentir las cosas, olvidando que las ideas atraviesan los cuerpos y están insertas dentro de complejos sistemas de apropiación y negación donde conviven, a diario y sin dejar nada de lado, el asombro, la sorpresa, el entusiasmo, el asco, etc. sentimientos que fundan y gobiernan el acto de comprender y actuar. (Farge, 2007, p. 16).<sup>33</sup>

La luz la aportaban los adolescentes, y el foco de atención iba desde los 17.000 años antes del presente —datación aproximada—, hasta los recientes 60 años atrás en que Lascaux fue hallada. No faltó allí carne humana, cuerpos que se hacían presentes por la admiración que les generaba y el uso de las imágenes alimentaba, tampoco el memorioso que recordó que habíamos visto la imagen de los cuatro adolescentes dentro de la cueva hacía muchos meses, bajo la sorpresa del resto.

Además de la historia de su hallazgo, Lascaux resultó muy atractiva específicamente por el tamaño y color de sus pinturas. Ya que el toro no tenía proporcionalidad, ni escala esto tenía que deberse a algún motivo y la interrogante se hizo sentir en clase. Esa respuesta no la tenía preparada y debí hacerlo de una clase a la otra. Aprendiendo que a partir de interrogantes como ésta el proyecto caminaba, no era necesario contar lo que ellos no querían escuchar. Pero sí pedían otras historias, y se iban superponiendo en la lógica de una temporalidad compleja. La historia de las cuevas, también guardaba el misterio de la historia del *descubrimiento*—literalmente hablando; des-cubrir—<sup>34</sup>. Los alumnos con facilidad se volvieron empáticos

33 Si bien el análisis de la autora corresponde a otra temporalidad, tomamos como referencia algunos de sus supuestos metodológicos.

34 Al respecto el documental es clarísimo. El equipo de Herzog no ingresa a la cueva por la entrada que utilizaban los hombres prehistóricos ya que esa ha quedado sellada con el paso del tiempo, sino que lo hace con arneses por una pendiente de

y yo de paso, trabajaba la triple temporalidad en clase –las pinturas, sus hallazgos, el presente–.

El lobo de Chauvet no se quedó atrás. El documental muestra –genialmente acompañado de la música de Ernst Reijseger– algo indescifrado. ¿Cuál es la situación real —el evento, el hecho— que hay detrás de las huellas de un lobo y un niño muy cercanas entre sí en una zona adentrada de la cueva? primero B como nunca, al acecho de un evento de más de 30 mil años de antigüedad, y su veracidad. Sin respetar el funcionamiento por grupos empezaron nuevamente la lista de posibles respuestas. Fueron el lobo y el niño ‘amigos’ –quizás esa comunidad paleolítica ya tenía indicios de domesticación de animales–. O, sus huellas pertenecían a momentos diferentes de la historia, imperceptibles para los métodos de datación. O quizás, una historia más trágica aún, el lobo pudo atacar al niño que halló refugio y a la vez una trampa en la cueva. Tranquilidad brindó un alumno que nos previno a todos, lo más grave no había ocurrido; no hay restos fósiles del niño dentro de la cueva, solo de animales como el oso. Aquí hubo una instancia privilegiada para crear hipótesis sobre la historia narrada a partir de un vestigio de los protagonistas, un testimonio; una verdadera y literal *huella*. Todo lo hecho al servicio de la idea de la verdad relativa, provisoria y frágil en historia ante la frecuente y ansiosa pregunta: *¿cuál es la verdad Profe?* Difícil convivir con lo incierto a los doce, trece años.

El recurso bibliográfico fue claramente desplazado por el audiovisual,<sup>35</sup> al cual ya me referí. Las primeras imágenes de olivos en el contexto geográfico de Chauvet nos conducen a un viaje con la ilusión de contar esas historias de quienes ya no están. Un equipo interdisciplinario de paleontólogos, arqueólogos, artistas, historiadores del arte y geólogos llevaron adelante el estudio científico entre 1997 y 2009. El documental recoge las escasas horas en que parte de ellos fueron habilitados a ingresar con algunos intrusos: Herzog, su precario equipo y nosotros. El guía es J. Clottes que nos conduce por una pendiente; la entrada utilizada por los artistas quedó sellada formando una especie de cápsula, que explica la preservación de las pinturas. Enseguida observamos los insólitos puntos rojos realizados con las manos de aquellos hombres, cráneos de osos cavernarios y las pinturas más importantes en las zonas adentradas y oscuras de la cueva. No es posible que se trate de una falsificación, ya que las capas de calcita que recubren algunas figuras requieren miles de años para su formación.

Osos, caballos, mamuts, leones, rinocerontes son representados en tonos negros, utilizando las hendiduras de la propia roca, favoreciendo la

---

más de 4 metros de altura por el que fuera el hoyo hallado por Chauvet en 1994 que hasta requirió el uso de una escalera para su primer ingreso.

35 Algunas críticas al documental se hallan en: [www.academia.edu/9070360/Reseña\\_Herzog](http://www.academia.edu/9070360/Reseña_Herzog). [www.marienbad.com.ar/critica/cave-forgotten-dreams](http://www.marienbad.com.ar/critica/cave-forgotten-dreams).

tridimensionalidad. El uso de las antorchas cercanas a esas pinturas pudo sugerir el movimiento de los animales vivos y el bisonte de 8 patas lo confirma. Si Lascaux los había atrapado por el tamaño y el color, Chauvet lo hacía por la cantidad de composiciones y la superposición de figuras, como se puede ver en el famoso portal de los caballos.

Como un instante congelado en el tiempo accedemos a la cueva de la mano de los científicos. Al servicio del concepto del trabajo del historiador en equipo, las “ciencias auxiliares o colaboradoras” —tema muy escabroso del programa oficial— pudimos comprobar que los historiadores presentes preguntan más de lo que afirman, como me sentí invitada y obligada por momentos. Son los geólogos y arqueólogos los encargados de representar una parte de la historia que se puede interpretar de estos trazos, el historiador cede su lugar interpretativo. Así mismo vimos plasmada la idea de la elaboración de una hipótesis a partir de fuentes o testimonios. Con la tentación silenciada de cortar el documental a cada momento para decir: *¿vieron que esto se relaciona con aquello que vimos?*, retomé las preguntas de los equipos que pudimos contestar; la gran minoría. Con lamento y buscando las palabras indicadas para no decepcionar; no sabremos exactamente para qué pintaban los hombres paleolíticos.

Más presencias: aquel joven paleolítico de 1.80m de altura estuvo presente en Chauvet. A lo largo de distintas partes de la cueva una mano se plasma en distintas posiciones, pero con un signo absolutamente peculiar; el dedo meñique de la mano derecha torcido. Marcel y su perro Robot, Chauvet, su escalera y sus amigos y más remotamente un alto cazador con un dedo torcido eran los cuerpos que hablaban y contaban esta historia. Como el historiador hace hablar los cuerpos ajenos que ya no están, yo hice lo propio, con un componente de enigma me acercaba a captar la atención de los alumnos, y mi plan —o proyecto— tal cual se planificó, no se concretaba, pero lo hacía de un modo en que igualmente me sentía satisfecha.

Acto seguido nuevamente la insistencia; *entonces profe: ¿por qué pintaban si no era para cazar?* Allí compartí que si bien científicamente fue aceptada la idea de la asociación mágico-simpática, las nuevas tendencias del patrón asociada a métodos comparativos en varias partes del mundo nos hablan más de las figuras como símbolos y no como registro. Nos acercamos a la idea de que las figuras se pueden asociar a ciertas representaciones mentales de aquellos hombres. Como ya dije, al decir de varios historiadores los animales representados no son necesariamente la fuente de sus alimentos, entonces es posible afirmar que el arte represente algo así como —entre otras cosas— los sueños de estos hombres; ¡lo los alumnos sostenían desde el inicio!

Julien Monney, el arqueólogo lo experimentó; soñó con leones en los primeros cinco días que tuvo habilitación para adentrarse en la cueva. Luego de esta experiencia, no quiso volver por un tiempo por el impacto emocional

que le provocó. Se reconoce como científico, pero también como ser humano. Esta atmósfera casi mística es una de las primeras escenas por las que opta Herzog; Clottes pide silencio al equipo que trabaja sobre las vigas de metal ubicadas sobre las estalactitas para poder escuchar el silencio, y así conectar con sus propios latidos, y los de aquellos hombres que probablemente no vivieron en esa cueva, pero si la habitaron momentáneamente para eventos asociados a sus representaciones mentales, mágicas, religiosas, y quizás algunas de ellas quedaron allí plasmadas. Parece aquí que la verdadera vocación del historiador sea escuchar, más que hablar. ¿Es acaso esa la del docente? En esta experiencia todo indica que sí.

Las imágenes se van grabando y el fondo se va borrando. No fue necesaria tanta información; en los alumnos las figuras humanas se relegan por la presencia de los animales —y se dejan deslumbrar— al igual que en la composición del arte rupestre. En mi, algunas certezas hacen del empedrado camino algo reconfortante. Casi como Clottes, la experiencia pasa a ser positiva por poder conectar lo que parecía tan difícil; un adolescente del 2017 con un hombre de hace 32.000 años, aunque sea por momentos efímeros.

Las distintas actividades —relevamiento bibliográfico, búsqueda de información<sup>36</sup>, observación del documental, formulación de preguntas, etc.— fueron acumulativas, como en forma de textos que se insertan en otros textos. Toda esta complejidad al servicio de ‘poner en acción’ a los alumnos, por la certeza de que el aprendizaje es cada vez más vivir y experimentar algo, ensuciarse las manos con carbón, y no solo leer o repetir lo que dijo el profesor la clase pasada.

Claudine Blanchard-Laville (2004, p. 24) sugiere y me persuade; la relación con el saber de un sujeto es un proceso de producción de saber para pensar y para actuar, «un proceso que pone en juego a un sujeto que desea en dimensiones conscientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no solo está sujeto, sino que es autor de su propio saber», así fui descubriendo que el eje no debía ser el contenido —de hecho él puede ser una excusa—, sino los alumnos y dejarlos escribir su propio *cuento nuevo*. Por la necesidad de no disociar el conocimiento, el trabajo en equipo primero entre docentes para después proponerlo, la riqueza de profundizar en un tema y todos sus recovecos, abrir las ‘paredes’ —a veces parecidas a muros— de la clase a otros. Vivir —como experiencia pensada y actuada con nuestros cuerpos— junto con los alumnos instancias de aprendizaje sin el fantasma permanente de la evaluación, habilitando

---

36 Algunos de los sitios web utilizados de referencia fueron: [www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/la-cueva-de-lascaux-el-mayor-museo-del-arte-prehistorico\\_6471](http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/la-cueva-de-lascaux-el-mayor-museo-del-arte-prehistorico_6471)  
[www.abc.es/ciencia/20140114/abci-artistas-prehistoricos-emplearon-mismos-201401141332.html](http://www.abc.es/ciencia/20140114/abci-artistas-prehistoricos-emplearon-mismos-201401141332.html)

toda su creatividad. Por este camino la experiencia se hace positiva y no necesariamente, una receta para repetir en otras circunstancias.

La dinámica de esas clases fue para mí, caótica. Cada equipo trabajó con sus computadoras, fotocopias, las preguntas respondían a cuestiones diferentes del tema, etc. Mi labor se redujo entonces a orientar; marcar la diferencia entre sitios web de carácter académico y los que no, a reformular preguntas coloquiales, a afinar la observación de las imágenes, a observar las intenciones detrás de un film; la música, la fotografía, la cámara del director como el lápiz del historiador. En ningún momento *conté la historia* del arte rupestre dando la clase: creo que la descubrimos juntos. Clase de puertas abiertas; mis compañeras de dibujo y biología en los salones de al lado iban y venían a buscar a alumnos para pintar y guardar los pigmentos. Yo soltaba el control de dar la clase e iba y venía a verlos trabajar en forma de espectadora. Imágenes grabadas de un aprendizaje significativo. Seguramente para todos los involucrados desde nuestro propio *lugar*.

### **b. Borrando con el codo lo que escribí-mos con las manos: un balance realista del asunto**

Sincerándome. Los aspectos más positivos de la experiencia son los que también, en una reflexión posterior dejan un sabor amargo. Comienzo por una mirada crítica al uso de los tiempos de la clase; nada de esto hubiera sido posible sin renunciaciones programáticas, como ya mencioné. Los docentes que pretendemos comenzar a enseñar en esta lógica tenemos por delante varios combates. Los míos fueron relegar las reformas de Clístenes, Dracón y Solón en la Atenas predemocrática y el funcionamiento de las instituciones como el Tribunal de los Heliastas, por mencionar los conceptuales. Culminado el proceso de la feria retomé los temas centrales de la democracia ateniense jerarquizándolos; como sus características, las condiciones para la ciudadanía y algunas similitudes y diferencias con la actualidad.

Sin embargo mientras trabajaba estos temas algunas cuestiones del proyecto —que aparecían como en oleadas en la clase— me dejaron una sensación de incompletitud. La mayoría de ellas no tienen relación con los alumnos y sus actitudes frente al aprendizaje —paradójicamente de lo que más nos quejamos los docentes—, sino con las características del sistema actual, sus tiempos, sus formas de evaluar, y sobre todo mis prácticas más instaladas.

Terminado el proceso de la feria de ciencias, *di* la democracia ateniense como quien estuviera trabajando el tema desde marzo. Desaprovechando una motivación y frescura que no se repitieron me aboqué a *llegar a Roma*. ¿Cuál es el sentido de fundar una experiencia tan positiva si después no hay



tiempos, ni disponibilidad propia de retomarlo y capitalizarlo? En la lógica de todo mi curso la experiencia del arte rupestre, no fue nada más que una instancia aislada; positiva, pero aislada.

No me resultaba liviano asumir, primero conmigo misma y luego con los demás, que no iba a *cumplir con el programa* previsto para primer año. Y no se trataba de los fenicios, sumerios, civilizaciones americanas, etc. –temas que hace años relegué del programa por cuestiones de énfasis temáticos y de tiempos– si no de *no dar nada de Roma y poco de Grecia*. Y a eso no estaba dispuesta. Viéndolo ahora en perspectiva la luz podría venir de comenzar a utilizar estos temas como ejes transversales de un programa que se sabe inabarcable, como excusas para trabajar y reforzar aspectos metodológicos. Inclusive ya no solo de la historia, sino en este caso de un tipo de manifestación humana, que puede ser entendido como problema para resolver a lo largo de un proyecto de aprendizaje. Sin embargo, la sensación de falta o aceleración de los tiempos siguió instalada.

En el proceso uno de los aspectos más positivos fue el rol jugado por estudiantes que no se habían destacado previamente en el curso. En equipos más pequeños algunos de ellos condujeron la cuestión, no necesariamente interactuaban con los visitantes de la feria, pero en el *detrás de escena* fueron los cimientos de la experiencia; clasificando las piedras que nos cedieron del laboratorio de biología según sus componentes, colgando las figuras de bosquejos marcando el proceso para llegar a plasmar las figuras sobre la roca, etc. Cuando nos instalamos en Grecia y Roma, estos alumnos en su mayoría retomaron su rol anterior en la clase; el silencio. Mi deseo hubiera sido habilitar todas las singularidades, pero no lo conseguí.

El borrón más grande con el codo fue el aspecto vinculado con la evaluación. ¿De qué manera cualitativa medir una experiencia tan inabarcable? Cuando los tiempos apremiaban recorrí el camino más corto: la nota. Por momentos pudimos olvidarnos de la típica pregunta: *¿esto lleva nota?*, y su típica respuesta: *todo lleva nota*, pero no habíamos descolgado todos los carteles del stand que un alumno lo preguntó muy cordialmente. Saliendo airosa del embrete: *lo conversamos la clase que viene*.

Ningún alumno tuvo una nota insuficiente, ni en los productos intermedios, ni en el final. Todos se involucraron de una manera diferente, pero con mucho compromiso. Repartieron tareas y las cumplieron. Ordenaron la atención del stand por turnos de tres alumnos simultáneos y llegaron a superpoblarlo porque se quedaban en ‘apoyo moral’. Sin embargo, al momento de realizar el promedio de setiembre-octubre hice pesar más el proceso que traía el alumno previo a la experiencia –como desdibujándola, borrándola–. Fue así que algunos alumnos –por pocos casos que fueron– con un desempeño más que satisfactorio ese mes, recibieron el boletín con una mala noticia: historia baja.

¿Era posible que hiciera pesar este proyecto más que el resto del curso? ¿Por qué motivo me vi obligada a disociar el proyecto del arte rupestre del curso? Quizás porque muy comúnmente divorciamos nuestra forma de enseñar con nuestra forma de evaluar. Quizás porque en los tiempos anuales en que me lo propuse, este no era un fin sin un medio. *¿Cómo que no va a haber escrito profê? Nos sabemos todo las cavernas.* Mis estructuras no me permitían estar trabajando la democracia ateniense y a la vez hacer producciones escritas de un tema con 25.000 años de diferencia. El proyecto había cerrado en la feria con muy buen desempeño de los alumnos, ahí concluí el proyecto y aunque ellos lo pedían yo lo sepulté.

La mayor dificultad era soltar exigencias; experimentar la liviandad de que todos los alumnos pudieron aprender algo sin necesidad de estar ‘midiéndolo’. No estuve dispuesta a validar un año por un mes de trabajo, aún cuando en otras circunstancias lo que esa experiencia sintetiza pudiera ser más significativo. Todos los contenidos pueden resultar importantes e impostergables, pero hay algunos de los cuales aún no me desprendo con la misma facilidad que otros.

Desde una perspectiva de futuro auspicio la necesidad de recortar la cantidad de contenidos programáticos que acumulan información en nuestras clases. Además, en la mayoría de los casos esos contenidos apuntan al mismo tipo de competencia que el alumno debe ejercitar para *retenerlo*; memoria, comprensión, etc. En este caso hubo otras en juego que se fueron perdiendo por el camino, porque había que llegar al concepto de Imperio. Entonces no se trataría de *llegar a dar*, sino que resulte significativo. *Dar* un tema implica que el docente sabe y los alumnos aprenden; dar algo que el otro no tiene. En este caso, los roles se modificaron y en algunos se invirtieron, pero solo por un rato.

Los tiempos de la clase no necesariamente deberían aumentar para dar un verdadero *lugar* a este tipo de experiencia, pero si es necesario priorizar y reordenar para no habitar la sensación de que debemos llegar a algún lugar al que no es posible llegar. Los temas de Grecia que relegué pueden ser vistos como pérdidas —que comúnmente los docentes expresamos como *no dar*—, o ahora con cierta perspectiva, como los que habilitaron otros aprendizajes. ¿No será posible dar Prehistoria y Antigua enfatizando las manifestaciones artísticas a lo largo de distintas etapas y civilizaciones? Allí el arte rupestre encajaría como pieza clave, una especie de zoom en el programa —que es un proyecto en sí mismo— con un énfasis claro. Los docentes debemos entonces gestionar, decidir. Tomar y dejar.



### **Algunas consideraciones finales**

Poniendo en la balanza; como el artista que ve su obra finalizada y no se siente tan satisfecho; haría retoques de forma, color y contenido a lo que ve.

Esta experiencia deja resonando en mí algunos aspectos que me gustaría reconsiderar a la luz de una mirada de futuro y optimista. Tomar los riesgos de este tipo de propuesta nos conduce a nuevas prácticas que siempre son un aprendizaje primero para nosotros mismos, aunque estemos buscando el de los demás; podemos hallar algo más rico de lo que esperábamos.

Desde la dimensión de la enseñanza, considero que el aprendizaje basado en proyectos redirecciona la labor docente, su rol es el de un facilitador, dinamizador, orientador. No ya el que contesta las preguntas, sino el que ayuda a formularlas, el que da lugar al interés de los alumnos y es capaz de postergar sus propios saberes. El rol del alumno no es solo el de escuchar y preguntar, él puede co-protagonizar el asunto y participar de algunas decisiones. Proponer una situación de la vida real y auténtica, aunque en este caso no fue reproducida con exactitud, posiciona al alumno en un lugar creativo y original.

También hay cuestiones vinculadas con la cantidad y la calidad de nuestra labor en clase. Dar todo el programa hubiera supuesto acumular una serie de conceptos, trabajar en proyecto supuso una dimensión cualitativa;

lo que se modifica es el *modo* de hacer las cosas. Cuantitativamente desearía tener todo el tiempo posible para *dar* los temas del programa oficial de primer año porque me a mi interesan como docente de esta asignatura, pero nada garantizaría que los alumnos aprendan de un *modo* más significativo, o directamente; que aprendan más.

Hay aspectos para desechar en la medida que nos comprometemos con un proyecto; algunas de las cosas que hacíamos antes ya no podremos sostenerlas por un tema de tiempos, pero sobretudo por opciones conceptuales. Si optamos por dedicar un mes a un tema, como en este caso, es necesariamente porque hay otra cantidad de cosas que dejaremos de hacer —los temas de Grecia, por ejemplo—. Sin embargo la práctica ha generado una reflexión; si optamos por *dar* una sola cosa en un mes quizás podamos hacerlo de un modo en que nunca antes enseñamos. Tampoco se trata de dejar de hacer todo tal cual hacíamos antes, sólo borrar algunas estructuras para conocer y experimentar alternativas.

No hago aquí un alegato del trabajo por proyectos, de hecho definiendo algunas prácticas didácticas con mala fama, como por ejemplo algunas clases expositivas, inclusive en primer año de liceo, pero en este caso considero que fue la manera de concretar algunas de mis intenciones y objetivos para generar los aprendizajes que me había trazado originalmente. Sin dudas, frente a otras intenciones, metodológicamente esto no tuviera razón de ser.

Fomentar el trabajo en equipo; asumirnos humildes y saber que hay asignaturas mediante las cuales nuestro conocimiento se complementa, favorece la idea de la interdisciplinariedad, aunque en este aspecto me gustaría haber contado con los tiempos para profundizar mucho más y que no haya sido una mirada ‘liderada’ por la historia. En los alumnos el trabajo en grupos, de forma colaborativa es la única salida para este tipo de propuestas; deben buscar acuerdos, jerarquizar, discutir, repartir responsabilidades y roles, etc. y concretarlos.

No creo tener la fórmula para otras circunstancias, pero en este caso el aprendizaje condujo a una reformulación de varias de las estructuras de las cuales partí; algunas obsoletas a las cuales me aferro, otras de las que con soltura me despido. No pretendo defender el trabajo por proyecto en sí y para todas las situaciones de enseñanza actuales; sino de un modo singular, contar un cuento que me permitió nuevas experiencias; y no necesariamente por haber llegado a algún lugar, sino por el proceso y lo que fue sucediendo; como un *borrón* que de un soplo desplazó historias viejas aparecieron *cuentos nuevos*.

## Bibliografía consultada

- ALTUNA, J. (1997). Reseña La Grotte Chauvet. *Revista de estudios vascos*. N° 42, 2.
- ATORRESI, A, RAVELA, P. (2009). Los proyectos de evaluación formativa. Montevideo: UCUDAL.
- BARBIER, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico. Buenos Aires : Ediciones novedades educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- CHAPA, T. (2000). Nuevas tendencias en estudio del arte prehistórico. Disponible en: <http://www.rupestreweb.info/tendencias.html>
- CHARTIER, R. (2005). El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo. Barcelona : Gedisa.
- CLOTTES, J. Y LEWIS-WILLIAMS, D. (2010). Los chamanes de la Prehistoria. Barcelona : Ariel.
- CRESPI, I, FERRARIO, J. (1995). *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires : Eudeba.
- CURTIS, G. (2006). Los pintores de las cavernas. El misterio de los primeros artistas. Turner Noema. Madrid.
- FARGE, A. (2007). Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII. Madrid : Katz.
- LÓPEZ MAZZ, J. (2008). La influencia del estructuralismo en la Arqueología sudamericana. Montevideo : Biblioteca Nacional.
- MONTES GUTIÉRREZ, R. (2012). Teorías interpretativas del arte rupestre. *Revista Tiempo y Sociedad*. Número 9, 5-22
- ROCCHIETTI, A. M. (2015). Arte rupestre: imagen de lo fantástico. *Boletín del Museo chileno de Arte Precolombino*. Santiago de Chile Vol 20. N° 1, 39-49
- SIMONNET, D. Y OTROS (2004). La más bella historia del amor. Buenos Aires : Fondo de Cultura económica.
- STARICCO DE ACCOMO, M. N. (2009). Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad. Buenos Aires : Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ZAVALA, A. (2012) Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Montevideo : Trilce.



## El arte de los otros: lo primitivo y el tiempo en mis clases

MARÍA EUGENIA PINO

### Introducción: Entre una tradición y lo otro

En este artículo analizo la presencia de posturas historiográficas correspondientes a la tradición clásica europea, en mi curso de Historia del Arte de quinto año de Secundaria, en la orientación Artística. Con este fin tomo como herramienta de análisis algunas concepciones poscoloniales sobre esa historiografía. Asimismo me pregunto cómo esa tradición está presente en algunas interpretaciones de los estudiantes con respecto al arte y la Historia, y qué ocurre con las *otras* concepciones, las *otras* posturas y el *otro* arte, que tal vez no tienen lugar entre lo que ellos saben al llegar al curso. Mi análisis toma también en cuenta la perspectiva del trabajo sobre el tiempo y a través del mismo, considerando experiencias y expectativas que han dado lugar al cambio. Me centro en temas del curso que por diversos motivos, he visualizado como campo fértil para estos cuestionamientos y planteos.

Una primera parte del artículo se reserva a una lectura al programa oficial, tomando en cuenta la jerarquización de contenidos y la temporalidad. Mi análisis guarda relación con el relato de una experiencia en la enseñanza de la Historia del Arte, que deja al descubierto las concepciones de una estudiante, Martina, que descalificó al arte no europeo y no correspondiente a la tradición clásica.<sup>37</sup> Esa experiencia y su efecto removedor desembocan en el análisis en torno a algunos de los temas del curso y los cambios que he ido introduciendo en ellos. Se trata de temas que, corresponden a culturas que han sido consideradas como «otro» frente a la tradición clásica, colocadas en menor jerarquía; pero que contribuyen a la identificación de esa tradición como tal.

En este sentido, en el apartado sobre Prehistoria analizo el trabajo en torno a la cuestión de los inicios del arte, concepto que desde la tradición ya mencionada se ha entendido como universal. A la vez considero algunas ideas de los estudiantes respecto a las culturas prehistóricas y su temporalidad, y en qué medida el propio discurso de la Historia puede contribuir a esas concepciones. Algunas de ellas remiten a lo que los estudiantes denominan «primitivo», que parece implicar una jerarquía de las culturas en el tiempo y en el espacio. Por diversos motivos que

---

<sup>37</sup> En todas las situaciones las clases transcurren en un liceo privado de Montevideo donde asisten estudiantes de clase media.

desarrollaré, el arte de las culturas antiguas de Mesoamérica parece quedar implicado en esa jerarquización y es por eso que ocupa un lugar en este artículo. Reviste interés además por tratarse de imágenes que desde la tradición clásica han sido identificadas con lo «otro», y de alguna manera eso sale a la luz también en el trabajo con los estudiantes. Los aspectos hasta aquí mencionados permitirían, según interpreto, identificar a la tradición clásica europea como tal, para de esa manera restarle predominio y validez universal. Y sin embargo, en el trabajo en torno a Grecia clásica esa tradición ha resultado ineludible para mí. Lo que a primera vista podría parecer contradictorio con lo anterior, adquiere sin embargo sentido a la luz del trabajo de todo un curso.

### **Entre experiencias y expectativas una lectura al programa oficial**

El programa oficial de Historia del Arte para el curso de quinto año de Secundaria<sup>38</sup> en la orientación Artística, propone el trabajo en torno a culturas, períodos y espacios tan diversos como los que van de la Prehistoria al siglo XIX, tanto en Europa como en América e incluso en otros espacios. Tanto es así que en una primera lectura, entendí esencialmente la pretensión de abarcar gran cantidad de culturas y épocas. Primeramente, el programa propone partir de la Prehistoria en regiones de África, Oriente, Oceanía y América, abarcando Paleolítico, Neolítico y lo que denomina «focos de civilización», para alcanzar el trabajo con las civilizaciones antiguas. Entre estas últimas menciona Oriente (que incluye a Sumer, Asiria, Persia, China, entre otras) Egipto, Mesoamérica, la región andina y la región del Río de la Plata. A las civilizaciones del entorno del Mar Mediterráneo se les reserva un tema apartado de las demás, desde lo que denomina «sociedad matriarcal» en el Egeo hasta la expansión de Roma, pasando por el arte minoico, micénico y griego. El tema Edad Media también incluye diversidad de culturas en torno al Mediterráneo, del arte bizantino al arte gótico, mencionando diversos pueblos, como eslavos, celtas, musulmanes... A estos últimos, el programa dedica un tema específicamente. A continuación la propuesta se centra en Europa, distinguiendo lo que correspondería a los siglos XV y XVI, con el arte del Renacimiento y el Manierismo. Y por otro lado, los siglos XVII y XVIII, en los que se estudiaría Barroco, Rococó y Neoclásico. Por último, se propone el trabajo sobre América entre el siglo XVI y comienzos del XIX, estableciendo una distinción entre el Río de la Plata y las demás regiones. Plantea el trabajo en torno al arte en las colonias españolas o portuguesas, así como también lo que denomina el «significado» de las revoluciones hispanoamericanas, apuntando a involucrar las manifestaciones africanas, indígenas, criollas, inmigrantes...

38 Recuperado de: [http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20arte%20y%20expresion/hist\\_del\\_arte.pdf](http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20arte%20y%20expresion/hist_del_arte.pdf)



En cada uno de esos temas el programa presenta regularidades o pautas que se reiteran. Ellas refieren fundamentalmente a la ubicación inicial del “marco temporal y geográfico”, y generalmente al final plantea la necesidad de elección de obras o artistas significativos. Por lo tanto, no obstante aquella pretensión abarcadora que interpreté en una primera lectura, el programa propone realizar una síntesis. Por ejemplo, en el caso de las civilizaciones antiguas del espacio mediterráneo establece el «énfasis» en el arte griego clásico y el mundo romano. En un apartado que se titula de contenidos básicos, resalta la «complejidad» del espacio mediterráneo destacando Grecia y Roma. Entonces, la interpretación inicial de una pretensión abarcadora fue dejando lugar a los temas que no podrían faltar. El programa también expresa actitudes que desea promover, a veces entre los temas a abordar. Ejemplos de esas actitudes son la «sensibilización», la «reflexión», la valoración del patrimonio. Lo anteriormente explicado, sumado a esto, me ha llevado a preguntarme si el estudio en clase de la mayor diversidad posible de culturas de un mismo espacio geográfico es determinante para eso que se desea promover.

Esto guarda relación a su vez con la temporalidad, que como mencioné, se señala al inicio de cada tema, y también desde la fundamentación se considera que el tiempo es el marco en el cual vive la humanidad. Para analizar este aspecto, tomaré en cuenta las ideas que recientemente ha venido planteando Rufer (2010) desde una perspectiva poscolonial. El autor considera que el discurso sobre el tiempo tiene un lugar en la historiografía que otorga predominio a Europa. Frecuentemente, tanto en la historiografía como en manuales, programas y cursos la sucesión de los temas no obedece al orden cronológico o a la contemporaneidad entre las diversas culturas. De esta manera ocurre por ejemplo que culturas que son temporalmente distantes entre sí aparecen como cercanas, y viceversa. Los planteos de Rufer (2010, p. 12) invitan a pensar que ese orden que tradicionalmente damos a los temas tiene un significado, en el cual generalmente no reparamos: hay una representación «en modalidades discursivas cuyo tratamiento del tiempo se da por sentado».

En la búsqueda de ese significado, pueden resultar un aporte los planteos de Shiner (2004, p. 22). El autor considera que la universalidad del arte fue una de las ideas surgidas de la Ilustración, y por lo tanto tuvo su origen en Europa hace unos doscientos años. A partir de allí «se da por sentada la universalidad de la idea europea de arte». Es decir que varios de los productos y manifestaciones estéticas que abarca el curso están colocados bajo una idea (la de la universalidad del arte) que se gestó en una cultura distante de ellos. Es posible entonces que el orden de los temas esté relacionado con esa distancia o cercanía cultural. Más aún si tomamos en cuenta, citando a Mignolo (2009a, p. 171) que varias de las culturas que

abarca el curso, han sido consideradas como «otro» respecto de la tradición clásica. El autor plantea que en el siglo XVIII, mediante la colonización europea, terminó de conformarse una jerarquización de las culturas, donde algunas quedan identificadas como «otro» en el espacio y en el tiempo. A partir de allí se generaron «usos del espacio y el tiempo como medios para articular las diferencias culturales».

Con el trabajo sobre esas diferencias culturales en el espacio y el tiempo estaban relacionadas las expectativas con las cuales me enfrenté a una primera lectura del programa. Referir a mis expectativas, implica lo que Koselleck (1993) denomina un «horizonte de expectativas». Es decir una apertura hacia posibilidades en relación al futuro. Pero ese horizonte se encuentra siempre en relación con un «espacio de experiencia», un conjunto de acontecimientos que son recordados como totalidad. El autor emplea ambos conceptos en relación al tiempo histórico, pero en este artículo me referiré a mi propia temporalidad, la de un curso, también la temporalidad de un mismo curso a través de los años. Y especialmente, al hecho de que «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa» pueden no ser coincidentes.

Ese «espacio de experiencia» con el que contaba al momento de realizar una primera lectura al programa, estaba referido a la enseñanza de la Historia del Arte con un curso distinto del que aquí analizo, aún más abarcador en cuanto a las temáticas, a ser desarrollado en un lapso de tiempo aún más breve. Entendí que en aquel curso yo no había logrado cuestionar la jerarquización cultural a la que referí anteriormente citando a Mignolo, y mucho menos implicar la temporalidad en este asunto. La validez del concepto «arte» fue dada por mí como universal, sin atender la especificidad de las manifestaciones estéticas de las culturas que desde una tradición han estado identificadas como «otro». Ante aquella primera lectura del programa que aquí analizo, mi horizonte de expectativa guardaba relación con ese espacio de experiencia. Pero, ya que el trabajo con un nuevo curso de Historia del Arte, implicaba la elaboración de un proyecto, esta situación puede entenderse a partir de lo que Boutinet (1990) considera el carácter específico del proyecto, que consiste en relacionar el pasado de un sujeto con su futuro. Se encontraría, por lo tanto: «integrado en una historia, contribuyendo tanto a modalizar el pasado que está presente en él como el presente que esboza el porvenir». Es decir que otorgaría de alguna manera un sentido a mis acciones, tanto hacia el pasado como hacia el futuro. Y lo que es aún más interesante para la situación que aquí analizo, «todo proyecto introduce cierta ruptura» (Boutinet, 1986, p. 9) respecto a situaciones que pretende modificar o aspectos que se desea excluir.

## Esto no es arte

Como he venido explicando en el apartado anterior, en las circunstancias de aquella primera lectura del programa pesaba en mí un acotado pero removedor ‘espacio de experiencia’ en la enseñanza de la Historia del Arte. Anteriormente había estado trabajando en un curso de sexto año de Bachillerato por Tutorías cuya extensión era de apenas cuatro meses pero el vínculo con los estudiantes era muy fluido por tratarse de grupos muy reducidos. El programa era aún más extenso que el que describí, y dados los escasos cuatro meses con los que contaba había realizado una reducida selección de temas. En ese contexto, con un importante componente de novedad, en uno de los últimos días de clase, Martina —una de las estudiantes que manifestaba mayor interés y compromiso con el curso— me dijo que varias de las obras sobre las que habíamos trabajado para ella no eran ‘arte’. Intenté recordarle aquello que había explicado y que ella había demostrado haber estudiado, que el concepto arte ha cambiado a través del tiempo. Reafirmó su postura, subrayando que era lo que ella pensaba independientemente de lo que se había planteado en clase.

Lo que Martina no entendía como arte, eran obras que no correspondían a lo que Mignolo (2009b) denomina ‘tradición clásica’. Según el autor, esta tradición ha sido un lugar de enunciación privilegiado, prevaleciente, sobre la mayoría de los temas, incluso aquellos que en principio no corresponderían específicamente a la tradición artística clásica europea. Esto se debe a que se estableció «un orden geopolítico del conocimiento basado en los principios epistémicos y estéticos europeos que durante siglos legitimaron la desautorización del conocimiento no europeo y de los cánones estéticos no europeos» (Mignolo, 2009b, p. 49). Es posible pensar que esos principios y la correspondiente desautorización, estuvieran presentes en las concepciones de Martina de manera por ella inadvertida.

Si bien es difícil asegurar de qué manera ese predominio de una tradición ha tenido algún efecto sobre los estudiantes antes de llegar a un curso de Historia del Arte, es posible esbozar algunas hipótesis tentativas. En primer lugar, como tendremos oportunidad de profundizar más adelante, en el surgimiento mismo de la Historia del Arte como tal, a partir de la obra de Winckelmann, es posible rastrear una idealización del arte griego clásico, un modelo de belleza y sobre todo, una concepción del tiempo que considera a unos períodos como supuesta cima del arte con respecto a otros, anteriores o posteriores (Bozal, 2000, p. 24-25). Asimismo, estas ideas presentes en la historiografía, han sido retomadas por diversos manuales. En ese sentido reviste interés el análisis de Leticia Palumbo y Ximena Cabrera (2015, pp. 165-166) que en el estudio de algunos manuales uruguayos correspondientes a los años cuarenta y sesenta del siglo pasado, identifican

la utilización de la mimesis o representación como criterio para valorar el arte de las diversas épocas. Al respecto se preguntan «hasta qué punto obras más contemporáneas han cambiado el lugar que se le da a la Historia del Arte». Por otra parte, existen numerosos análisis sobre el incremento en las posibilidades de la reproducción técnica de imágenes, que permiten vincular esas posibilidades con la difusión de imágenes de obras. Para mencionar un ejemplo, Jiménez (2002, pp. 17-36) refiere a la imagen de La Gioconda, partiendo de los inicios de su divulgación masiva en periódicos, revistas y postales, entre los años 1911-1914, en los que fue hurtada, llegando a obras de Malevich, Duchamp o Warhol que la incorporan e intervienen. A partir de estas interpretaciones, es posible pensar que para estudiantes como Martina, han resultado más accesibles obras y consideraciones sobre el arte que remiten a pautas estéticas de una tradición identificada con lo clásico europeo.

Es decir, hay unas interpretaciones, una historiografía, que ocupa el lugar de la tradición, un lugar particular entre la distancia y la pertenencia, entre lo familiar y lo extraño (Gadamer, 1992, p. 68). Al tratarse de un lugar de enunciación privilegiado ha sido ampliamente difundido y es por esto que estimo que algunas de las interpretaciones de los estudiantes en torno a ciertos temas responden a esa tradición. Así, ningún estudiante ha cuestionado que se llame arte a la escultura griega clásica, o a una pintura de Da Vinci, para mencionar ejemplos que a la vez de estar muy asociados a la tradición mencionada, han sido ampliamente difundidos. Se trata de lo que Gadamer considera «prejuicios que presiden la comprensión» (1992, p. 69). Mientras la interpretación se realiza desde esos prejuicios, la tradición no queda expuesta como tal. Como profundizaré a través de este artículo, considero que hay temas que constituyen oportunidades fundamentales para poner en evidencia tales ‘prejuicios’ al exponer lo diferente frente al predominio de lo tradicional. O incluso al interpretar lo tradicional a la luz de otras concepciones.

Con las experiencias y expectativas hasta aquí expuestas, es que me encontré con el programa que analicé en el apartado anterior, para continuar enseñando Historia del Arte, pero en adelante serían cursos anuales de quinto año. La interpretación que construí ante aquello que conformaba mi acotado espacio de experiencia, fue que era necesario trabajar de alguna manera sobre los aspectos anteriormente planteados: cánones estéticos deslegitimados desde una tradición clásica, a la que se han asociado una historiografía y concepción del tiempo tradicionales que produjeron una jerarquización cultural. En este sentido, algunos temas resultan ser oportunidades.

## Arte Prehistórico: el tiempo y nosotros

Uno de los temas que ya en una primera mirada al programa me pareció importante en el sentido antes planteado fue el de arte prehistórico. Esto se debió a que es en torno a este tema que está presente, en gran medida, la cuestión de los inicios del arte y de si son éstos los orígenes del arte tal como lo entendemos hoy.

Como ejemplo para realizar un análisis formal y de posibles interpretaciones de las obras en el marco de la Prehistoria selecciono habitualmente un conjunto de pinturas rupestres del Paleolítico de la Cueva de Altamira. En el transcurso de mis clases sobre este tema frecuentemente aparecen consideraciones de los estudiantes respecto a lo ‘primitivo’. En algunas instancias ha sido necesario interpelarlos sobre el significado de ese término, para llegar a la conclusión de que lo asocian a ‘lo más antiguo’ y temprano del pasado humano, pero también a lo que ellos consideran ‘más simple’. De la misma manera, al trabajar sobre el escepticismo del público durante el hallazgo de las pinturas de la Cueva de Altamira en el siglo XIX, los estudiantes en general no dudan en considerar que el mismo se debió a que esas pinturas eran ‘demasiado avanzadas’ para ser prehistóricas. ¿‘Avanzado’ o ‘atrasado’ con respecto a qué? ¿Qué quiere decir ‘primitivo’? ¿Cuál era el significado de esos términos en la época en que esas pinturas fueron conocidas por el público europeo? Son preguntas que permiten poner en evidencia lo que esos términos implican.

‘Demasiado avanzado’ o ‘primitivo’ para referirse a una determinada cultura, son expresiones que a primera vista pueden resultar contradictorias. Sin embargo interpreto que remiten a una concepción del tiempo particular. Lo ‘primitivo’ y lo ‘avanzado’, también pueden entenderse en relación con la idea de ‘progreso’. Retomando las ideas de Koselleck (1993, p. 346) respecto al tiempo, es posible señalar que la expectativa del tiempo de la modernidad es el progreso, y en función del mismo se determinaba el atraso o el adelanto: «Uno se sabía adelantado a los demás como grupo, como país o, finalmente, como clase, o se intentaba alcanzar a los demás, o sobrepasarlos». Así, cuando pregunto a los estudiantes por qué señalan que una obra es demasiado avanzada para su época, generalmente aparece aquel prejuicio de que la representación de imágenes –que en la Grecia clásica fue llamada mimesis– corresponde a culturas y épocas más tardías.

También resulta interesante para interpretar esas expresiones de los estudiantes con respecto al tiempo, el planteo de Rufer (2010). Si bien es cierto que el autor realiza un análisis del tiempo en relación a la nación, algunas de las características que identifica en el tiempo de la modernidad pueden aportar a la comprensión de las ideas anteriormente expuestas. Ya he explicado que para el autor el tiempo de la modernidad es entendido como

«sustrato de la investigación histórica» (2010, p. 13) y no como parte de un significado político. Podría decirse entonces que el discurso de gran parte de la historiografía, y por qué no de mi clase, contribuye a que los estudiantes se sitúen en un tiempo homogéneo y no constitutivo del significado de sus frases. Un ejemplo es lo que en una oportunidad ocurrió al estar trabajando con algunas de las interpretaciones que vinculan el arte prehistórico con el ritual. Paula se refirió al tema colocándose ella misma como destinataria de las obras prehistóricas. Al consultarla sobre por qué se expresaba de esa manera, explicó que para ella era difícil entender que en principio probablemente no éramos destinatarios de esas obras y que el artista no las hubiera dejado allí para nosotros, «los que vendríamos después». Como señala Rufer (2010, p. 15) para el tiempo de la modernidad, «la coexistencia de temporalidades múltiples» era un peligro. Entonces, ese discurso también contribuye a que los estudiantes no consideren la posibilidad de que las obras que se les presentan en imágenes, formen parte de otra concepción del tiempo, la del artista y la cultura a la que él perteneció.

Tal vez incluso el discurso sobre Prehistoria contribuya en gran medida a esa concepción, ya que puede implicar que el pasado humano se encuentra dividido, y que esa división es más que lo que distingue dos períodos, es la relación con las culturas que supuestamente no están en la historia. Como señala Hayden White (1992, p. 73) «es aquel panorama de la dominación de las llamadas civilizaciones superiores sobre sus culturas ‘neolíticas’ y de la ‘expansión’ de la civilización occidental». Tal vez, el término Prehistoria contribuye a conformar un discurso que para algunos estudiantes, implica precisamente la noción de un ‘después’ que se identifica con un ‘nosotros’ supuestamente más ‘avanzado’.

A medida fue generándose un espacio de experiencia de unos años con este curso, también comencé a considerar cada vez más importante el trabajo sobre lo que Jiménez (2002, p. 53) denomina «deslizamiento conceptual», que se ejerce al colocar bajo el término ‘arte’ manifestaciones estéticas de culturas tanto prehistóricas como de otros períodos. Es por esto que me interesa plantear que somos ‘nosotros’, partícipes de una tradición específica, quienes llamamos ‘arte’ a determinados productos del pasado humano, como me permite explicar la siguiente frase que llevo a mis clases referida a ese término: «Los antropólogos han averiguado que una palabra correspondiente no existe en la mayoría de las lenguas de las sociedades sin escritura» (Maquet en Jiménez, 1996, p. 52). Generalmente también es necesario responder *¿Qué es un antropólogo?* o *¿Cómo saben eso?*

Este planteo me permite ir aún más allá, porque entonces, ¿cuándo es que surge un concepto que de alguna manera delimita la dimensión estética de ciertos productos humanos? Una de las posibles respuestas es que en Grecia clásica (Jiménez, 2002, p. 56). Como desarrollaré más

adelante, algunos autores consideran que la cultura griega clásica otorgó cierta especificidad a las manifestaciones estéticas, que fueron denominadas bajo el término *mimesis* para distinguirlas de otras producciones. Y es a mi entender, una respuesta importante en relación con el sentido de diversos temas del curso. Permite establecer que lo común a todas las culturas es la dimensión estética, pero tal vez no su delimitación como algo específico. Esa delimitación correspondería a una determinada tradición, de la que en mayor o menor medida formamos parte, que ha rastreado sus propios orígenes en el clasicismo griego.

### **Civilizaciones antiguas de Mesoamérica: ¿arte primitivo?**

En mis primeras experiencias enseñando Historia del Arte este tema — que ha sido identificado bajo el título de «Prehispánico» o «Precolombino» — fue un gran ausente. Desde el presente, interpreto que una vez concluido el tema Prehistoria, quedaba instalado en mi curso el predominio de la tradición clásica europea. Incluso el trabajo sobre civilizaciones antiguas ubicadas fuera del continente europeo, adquiriría sentido para mí en función de lo que posteriormente sería también estudiado en el marco de esa tradición clásica. Esto me permitía trabajar en el tiempo homogéneo de la modernidad (Rufer, 2010). Entonces, ¿por qué incluiría alguna de las civilizaciones antiguas de América? ¿Cómo contribuiría eso al sentido del curso?

No se trata de que la valoración de la diversidad que implica el estudio de distintas culturas no estuviera entre mis expectativas. Para analizar esto me serviré nuevamente de las ideas de Koselleck (1993, p. 342) sobre *espacio de experiencia y horizonte de expectativa*, ya que da a entender que las mismas pueden no ser coincidentes: «La tensión entre experiencia y expectativa es lo que provoca de manera cada vez diferente nuevas soluciones, empujando de ese modo y desde sí misma al tiempo histórico». Es posible interpretar entonces que esa tensión dio lugar a un cambio en mi curso. En este punto también es posible volver sobre algunas consideraciones de Boutinet (1986, p. 8) en relación a la cuestión del proyecto de trabajo. Ya he mencionado el análisis del autor sobre este tema, tanto con respecto a su temporalidad como a su objeto, que remite a situaciones que se desea modificar en algún sentido: «Proviene de esta evidencia vivida de que hay algo por hacer; de una insatisfacción provocada por las situaciones». Tensión con respecto a mis expectativas o insatisfacción debida a la situación relatada en el párrafo anterior, fue lo que me llevó a introducir un cambio, a incluir una de las civilizaciones antiguas de América entre los temas del curso. De esa manera se vio profundizado el trabajo en torno a aquel desplazamiento del término arte que antes cité y que —según entendía— podía contribuir a valorar las manifestaciones estéticas que no corresponden a la tradición clásica europea.

Asimismo, cuando incluí este tema en el curso ¿cómo lo hice y con qué sentido? Según interpreto, las respuestas a estas preguntas tienen que ver con el hecho de que el arte que ha sido llamado «Prehispánico» o «Precolombino» queda en un lugar próximo a lo que los estudiantes denominan «primitivo». Sin embargo, algunos autores apartan este tema de una posible identificación con lo primitivo por considerar que las culturas a las que se refiere revisten gran complejidad y una extensa historia de «contacto y mestizaje» (Jiménez, 2002, p. 173). Pero a pesar de eso, hay varios aspectos que me llevan a pensar que el mismo presenta características que los estudiantes relacionan con lo que ellos denominan «primitivo».

En primer lugar, tomaré las palabras de Belting (2007, p. 68) para señalar que la colonización española puede considerarse ejemplo de una confrontación con las imágenes de los otros:

El encuentro con otras culturas afectó rápidamente la propia comprensión de las imágenes como cuestión de la identidad colectiva. Aún en la actualidad, las imágenes *de los otros* se tratan como imágenes de un tipo distinto, por lo que quedan excluidas del propio discurso sobre la imagen, y en todo caso se las reconoce como un paso previo dentro de un largo *desarrollo*.

En alguna medida, ese encuentro con las imágenes de los otros, es lo que ocurre en las clases cuando llevo el análisis de un relieve maya del siglo VII ubicado en la lápida del sarcófago del rey Pacal. Surge la incompreensión frente a las imágenes que no pueden ser identificadas como propias. *No puedo ver nada* dicen a veces los estudiantes, mientras se esfuerzan por reconocer las figuras que el texto describe: la «ceiba sagrada», un «pájaro sagrado», el «inframundo» (Alcina Franch, 1996, p. 103). No descarto que para ellos no dejen de ser unas imágenes distintas, que difícilmente pierdan su anterioridad en un supuesto desarrollo. Pero también considero que el esfuerzo de comprensión frente a ellas contribuye de cierta manera a que la tradición clásica y tal vez las imágenes identificadas con ella queden posicionadas, en palabras de Gadamer (1992, p. 69) «como otra manera de pensar». Ya que como explica el autor, en la interpretación están siempre implicados los prejuicios, y mientras ellos no son desenmascarados, es imposible que la tradición quede expuesta como tal. Pero sacar a la luz los prejuicios no supone superarlos, sino contrastarlos. El encuentro con el arte de los *otros* puede ser, precisamente, una oportunidad de que queden al descubierto.

En el análisis de ese mismo relieve que llevo a las clases también se menciona la difusión que ha tenido la infundada asociación de las imágenes allí presentes con hechos y objetos del pasado reciente (Alcina Franch, 1996, p. 103). Eso me permite plantear la interrogante de si es posible que una obra



del siglo VII represente hechos muy recientes. La respuesta, aunque es evidente, resulta importante para plantear el problema con respecto a la información que frecuentemente circula sobre obras como ésta, que despiertan interés precisamente por su asociación a «lo otro», a lo que en buena medida es «extraño» o «primitivo». La asociación con un contexto que les es totalmente ajeno, responde a fines que no aportan a su interpretación, sino simplemente a su difusión. Es un ejemplo extremo de aquella descontextualización —que expliqué en el apartado anterior— que se ejerce sobre muchas de las obras que se trabajan en el curso, comenzando por las prehistóricas.

Ese encuentro con imágenes de los otros es lo que en alguna medida entiendo que ocurre también frente a los textiles mayas guatemaltecos del sector denominado «Precolombino» del Museo de Historia del Arte. Por ejemplo, uno de los estudiantes preguntó desde la más profunda incomprensión *¿por qué no hacen una vestimenta normal?* En relación con la pregunta y también con la cercanía de este tema respecto a «lo primitivo», es importante retomar las consideraciones sobre el tiempo de la modernidad. Por una parte, entiendo que incluir el arte de las civilizaciones antiguas de Mesoamérica en mis cursos implica una heterogeneidad temporal. Con la intención de subrayar esto, opto por trabajar sobre arte maya, ya que el mismo permite mostrar una continuidad de tradiciones y técnicas hasta épocas muy recientes. Esto es lo que pretendo destacar ante la mencionada exposición de textiles, que si bien no es un tema central en la visita guiada que ofrece el museo, sí tiene un lugar destacado en la exposición. Esa instancia me permite rescatar al arte maya de su anterioridad y exponer sus técnicas, tradiciones y significados en un pasado reciente y con un sentido profundamente anacrónico. Permite quebrar, al menos por un momento, la homogeneidad del tiempo de la modernidad. Para explicar esto volveré a las ideas de Rufer (2010, p. 17) que señala que «para la historia moderna lo impensable es el anacronismo». Esta negación implica que algunas regiones del mundo queden relegadas al pasado, espacializa el pasado y de esta manera, el punto de vista del observador europeo resulta privilegiado. Supongo que ese anacronismo era lo que a ese estudiante le costaba entender, ya que se trata de productos contemporáneos que al mismo tiempo remiten a una tradición.

Sin embargo, tal vez ese quiebre con respecto al tiempo de la modernidad ocurra sólo por algunos momentos. Tanto en el trabajo de aula como durante la visita al museo, los estudiantes suelen preguntar si el conocimiento por parte de esta civilización de otras supuestamente más avanzadas, de otros continentes, podría explicar las características de las obras que estudian. Es también por esto que encuentro una cierta cercanía entre este tema y lo supuestamente primitivo. Las manifestaciones estéticas de gran parte de las culturas antiguas del continente americano suelen designarse con un título

que además de tender a ocultar su diversidad, implican una anterioridad. Son denominadas «precolombinas» o «prehispánicas». Sumado a eso, gran parte de esas manifestaciones estéticas son también prehistóricas. Todos esos términos, «prehispánico», «precolombino», «prehistórico» implican una anterioridad, un «antes de». Y eso es constitutivo de una tradición, con todo lo que ello implica. Mignolo (2009a, pp. 170-171) rastrea los orígenes de esa jerarquización temporal de las diversas culturas hasta el siglo XVI, cuando América se convirtió en «la primera periferia del mundo moderno». Es decir, que a nivel de la historiografía ha existido una negación de la contemporaneidad entre, por ejemplo, el arte en las culturas mesoamericanas y el arte en la cultura europea del Renacimiento. Como he explicado anteriormente, esa negación se ha realizado desde el lugar privilegiado de enunciación que ha tenido la tradición clásica europea. Tal vez sea también el tiempo del curso el que contribuye a que el tema sea considerado en proximidad a lo «primitivo», ya que el mismo es trabajado con anterioridad al del arte europeo que le es contemporáneo. No obstante, el tiempo del curso tampoco es el tiempo homogéneo de la modernidad. Considero que esa anterioridad es lo que me permite posteriormente un análisis de los temas más vinculados con la tradición clásica europea, a la luz de las interpretaciones que posibilitan la identificación de esa tradición como tal (Gadamer, 1992, p. 69).

### **Grecia: la invención de lo primitivo y la tradición en la clase**

No podría comenzar esta parte del artículo sin preguntarme ¿qué implica hablar de Grecia y especialmente de Grecia clásica en mi curso? Grecia es la cultura que —como explica Chakrabarty (2008, pp. 31-32)— la tradición clásica europea ha identificado como su antepasado más remoto. Si bien difícilmente se sustenta la denominación de ‘europea’ de una tradición que se remonta a sí misma a la antigüedad clásica, se presenta como si siempre hubiera existido y se mantiene viva, es decir que se considera válida aún en el contexto actual.

El período clásico griego también es, aunque de manera distinta a como lo es la Prehistoria, la invención del arte. Quiera reafirmar esta idea o no, está implicada. El que esta cultura sea identificada como parte de una tradición, aun tomando en cuenta los más diversos niveles de pertenencia o distanciamiento, le otorga características específicas dentro de los temas del curso. En este punto volveré sobre las ideas de Jiménez (2002, p. 177) que ya he mencionado al analizar el trabajo sobre Prehistoria: «Lo que llamamos ‘arte’ es una forma específica de *institucionalizar* las manifestaciones estéticas, el establecimiento de una *convención cultural*, que acepta el valor en sí misma de la *mimesis*, de la *producción de imágenes*».

Sobre lo que llama la atención el autor, es sobre un contexto en el cual se trató a la producción de imágenes con cierta especificidad, algo que no se dio en otras culturas. Sin embargo, otras posturas sostienen que el significado moderno de ‘arte’ —en el cual este adquiere valor por sí mismo— está dado por la distinción entre bellas artes y artesanía. En ese sentido Shiner (2004, p. 41) considera que esa distinción tiene sus orígenes en el Renacimiento, pero la ruptura fundamental no puede ubicarse antes del siglo XVIII: «En el pasado podemos encontrar elementos dispersos que se asemejan mucho a los ideales modernos relacionados con la práctica de las bellas artes. Pero es falso pretender que estas semejanzas basten para negar las enormes diferencias que separan el punto de vista antiguo del moderno».

Más allá de todo lo anterior, no se trata de dejar de lado o no las diferencias que existen entre el significado griego de *mimesis* como producción de imágenes y el significado moderno de la palabra *arte*. Sobre lo que ambas posturas permiten llamar la atención es, como he explicado, que el concepto «arte» forma parte de una tradición cultural específica, cuyo origen tradicionalmente se ha localizado en la antigüedad clásica.

Por otra parte, Grecia también ha sido «lo primitivo», aunque en un sentido distinto al que he venido planteando, lo primitivo idealizado. En el surgimiento mismo de la historia del arte en el siglo XVIII, época que ya he caracterizado como de ruptura tendiente a la autonomía del arte (Bozal, 2000, p. 21) es posible identificar una actitud favorable a lo primitivo identificado con lo clásico. Si bien esa actitud no es exclusiva de esa época (Gombrich, 2003) resulta interesante la idealización que Winckelmann realiza del pasado griego, en términos del Estado de Naturaleza propuesto por la Ilustración. Ese primitivo idealizado es el artista griego. Sobre esto, resultan ilustrativas las palabras de Bozal (2000, p. 152) que plantea que Winckelmann «reúne en su reflexión algunas de las ideas centrales de la ilustración y del neoclasicismo. La pretensión de un hombre natural, tan ingenuo como feliz, integrado en el mundo, libre y creador».

Pero entonces ¿por qué al interpretar las palabras de mis estudiantes referidas a lo ‘primitivo’ encuentro siempre una connotación negativa? Sin dudas porque también es posible encontrar tendencias en la historiografía asociadas a esa connotación negativa, y su perduración a través del tiempo. Ya he explicado que Mignolo (2009a, 171) ubica en el siglo XVI los inicios de una jerarquización temporal de las diversas culturas siendo posible vincular esto con la negación del anacronismo (Rufer, 2010). Asimismo, las consideraciones de Gombrich (2003, p. 199) respecto a lo «primitivo» nos permite visualizar cómo esa tendencia se sostuvo a través del siglo XIX por medio de las teorías evolucionistas.

Pero Grecia en mi curso es también volver la mirada a la tradición clásica. Por ejemplo, uno de los materiales que selecciono para el trabajo en

torno al tema son fragmentos correspondientes a «La Historia del Arte» y «Arte e ilusión» de Gombrich. A primera vista podría parecer una elección, al menos en parte, discordante con las intenciones planteadas en torno a los temas anteriores. Especialmente si se considera la selección de textos de «La Historia del Arte» publicada en la década del cincuenta del siglo pasado. El propio autor reconoce haber escrito esa obra «en términos de progreso técnico hacia la imitación de la naturaleza» (Gombrich, 2003, p. 9). Pero es precisamente el carácter situado de este tema en el curso, lo que hace que la «tradición clásica» quede posicionada como una manera más de pensar sobre el arte (Gadamer, 1992, p. 69). Al tener esa tradición una presencia destacada en la historiografía, en alguna medida se encuentra presente en mi propia formación. Ya he explicado también que en alguna medida puede resultar familiar para los estudiantes. Pero a la vez esa tradición nos es, de alguna manera, extraña, por lo que en las clases puedo identificar prejuicios que son constitutivos de ella y presentarlos como tales a los estudiantes (Gadamer, 1992, p. 69). Además, las consideraciones negativas por parte de los estudiantes hacia el arte que, como he explicado anteriormente, podemos ubicar en el terreno de *lo otro*, generalmente aparecen al principio del curso previo al trabajo sobre el arte prehistórico, a las consideraciones con respecto al término «primitivo» y la temporalidad. No quiere decir que esa desautorización hacia una parte del arte no pueda surgir por error en otras instancias del curso. Esa posibilidad siempre existe, pero se cuenta con los elementos conceptuales abordados previamente, que permiten poner en discusión esas apreciaciones. Es decir, que a pesar de que algunos de los textos que se trabajan en el curso están escritos, como señala su propio autor en clave de progreso hacia la mimesis, adquieren sentido en el contexto y la propia temporalidad del curso que permite un análisis de los mismos a la luz de la diversidad antes abordada.

Es con ese sentido que llevo a la clase la lectura que plantea que «la gran revolución del arte griego, el descubrimiento de las formas naturales y del escorzo, tuvo lugar en la época que es, al propio tiempo, el período más extraordinario de la historia del hombre» y a continuación menciona la ciencia, la filosofía, el teatro, la democracia (Gombrich, 1995, p. 82). Al interrogar a los estudiantes sobre por qué ese período es considerado por el autor el más extraordinario, generalmente no dudan en identificarse con esos cambios o subrayar su importancia «hasta hoy en día». Sin embargo, al interpelarlos sobre si eso significa que las demás culturas estudiadas no fueron extraordinarias, la respuesta generalmente unánime es que no. Interpreto esa situación como una oportunidad para explicar que la cultura griega ha sido considerada el origen diversos aspectos culturales con los cuales es posible que se perciban identificados, entre ellos algunos referidos al arte.

Un ejemplo de esos aspectos identificados con la tradición clásica, es la concepción del tiempo. En el trabajo en torno a otra frase de Gombrich (1995, p. 78) «los griegos comenzaron a servirse de sus ojos», al preguntarles a los estudiantes en cuáles de las esculturas griegas estudiadas creen que se fundamenta esta idea, generalmente no dudan en realizar comparaciones entre el período clásico y el arcaico, o incluso con respecto a la escultura egipcia. En ese sentido, Grecia clásica ha sido considerada también el origen de la concepción del tiempo que entiende unos períodos del arte como supuestamente primitivos con respecto a otros, en los cuales el progreso se identifica con la mimesis (Gombrich, 2003, pp. 16-17). Los propios inicios de la Historia del Arte —con la obra de Winckelmann— retoman esa concepción del tiempo que implicó también el establecimiento de un ideal artístico de belleza (Bozal, 2000, pp. 152-153). No podría dejar de mencionar aquí, en esto que es también un análisis del sentido que adquiere Grecia clásica en mi curso, las consideraciones de Bozal (2000, p. 153) con respecto a la influencia de ese esquema temporal, que según señala, estuvo vigente incluso en interpretaciones sobre las vanguardias.

Para continuar con el análisis del trabajo con los estudiantes en torno al arte griego —atendiendo a los cambios que determinan el esquema temporal al que hacía referencia— resulta importante otra de las frases de Gombrich (2002, p. 108) que presento en clase, donde el autor ofrece su interpretación sobre esas transformaciones: «sólo un cambio total en la función del arte puede explicar tal revolución». Es entonces cuando retomo la cuestión de ‘la invención del arte’. Les pido a los estudiantes que recuerden algo que habíamos explicado al trabajar sobre pintura rupestre del Paleolítico: que aquellas culturas no denominaban «arte» a sus creaciones, que somos *nosotros*, desde *nuestra* cultura, quienes les damos ese carácter y esa función. Y que en cambio, entre los aspectos culturales que se han considerado originados en la cultura griega, se encuentra una denominación específica para la representación, la creación de imágenes, ‘mimesis’, que ya he analizado al citar a Jiménez (2002, p. 177). En este punto la discusión surge o es provocada. Algunos estudiantes cuestionan que si el arte griego tenía un contexto religioso, no hay diferencia respecto a otras culturas estudiadas antes. Además, los fragmentos de Gombrich (1995, p. 82) seleccionados para compartir con ellos plantean que «los poetas y los filósofos, consideraban en su mayoría a los pintores y escultores como gente inferior». Si no los valoraban, pueden decir que también eran como los demás artistas. Otros, en cambio, sostienen y destacan que había filósofos, que por ejemplo Atenas era una democracia y que el cambio estuvo en la mimesis. Es claro que la discusión es valiosa por muchos motivos, entre ellos porque de manera explícita o no, remite a la historiografía. Y es que el trabajo en torno a lo que —tomando palabras de Gadamer— he venido llamando «prejuicios» puede

ser explícito o no. Trabajar con una determinada fuente historiográfica, no es igual a la aceptación de los prejuicios allí implicados. Y en el marco de todo un curso un mismo material historiográfico puede tener diversos significados en instancias diferentes. En todos los casos implica una puesta en relación de mis prejuicios, los de los estudiantes, y los de los autores, es por esto que, en el mismo curso, en diversas instancias, pueden convivir el esfuerzo por tomar distancia del etnocentrismo occidental y una historiografía con características más tradicionales.

Sin embargo, un *espacio de experiencia* me dice que cualquier estudiante podría pensar que lo ajeno a esa tradición supuestamente originada en Grecia *no es arte*. Entonces, como consecuencia de esta afirmación, o como anticipación a la misma, retomo una de las propuestas de trabajo sobre el arte prehistórico que ha consistido en elaborar argumentos contrarios a la afirmación de que sólo a partir de Grecia existe arte. Aún así, quién sabe si los prejuicios no volverán a aflorar en el convencimiento de un estudiante de que el arte de los otros no es arte. Pero no hay manera de evidenciar un prejuicio como tal, si no es en «el encuentro con la tradición» de la que somos distantes a la vez que participantes (Gadamer, 1992, p. 69). En ese sentido, resulta necesario admitir que esa tradición es parte de la historia, y la misma considera al arte como parte de sí. Al respecto, resultan interesantes las palabras de Bozal referidas a Winckelmann: «La historicidad de su *Historia* y de su concepción de la historia forma ya parte de nuestra propia historia» (2000, p. 154). Es el trabajo en torno a esa concepción en el curso lo que me permite luego referir a una tradición clásica en el arte y en la historia del arte, incluso para subrayar que no es la única. Como la tradición clásica ha sido un lugar de enunciación predominante y privilegiado, es también en ese sentido que me interesa considerarla y analizarla, para decir que en el trabajo sobre ciertos temas resulta difícil no remitir a ella.

### **Algunas conclusiones: el encuentro de la tradición con lo otro en la clase**

El trabajo hasta aquí analizado se inserta en la temporalidad. Desde un proyecto de trabajo con un curso, hasta los cambios introducidos con respecto a algunos temas, al poner en relación experiencias, expectativas y aspectos que de alguna manera se pretendía modificar, otorgando sentido a una serie de acciones. Esto a su vez se vincula con los diversos temas e historiografía tratados en las clases, es decir en una situación específica que se analiza como tal.

En ese análisis, en primer lugar he tratado de evidenciar, que en el transcurso de los diversos temas se refiere, de forma explícita o no, a distintas posturas historiográficas. En segundo lugar, he puesto énfasis en

lo que se ha denominado ‘prejuicios’ en la comprensión. Llevar a la clase o referir a una determinada historiografía no ha significado la aceptación de los prejuicios presentes en ella. Trabajar sobre estos últimos ha implicado ponerlos en relación con los de los estudiantes y los míos. Además, los aspectos historiográficos también han sido interpretados a la luz de aquellos trabajados anterior o posteriormente. Esos prejuicios que he mencionado, siempre pueden aparecer en la comprensión, en cualquier momento del curso y ante cualquier tema. Sin embargo, entiendo que eso puede ser una oportunidad importante para un trabajo al respecto, por eso he considerado como fundamentales algunos aspectos conceptuales que permiten ese trabajo. Es necesario considerar que en esa situación específica que es la clase, los estudiantes construyen interpretaciones diversas. Entonces, ese trabajo sobre los prejuicios, puede ser de alguna manera un acercamiento a esas construcciones.

Si bien los temas que he incluido en este artículo no abarcan la totalidad del curso al que me refiero, ellos han resultado importantes en el análisis de los aspectos señalados en el párrafo anterior. Permitieron rastrear la presencia de la tradición clásica europea en la historiografía en algunas ideas de los estudiantes, en mi propio discurso en las clases y frente al estudio del arte ajeno a dicha tradición. A partir del trabajo sobre arte en la Prehistoria, he podido esbozar algunas interpretaciones sobre las ideas expresadas por los estudiantes con respecto al tiempo y la jerarquización cultural que se ve implicada. Pero a su vez posibilitó cuestionar en qué medida el discurso, tanto de la historiografía como de la clase, contribuye a esas ideas. A través del transcurso de los temas, esas concepciones de los estudiantes, fueron colocadas frente a otras, por ejemplo al analizar el significado del término arte propiamente dicho, o el arte perteneciente a culturas que no corresponden a la tradición clásica europea. En ese sentido es que ha sido planteado el trabajo sobre el arte en civilizaciones antiguas de Mesoamérica, considerando las particularidades que este tema presenta, tanto a nivel historiográfico como en la clase. En principio ausente en mis cursos, fue incluido en la búsqueda del encuentro con lo que desde diversas posturas ha sido identificado como *otro*. No obstante, aquí me he preguntado en qué medida ha sido posible otorgarle ese significado. Por otro lado, el trabajo sobre arte griego remite a la tradición clásica, al ser considerado parte del origen de esta última y debido la concepción temporal que desde él se ha propuesto. Pero entonces, es la situación específica de la clase y el curso lo que según entiendo, ha permitido que esa tradición no quede en una situación de predominio. Para eso ha sido necesario el encuentro de diversas concepciones en la historiografía a través de una serie de temas. Encuentro de esas concepciones con las de los estudiantes y las mías.

## Bibliografía consultada

- BELTING, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz.
- BOUTINET, J.-P. (1989). *Historia y proyecto*. En GASTÓN PINEAU ET GUY JOBERT. *Histoires de Vie. T. 2. Approches multidisciplinaires*. (pp. 157—172). Paris : L'Harmattan, [Actes du colloque *Les histoires de vie en formation*. Université de Tours. 1986 Traducido por María Cristina Tenorio. Recuperado de: <http://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/02/historia-y-proyecto-jp-boutinet.PDF>]
- BOUTINET, J.-P. (1990) *El Anthropologie du projet*. París: PUF.
- BOZAL, V. (coord.). (2000). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen I. Madrid: Visor.
- CABRERA, X. Y PALUMBO, L. (2015). Lugares y no-lugares de la historia del arte en algunos manuales de historia de primer año de ciclo básico. En: *Cuadernos de Historia 16. Cuando los Profesores leen los Manuales de Historia*. (pp. 165—200) .Montevideo: Biblioteca Nacional.
- CHAKRABARTY, D. (2008). Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica. Barcelona: Tusquets.
- GADAMER, H.-G. (1992). Sobre el círculo de la comprensión [1959]. En H.-G. GADAMER, *Verdad y Método*. Vol. II. (pp. 63-70). Salamanca: Sígueme.
- GOMBRICH, E. (2003). *La preferencia por lo primitivo. Episodios de la historia del gusto y el arte de Occidente*. Nueva York: Phaidon.
- JIMÉNEZ, J. (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Tecnos.
- KOSELLECK, R. (1993). “Espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”, dos categorías históricas. En REINHART KOSELLECK, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. (pp. 333-357). Barcelona: Paidós.
- MIGNOLO, W. (2009a). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas humanística*, 67, 165-203.
- MIGNOLO, W. (2009b). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En WALTER MIGNOLO. *Modernologías. Artistas contemporáneos investigan la modernidad y el modernismo*. (pp. 39—49). Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo.. Recuperado de: [http://www.macba.es/PDFs/walter\\_mignolo\\_modernologies\\_cas.pdf](http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf)
- RUFER, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria Social*, 14 (28), 11—31.
- SHINER, L. (2004). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, H. (1992). La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual. En: HAYDEN WHITE, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. (pp. 41—74). Barcelona: Paidós.
- Fragmentos para los estudiantes seleccionados de:
- ALCINA FRANCH, J. (1996). El arte precolombino. En: JUAN ANTONIO RAMÍREZ,



- (Dir.). *Historia del Arte. Vol. I. El mundo antiguo*. Madrid: Alianza. [p. 103].
- GOMBRICH, E. (1995). *La Historia del Arte*. México: Phaidon. [pp. 77—82].
- GOMBRICH, E. (2002). *Arte e ilusión*. Nueva York: Phaidon. [pp. 108—114].
- JIMÉNEZ, J. (1996). *Las raíces del arte: el arte etnológico*. En: Ramírez, Juan Antonio (Dir.). *Historia del Arte. Vol. I. El mundo antiguo*. Madrid: Alianza. [pp. 52—53].
- Programa oficial: Recuperado de: [http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20arte%20y%20expresion/hist\\_del\\_arte.pdf](http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20arte%20y%20expresion/hist_del_arte.pdf)



## La Historia a través de los sentidos. Cuando ver también es leer

ANA BUELA

### Había una vez otros textos para leer

Siendo protagonistas de la revolución cultural que supuso la aparición y masificación de internet y su impacto en todas las dimensiones de nuestras vidas, cabría preguntarnos qué nuevas posibilidades tenemos para acercarnos al conocimiento histórico haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo podemos enseñar Historia en esta era de pantallas táctiles? ¿De qué maneras y bajo qué supuestos podemos enseñar a nuestros alumnos a *leer* lo que *ven*?

Internet ha cambiado nuestras formas de escribir y leer. Ahora casi todo lo escribimos con dos manos (¡y si habrán cobrado importancia los pulgares!) sobre un teclado. Tampoco leemos solamente textos escritos, porque en la web también hay imágenes, animaciones, emoticones, sonidos, música, videos, etc. Quiere decir que tenemos más elementos a los que atender. Pero además todo lo vemos a través de una pantalla plana, entonces es difícil distinguir un diario, de una revista académica, de un catálogo o una enciclopedia. Hay que hacer el esfuerzo de reconocer y contextualizar qué estamos leyendo/viendo. Perdemos el contacto con el objeto material cuya representación tenemos delante (Cassany, 2012). Si, parafraseando a Emilia Ferreiro (2001, p. 13) podemos decir que el siglo XXI le atribuye nuevos sentidos a los verbos leer y escribir, ¿no podríamos pensar acaso en otras formas de *leer y escribir* la historia? ¿Es posible convertir a los recursos audiovisuales en actores protagónicos de nuestras clases? ¿Podemos narrar en imágenes o a través de hipertextos?

La Escuela (entendida ésta como sistema educativo) y los docentes en general todavía miramos con cierta desconfianza las pantallas porque las contraponemos al objeto libro y pensamos que allí solo se *ve* y poco se *lee*, o tal vez porque creemos que deforma más de lo que forma. Al ser hija directa de la imprenta y la cultura letrada, la escuela aún mantiene cierta actitud de sospecha y desvalorización hacia la cultura de los medios de comunicación de masas. Las imágenes, sostiene Guillermina Laguzzi (2010, p. 27), tienen un carácter estimulante y fascinador para niños y jóvenes que se considera perturbador. «El poder atribuido a la imagen, y la sospecha sobre sus efectos, marcó radicalmente el modo de ingreso y de vincularse la cultura escolar con las producciones de su tiempo».

Las ganas de explorar en otros ‘textos’ de la Historia, o al decir de

Umberto Eco en «textos visuales», me fueron llevando hacia las interrogantes que planteaba más arriba, que no pretendo contestar definitivamente en este artículo pues aún hoy son caminos a recorrer. Lo que intento es acercarme a formas de enseñar y aprender Historia en soportes visuales como la fotografía, la TV y el cine y su relación con la Historia escrita y los textos que me formaron (y me siguen formando) y habitualmente llevo a la clase.

Este artículo sí pretende entender y contar cómo se fueron combinando y se combinan actualmente la cultura letrada y la audiovisual en mis clases. Da cuenta, a la vez, de algunos cambios que visualicé, en un primer momento, repasando la forma en que elaboraba las fichas de trabajo. Las imágenes se corrieron de los laterales al centro, fueron creciendo en tamaño, fueron incorporando palabras que las contextualizaban, fueron dejando de ser solo ilustraciones; finalmente se convirtieron en ejercicios de clase. Las empecé a observar, porque a muchas las vi y usé infinidad de veces sin saber, sin siquiera haberme preguntado, de dónde venían.

Ahora bien, el uso de imágenes no es una novedad de esta revolución cultural a la que referí al comienzo. Si pensamos en el tiempo que llevamos sobre la tierra, la mayor parte de éste, ha sido habitado por una humanidad analfabeta, donde la práctica de la lecto-escritura era el saber de una élite. Cuando no existía la educación como proyecto político de un Estado-Nación, la mayoría de los hombres y mujeres no sabía ni leer ni escribir, razón por la cual las imágenes cumplían una función muy importante: permitían la visualización y la eventual fijación de un saber. Junto a ellas la palabra hablada era sin duda algo esencial.

### **“Leer también es escuchar”**

Sentados en el banco del parque Margueritte le lee a Germain “La peste” de Albert Camus.<sup>39</sup> Él cierra los ojos y ella le pregunta si duerme, pero enseguida le responde: «no, me imagino». Germain ve las miles de ratas saliendo para morir que describe Camus. Las imágenes desde dentro son representaciones muy fuertes, tan necesarias como difíciles de derribar. Como dice George Didi-Huberman (2004, p. 7) «para saber hay que imaginarse».

En otro de sus encuentros en el parque, Margueritte termina de leer, cierra el libro y dice “hemos leído La peste en 10 días, salvo algunos pasajes”. Germain le contesta: «Usted la ha leído». Pero ella le dice: «No crea Germain, es usted un excelente lector. Leer también es escuchar. » «¿Escuchar? », pregunta asombrado él. «Sí, sí, fíjense en los niños, para enseñarles a leer, se les lee en voz alta. Si se lee bien, escuchan y piden más».

<sup>39</sup> La descripción corresponde a una escena de la película “Mis tardes con Margueritte” (2010) dirigida por Jean Becker.

La conmovedora relación que nace entre Margueritte y Germain a partir de la lectura, nos recuerda que leer no es siempre una actividad individual, pese a que los adultos actuales leemos casi siempre en soledad y únicamente con los ojos. La lectura en voz alta la reservamos, como dice la propia Margueritte, a los niños pero también podríamos agregar, en nuestro caso, al ámbito de clase.

El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un ‘Otro’ que puede desdoblarse en muchos ‘Otros’ salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. *El lector es de hecho un actor*: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de volver a presentarse). El lector habla, pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca. La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quiénes son los actores. (Ferreiro, 2001, pp. 26-27)

Los profesores actuamos la clase, no sólo porque leemos en voz alta, sino porque está comprometido también nuestro cuerpo, nuestros gestos, el tono de la voz, la forma en que nos vestimos, nuestro andar (o no) por el salón. La clase es un escenario de encuentro (¡y también de desencuentro por cierto!) donde los alumnos escuchan, intervienen, se dispersan, sacan el celular, se ríen, se pelean, se aburren, se involucran o no. Ellos también actúan la clase interpretando el rol de estudiantes. Unos lo hacen mejor que otros, de acuerdo a las expectativas socialmente construidas y a las que el propio docente haya establecido, que aunque no dichas explícitamente, captan rápidamente. En este escenario circulan muchas cosas y yo fui queriendo que no fueran sólo palabras actuadas o escritas. Fui queriendo que otros recursos estuvieran presentes con igual intensidad, mejor dicho, con mayor presentación y análisis, tal como hacía con los textos escritos. Porque las imágenes, dice Peter Burke (2005), nos permiten ‘imaginar’ el pasado de un modo más vivo.

A los efectos de hacer más claro el recorrido de este artículo, lo dividí en dos partes: una primera que titulé “Cuando las fotografías se hicieron clase” en donde narro y analizo distintas propuestas de trabajo que realicé—realizo en el curso de 4° año; y una segunda referida al cine y sus vínculos con la historia, en donde narro y analizo una propuesta de trabajo para el curso de tercer año con la película “Las Sufragistas”.

## 1. Cuando las fotografías se hicieron clase

Las fotografías pueden ser impactantes, pueden herir nuestra sensibilidad, pueden llegarnos al corazón pero son mudas. La pregunta básica es cómo las hacemos hablar.

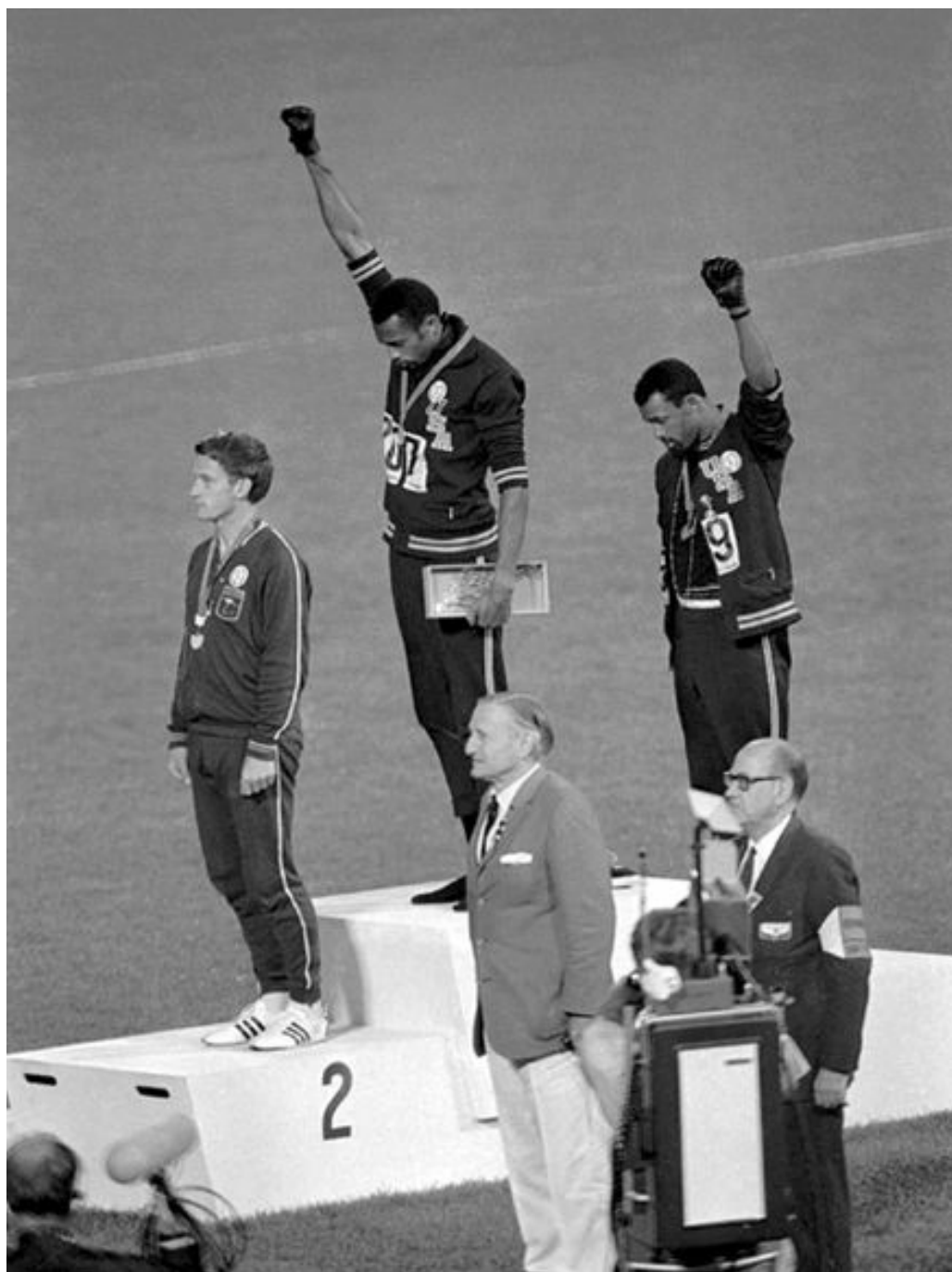
MIRTA LOBATO

### ...pero qué te vas a imaginar toda esa historia

La propuesta que presento a continuación la trabajo con alumnos de cuarto año. Se trata de una tarea que se desarrolla en torno a la fotografía de los atletas John Carlos, Tommie Smith y Peter Norman en ocasión de su participación en las olimpiadas de México de 1968. Las pautas de trabajo que elaboré para los estudiantes así como la tarea de análisis delegada en ellos, fueron novedades de los cursos de 2016. Sin embargo, esta fotografía la usé por primera vez en el año 2004 y la he utilizado en reiterados cursos a lo largo de estos años.

En el marco de lo que llamo ‘la cara oculta del *american way of life*’ abordamos la situación de la población negra estadounidense en los años 50’y 60’. Trabajamos los diferentes movimientos de lucha estableciendo las diferencias entre la corriente integracionista o legalista, donde encontramos organizaciones como la *Conferencia Sureña de Líderes Cristianos* y el *Comité Coordinador de Estudiantes No Violentos* y la corriente separatista, que incluye a organizaciones como “Black Muslims”. Desde los postulados teóricos fuimos hacia algunos hechos significativos, como la Marcha sobre Washington donde escuchamos, leímos y analizamos fragmentos del discurso de M. Luther King. Luego trabajamos el crecimiento de la violencia política hacia mediados de la década del 60 y nos detuvimos en los años 64-66: rupturas de Malcolm X con el movimiento de los Negros Musulmanes y de Stokeley Carmichael con el Comité Coordinador de Estudiantes no violentos, asesinato de Malcolm X y nacimiento de Black Power.

En este punto, les pedí a dos integrantes de cada grupo que presentara a sus compañeros la fotografía del podio, en las olimpiadas de México 1968. Debajo detallo las pautas que entregué a los estudiantes que tenían a cargo la tarea.



John Dominis, México, 1968

- El equipo deberá presentar a la clase la fotografía del podio donde aparecen los deportistas: Tommie Smith, John Carlos y Peter Norman, en los JJOO de México (1968)
- Cuenten quiénes eran estos tres hombres haciendo especial hincapié en las historias de los dos atletas negros: Smith y Carlos.
- Describan y analicen sus posturas y vestimenta en el podio así como lo que sucedió una vez que empezó a sonar el himno de EEUU.
- Cuenten y analicen las diferentes reacciones: del público presente, la prensa, el Comité Olímpico, sus amigos y conocidos al volver a EEUU, etc. Cómo se valoró ese gesto en su momento y con el correr de los años.
- Cuenten qué consecuencias tuvo para Peter Norman y en qué medida estaba involucrado en la protesta.
- Establezcan vínculos con la historia de Rosa Parks, incluso pueden hacerlo con la de otros deportistas, como Muhammad Ali.
- Presenten a Black Power como movimiento de los años 60' marcando las diferencias con las agrupaciones de las corrientes integracionista y separatista. Insistan en la necesidad que ve este movimiento de extender lazos de amistad con los otros movimientos de lucha del Tercer Mundo. (Recuerden que en la ficha tienen una entrevista Stokely Carmichael)
- Finalmente, deberán pensar y elaborar un ejercicio/tarea para sus compañeros. Pueden ser preguntas, un texto o frase para analizar, una actividad en equipos, etc.

Pedí a los estudiantes que hicieran una presentación *power point* o similar para mostrar a sus compañeros la fotografía y todo lo que consideraran pertinente a los efectos de cumplir con la consigna de trabajo. Tratándose de un soporte audiovisual tenían indicaciones expresas sobre la inconveniencia de incluir una diapositiva con cuatro párrafos de texto. Lo que debían contar, relacionar, analizar formaba parte de la presentación oral; podían incluir otras fotografías, esquemas, grabarse la voz para explicar mientras mostraban, pero no escribir para leer durante su presentación.

El trabajo de los alumnos me permitió explicar los conceptos de análisis denotativo y connotativo de una imagen. Trasladé a ellos la tarea de contar la historia de una fotografía que suele resultarles fascinante, porque es la historia de los valientes, los que se animaron a transgredir las normas de su época siendo incomprendidos en ella pero reconocidos después. Todos los datos que ellos aportaron al contar forman parte de lo que no se ve en la fotografía y lo que justamente permite entender por qué es tan simbólica.

Luego comparamos la fotografía del podio de 1968 con la de 2005



y volvimos a hacer el mismo ejercicio: qué vemos ahora y cómo podemos interpretar este podio de estatuas y hombres. ¿Qué cambios hubo entre aquel Estados Unidos y éste? ¿Por qué ayer eran repudiables y hoy son homenajeables?



Monumento que rinde homenaje a John Carlos y Tommie Smith, Universidad Estatal de San José. 2005.

*¿Por qué no está Peter Norman, profe?<sup>40</sup> fue lo primero que les llamó la atención. En el 2005 todavía no había muerto ¡Con todo lo que le pasó!<sup>41</sup>*

---

<sup>40</sup> La voz de los alumnos aparecerá siempre en letra cursiva.

<sup>41</sup> Peter Norman fue castigado severamente por haberse solidarizado con los atletas negros. Se le prohibió ir a las Olimpiadas de Múnich en 1972. Pese a haber logrado el mejor tiempo en los 200mts (aún hoy lo mantiene) fue completamente ignorado en su país. En 1985 se desgarró el talón de Aquiles lo que le ocasionó una gangrena que terminó en la amputación de su pierna. El fin de su vida como deportista lo llevó a una profunda depresión de la cual nunca pudo recuperarse. Murió en el 2006 rodeado de botellas vacías.

*Y en Australia, ¿le hicieron una estatua? Pero acá dice que lo invitaron a la ceremonia cuando inauguraron la estatua y él leyó. Pero ese podio está mal, algunos insistían. Justo que los apoyó a ellos y no lo ponen, es cualquiera. ¿Quién hizo la estatua?*

Las preguntas daban cuenta del involucramiento con el tema y ese afán de hacer justicia con Peter Norman, tal vez el más castigado de esta historia, me resultaba conmovedor. Me preguntaban sobre su depresión y el alcoholismo, sobre la gangrena, sobre su familia, si tenía hijos, mujer, querían saberlo todo y yo no tenía las respuestas.

A la clase siguiente vinieron muchas más fotos y varios videos, que ellos fueron a buscar sin que se los pidiera. Buscaron con la pasión de quien no puede dejar de saber. Trajeron varias fotografías que compartimos pasándonos celulares y esta se *viralizó*.



John Carlos y Tommie Smith cargando el féretro de Peter Norman en su funeral, 2006.

Algo distinto sucedió en esa clase, se generó uno de esos momentos que se suspenden en el aire, que tocan alguna fibra distinta y que justamente por ello profundizan el vínculo con los chiquilines desde otro lugar. Gimena, una de las alumnas que presentó el trabajo, dijo la frase con la que titulé este apartado, que entiendo expresa de forma simple<sup>42</sup> por un lado, la necesidad de ponerle palabras a las imágenes, que es lo que justamente destaca Mirta

---

<sup>42</sup> Utilizo el término no en sentido negativo, como poco profundo, sino como la capacidad de decir lo complejo de forma clara y sencilla.

Lobato, y por otro, la imaginación como la posibilidad de ir descubriendo aquello que se ignoraba.

### **Las fotografías que llegan al corazón: la lente de los fotoperiodistas**

Hay otras fotografías que entran a mis clases de la mano de sus autores con la pretensión también de conmover a los alumnos. En el caso de la fotografía de John Dominis del podio, no hago un trabajo sobre el fotógrafo; la utilizo como testimonio de la historia, porque lo que me interesa es ‘recuperar’ aquel instante y mostrar el evento deportivo como escenario de un hecho político.



Yosuke Yamahata, Nagasaki, 10 de agosto de 1945.

En cambio, las fotografías que uso para representar la idea de ‘guerra total’, el drama de los civiles, la ‘muerte anónima’, el ‘exterminio tecnológico’, de los que habla Enzo Traverso (2002) me llevan al oficio del fotoperiodista de guerra. ¿Qué hace un fotoperiodista? ¿Con qué intenciones va a la guerra? ¿Qué muestra su cámara? ¿Qué debe registrar? ¿A qué dilemas éticos debe someterse?

Si acaso hubo un año en que el poder de las fotografías, ya no mero registro sino definición de las realidades más abominables, triunfó sobre las narraciones complejas, sin duda fue 1945, con las fotos de abril y principios de mayo hechas en Bergen-Belsen, Buchenwald y Dachau durante los primeros

días después de la liberación de los campos, y las de testigos japoneses como Yosuke Yamahata en los días que siguieron a la incineración de los habitantes de Hiroshima y Nagasaki a comienzos de agosto.

SUSAN SONTAG, *“Ante el dolor de los demás”*

Aquí hago un trabajo que tiene una doble finalidad; por un lado presentar a la fotografía como documento construido y no como el reflejo de la realidad tal cual es, y, por otro, narrar y contextualizar el dolor con la intención de que puedan comprenderlo y sentirlo. Estas fotografías, aún las que podríamos considerar duras como la de Kim Phuc (la niña del napalm), no suelen impactar a adolescentes que están acostumbrados a ver bombardeos, linchamientos y golpizas en TV o en videos que circulan en redes sociales. Hemos naturalizado tanto las imágenes de guerra, que no basta con mostrar lo terrible para que nos sensibilice. La comprensión del sufrimiento de los otros, precisa de un relato que nos cuente quiénes eran, dónde estaban, qué les sucedió y por qué. Es el encuadre que da sentido a la fotografía y a todo lo que la rodea, tanto lo que muestra como lo que oculta.



Nick Ut para AP. 8 de junio de 1972, Trang Bang, Vietnam del Sur.

¿Quién era Yosuke Yamahata? ¿Qué registró cuando llegó a Nagasaki el 10 de agosto de 1945? ¿Por qué su cámara eligió mostrar eso y no otra

cosa? Son algunas de las preguntas que inician el análisis connotativo y que permiten triangular un diálogo entre el fotógrafo, su obra y nosotros.

La fotografía de Nick Ut es también, como la de los atletas negros, de esos recursos que, a mi entender, lleva la clase a puntos altos. Es una historia que va de menos a más, donde la vida le gana a la muerte. Vietnam es el débil de la historia, el que despierta compasión, primero luchando contra su metrópoli imperial (Francia) y luego, ya enmarcado como conflicto de la Guerra Fría, contra la potencia mundial (EEUU).

El napalm, combustible que anunciaba la victoria<sup>43</sup>, se derramaba sobre habitantes de un país tercermundista, pero en este caso concreto sobre un grupo de niños (¿alguien dudaría de su inocencia?) que corrían desesperados. Entre ellos, Kim Phuc, una niña de apenas 9 años, se enfrentaba literalmente desnuda a la crueldad de la guerra.

Frente a ella un fotógrafo joven, de 21 años, Nick Ut, saca su cámara para registrar la escena. Dispara y luego socorre a Kim Phuc, a quien lleva al hospital. Permanecerá allí varios meses, se someterá a lo largo de su vida a varios injertos de piel, se irá de Vietnam, podrá casarse, tener hijos, llevar adelante una vida normal, pero también quedará atrapada en esa fotografía. Es lo que Roland Barthes (1989) define como la momificación, la obstinación del referente (la niña que huye del napalm) de estar siempre allí. «Me di cuenta de que si no podía escapar de esa fotografía, deseaba volver y trabajar con esa imagen por la paz», expresó Kim en una entrevista para CNN en junio de 2015. *Y sin Kim se hubiera muerto, ¿qué habría pasado? ¿Publicaban la foto igual? ¿Le hubieran dado el premio Pulitzer a Nick Ut? ¿Por qué no la ayudó primero?*

El deseo de alterar lo que ha ocurrido es una reacción corriente aunque inútil a un dilema que nos enfrenta a todos: los acontecimientos pasados nos han determinado a nosotros mismos y al mundo a ser como somos; con todo, sabemos que estos acontecimientos no estaban decididos con antelación sino que simplemente eran contingentes (...) Partiendo de lo que podría haber sido, fantaseamos yendo al pasado para hacerlo así. (Lowenthal, 1993, p. 27)

Y son justamente esas preguntas las que nos permiten reflexionar sobre otros escenarios posibles y quizá también un camino necesario para ir comprendiendo lo que sucedió. La historia contrafactual es polémica, seguramente entre los historiadores tenga más detractores que adeptos, pero cuando la enseñamos se vuelve un recurso encantador. Lo percibo como un signo de involucramiento vital: el alumno que intenta pensar en el abanico

---

43 La escena de *Apocalypse now* donde Bill Kilgore (interpretado por Robert Duvall) dice que el napalm es el olor de la victoria seguramente forme parte de la memoria colectiva de la guerra de Vietnam como tema en el cine.

de posibilidades que se abrían ante una determinada situación, se está intentando trasladar a ese pasado para en alguna medida ‘torcerlo’. Creo que son de las reflexiones más profundas, porque invitan a pensar juntos, a fantasear que recorreremos otros caminos hasta el presente.

Tanto la fotografía de Nick Ut como la de Eddie Adams forman parte de la memoria colectiva de la guerra de Vietnam. Contribuyeron a acrecentar el cuestionamiento de los grupos que reclamaban el fin de la presencia estadounidense en el país asiático. Recordemos que la guerra de Vietnam fue el primer conflicto bélico televisado y aquellas imágenes que entraban en los hogares norteamericanos, sí impactaban y conmovían. La «teleintimidad de la muerte» —al decir de Susan Sontag (2004, p. 14)— llegaba para instalarse.



*“El general mató a un Vietcong con la pistola. Yo maté al general con mi cámara fotográfica. La fotografía es el arma más poderosa del mundo. La gente se las cree, pero las fotos mienten, incluso sin ser manipuladas. Sólo son medias verdades.”* Eddie Adams, en relación a su fotografía que inmortalizó la ejecución de Nguyen Van Lem, que llevó a cabo el Gral. Nguyen Ngoc Loan, jefe de la policía survietnamita, el 1 de febrero de 1968 en Saigón. (AP)

### La guerra de Vietnam a través de la fotografía

1. ¿Cuándo y dónde fueron tomadas ambas fotografías? ¿En qué diarios se publicaron?
2. ¿Quiénes son sus autores? Busca y elige tres datos de cada uno que nos permitan presentarlos.
3. Realiza el análisis denotativo de cada una de las fotografías.
4. ¿Por qué Eddie Adams usa el verbo “matar” para hablar de su profesión?
5. ¿Por qué te parece que cree haber “matado” al Gral. NguyenNgoc Loan con su cámara?

Discutan en grupos:

6. ¿Las fotografías mienten? ¿Coinciden con lo que dice Adams?
7. ¿Nos muestran la realidad?
8. Estando los dos en la misma guerra y trabajando para el mismo medio de prensa, ¿qué diferencias habría entre un periodista que escribe y uno que saca fotos?

El *arma más poderosa*, como define Eddie Adams a la fotografía, no solamente servía para mostrar el horror, sino que además lo hacía creando la ilusión de verdad. El fotógrafo que ‘dispara’ no responde a una estructura político-militar de poder, lo que le permite ser percibido como un actor neutral. Sin embargo su foto es un recorte, una elección, una mirada; es SU obra.

La fotografía *no explica el hecho que registra* y tampoco puede controlar la interpretación que de ella se haga. El caso de la ejecución del prisionero del Vietcong es paradigmático porque la condena mundial que recibió el Gral. Nguyen Ngoc Loan como consecuencia de aquella fotografía que desnudaba su crueldad, contradice las intenciones de su autor, o al menos lo que éste declaró años más tarde.<sup>44</sup> Un ejemplo claro de ‘recorte’ de la realidad, porque Eddie Adams no pudo tolerar ni reconocerse como autor de la escena que inmortalizó su cámara. Pasó años, según él mismo contó, sin poder mirar esa fotografía.

---

<sup>44</sup> El paso del tiempo en la interpretación que hace Eddie Adams de su fotografía, es un elemento esencial a tener en cuenta, porque el Eddie Adams que dice sentir culpa y vergüenza para con el General, ya no es el mismo que sacó la fotografía en Saigón, en 1968.

Pero también podríamos decir que contradice las propias intenciones de Loan, que seguramente estaban más cerca de mostrarse como un general implacable antes que execrable. Fue él mismo quien montó la fotografía conduciendo al prisionero esposado por el medio de la calle, deteniéndose frente a las cámaras de TV y los periodistas del mundo. Ante aquellos ojos que lo miraban y él miraba, levantó su arma y disparó. La imagen recorrió el mundo y Nguyen Ngoc Loan debió enfrentarse a un espiral de acontecimientos desgraciados: perdió una pierna en la guerra, se vio obligado a irse de su país y se instaló en EEUU, donde intentó regentar una pizzería de poca monta sin mayor éxito. También allí fue reconocido y recibió varias amenazas. Finalmente murió enfermo.

Conforme crecía el espiral de desgracias, Adams se iba alejando de su obra. La crueldad de Loan estaba embalsamada, allí permanecería por el resto de los días. Razón por la cual *se hicieron necesarias las palabras*, palabras que a diferencia de la imagen no están momificadas, sino que siempre podemos cambiar, elegimos otras y decimos algo nuevo.

Yo había destruido la vida de Loan porque el General se había convertido en un hombre condenado tanto en su propio país como en América porque había matado a un enemigo en la guerra. La gente hace esto todo el tiempo en la guerra, pero rara vez hay un fotógrafo allí para grabar el acto.<sup>45</sup>

Lo que la fotografía no decía era: ¿Qué hubieras hecho tú de haber sido el general en aquel momento y de haber sido tú el que capturó al supuesto tipo malo después de que hubiera volado por los aires a uno, dos o tres soldados americanos? El general Loan era lo que llamaríamos un verdadero guerrero, admirado por sus tropas. No digo que lo que hizo estuvo bien, pero hay que ponerse en su lugar. Acababa de asistir a la masacre de varios de sus compañeros (...) Esta foto realmente arruinó su vida. Él nunca me culpó. Me dijo que si no hubiera tomado la fotografía, alguien más lo habría hecho, pero me he sentido mal por él y su familia durante mucho tiempo.<sup>46</sup>

### **También nosotros atrapados**

El trabajo con imágenes suele atrapar a los alumnos en un doble sentido. Por un lado los seduce y esa seducción logra que las imágenes se les impriman; me gusta pensar que son como los tatuajes del curso de Historia. Las recuerdan con mucha facilidad tal vez porque, como señala

---

45 Revista Parade citado en "The Times", 21 de setiembre de 2004. Disponible en: <https://www.thetimes.co.uk/article/eddie-adams-89hpvc237mp>

46 Extraído de: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,139659,00.html>



Sontag (2004, p. 14) ofrecen «un modo expedito de comprender y un medio compacto de memorizar». Desde este punto de vista, podría decir que me aseguran cierto éxito.

Pero, por otro lado, el trabajo que muchos de ellos perciben queda reducido a la imagen en sí, a sus protagonistas y su historia, sin la posibilidad de *ver* y de significar el tema. Las fotografías parecen entonces desprenderse del concepto de guerra total o de la guerra de Vietnam, volviéndose un tema en sí mismo, un nuevo recorte. Pueden evocarlas, narrarlas, pero no parecen comprender la complejidad del acontecimiento. Una cosa es *ver* Nagasaki después del 9 de agosto y otra distinta es entender por qué EEUU lanzó las bombas o explicar qué quiere decir Traverso cuando habla del exterminio industrial.

Personalmente siento que también quedo atrapada en ellas y en el escrito o el parcial termino conformándome con lo que ellos evocan a partir de la imagen. Son pocos los alumnos que pueden tejer un hilo de reflexión entre las fotografías y los contenidos que nos llevaron hasta ellas.

## **2. Imágenes en movimiento: la fascinación de vivir la historia y una forma más de hacer Historia**

Cambiar desde lo *oral* a lo *escrito* y a la pantalla, añadir *imágenes*, *sonido*, *color*, *movimiento* y drama, es alterar la forma en que leemos, vemos, percibimos y pensamos el pasado

ROSENSTONE, “*Una ventana indiscreta*”

En esta segunda parte de mi trabajo quisiera recuperar la idea de Emilia Ferreiro que planteaba al comienzo sobre la lectura y la escritura como construcciones sociales que van cambiando con el tiempo. Porque en mi ser profesora de historia (claro está como hija de este tiempo) los verbos leer y escribir se componen de todos los elementos que destaca Rosenstone (2008, p. 18). Hasta ahora veníamos abordando las fotografías y la necesidad de ponerles palabras, pero intentar reconstruir el pasado, también implica imaginar a esos hombres y mujeres en acción. Por ello entonces se volvió necesario darle movimiento a las imágenes, que podríamos considerar, en principio, una manera sencilla de presentar al cine.

Aquí vuelve a ocurrirme algo similar a lo descrito con el uso de las fotografías. Empezar a usar las películas con mayor reparo en ellas, viéndolas como obras de cineastas y no como ‘viajes al pasado’, me fue llevando a conocer a los historiadores que específicamente se dedican a estudiar y analizar las relaciones entre la Historia y el Cine. Por una puerta y por otra llegué a Marc Ferro, como uno de los pioneros en esta materia.

Descubrí sobre él otros textos que no tenían que ver con los que me hicieron conocerlo en el IPA.

Ferro dice que mucha gente suele ir a ver una película histórica con mentalidad positivista, erudita, esperando encontrar el error para sentir que sabe más que el director. También Pierre Sorlin y Robert Rosenstone, entre otros, han argumentado sobre el valor de contar en imágenes como una forma más pero distinta de hacer Historia. «Esta forma visual del pensamiento histórico no puede ser juzgada con los criterios que aplicamos a lo que sucede en la página sino que existe en una esfera separada, una que refiere, interpreta y, a menudo, desafía la historia escrita». Rosenstone (2008, p. 10)

¿De qué manera el cine desafía a la historia escrita? ¿Y de qué manera desafía su enseñanza? ¿Por qué y para qué vemos una película en la clase de historia? A luz de los planteos de estos historiadores, pensé un trabajo más profundo con el cine, que no se limitara a ilustrar, a pensar la película en el “escalón de abajo” de las fichas de trabajo y los textos escritos; sino que *ver* una película quisiera decir también *estudiar* y que en la evaluación lo hecho con ella tuviera tanto peso como ‘el escrito’.

En primer lugar el cine es espectáculo y entretenimiento. Cuando bajemos la pantalla, tiene que contarse algo que los envuelva, que los involucre, que logre «hacerlos testigos de emociones expresadas con el cuerpo» (Rosenstone, 1988, p. 99). En mis clases el cine constituye una experiencia distinta porque no es el lenguaje habitual para representar el pasado, que por lo general, reconstruimos a través de palabras habladas y escritas y ahora cada vez más —aunque aún con menor presencia— a través de imágenes.

Durante mucho tiempo valoré las devoluciones positivas que hacían los alumnos sobre las películas que habíamos visto pensando en la excepcionalidad de la actividad, pero hoy me inclino a pensar que lo que les seduce es la forma de comunicación, la riqueza de un lenguaje que genera un mundo, nos sitúa allí. La información más visual y emocional seguramente sea más fácil de captar y recordar que la contenida en los textos escritos, que requiere un esfuerzo de análisis distinto. Esto sin desconocer que hay diversos estilos de escritura así como de lenguajes audiovisuales.

¡Pero cuánta información hay en una escena! Todo condensado allí: el vestuario, el mobiliario, la comida, el transporte, las casas, las calles, etc. Por supuesto que habrá mejores o peores reconstrucciones de época, cine histórico de buena y mala calidad. Nada que no suceda en el mundo de los libros de historia. En una era en la cual fuimos transformando y ‘mixando’ las formas de representación de la realidad (se habla hace algunos años ya de realidades híbridas para referirse a la combinación de lo real y lo virtual), seguramente el cine histórico, sea una forma aún incipiente de hacer y de enseñar historia.

Los historiadores construyen un relato del pasado, lo narran, básicamente a través del texto escrito. Rosenstone dice que esos relatos son «ficciones verbales», al igual que las narrativas visuales, porque ambas son representaciones y no reflejos del pasado. Entonces, por qué no pensar que nuestras prácticas de enseñanza podrían acercarse aún mucho más a una forma de narración del pasado que combinara más y mejor palabras, imágenes y sonido. Si los temas históricos han sido materia prima para el cine, no menos cierto es que las películas han contribuido, tal vez como ningún otro “texto” lo ha hecho, a popularizar la historia.

*Yo no hubiera querido una madre así*  
**“Las Sufragistas” con tercer año**

Siguiendo la clasificación de Ferro, se trata una película de “reconstitución histórica”, como muchas de las ficciones que los profesores de historia llevamos a la clase. La diferencia que establece Ferro entre “reconstrucción” y “reconstitución” es que en este último caso existe una voluntad explícita de hacer historia, es decir, de tomar un hecho del pasado y llevarlo al cine. A la vez esta película es un lugar de memoria, pues Sarah Gavron<sup>47</sup>, su directora, expresa la clara intención de rescatar a esos personajes y sus acciones del olvido al que los llevó el tiempo –aunque no sólo éste–.



---

47 <https://vimeo.com/143367258>

El trabajo con la película se enmarca en la temática de los movimientos sociales del siglo XIX. Trabajo paralelamente las ideologías (liberalismo, socialismo y anarquismo) y movimiento obrero. Luego de presentar las características de las sociedades industriales, hago el planteo de Hobsbawm sobre los distintos caminos que se le abrían al trabajador pobre que se encontraba excluido de dicha sociedad: a) podía esforzarse para llegar a ser burgués, b) desmoralizarse o c) rebelarse. Este abordaje me sirve para explicar que los obreros no actuaron en bloque y que los tres caminos fueron transitados por la clase trabajadora. Centrándome luego en la opción c, abordamos Ludismo, Cartismo y llegamos hasta la Primera Internacional Obrera. Las ideologías las presentamos a continuación para ir viendo los postulados teóricos de los que se nutrió el movimiento obrero. Los movimientos sociales del siglo XIX irán haciendo que el liberalismo concrete sus principios de libertad e igualdad; conforme avancen los años, la política se irá democratizando, pero sólo para los hombres.

En este marco presento al feminismo como un movimiento más del siglo XIX, aunque pudiendo rastrear sus orígenes en el siglo XVIII. Aunque lo anuncio como un movimiento del siglo XIX, feminismo y feminista huelen a presente, están en una agenda política que ellos –al menos mediáticamente– conocen: *las marchas de mujeres desnudas, no, son las que se visten de negro, denuncian a los hombres que pegan, que están en contra de los hombres, son agresivas, lesbianas, eso antes no pasaba.*

Trabajar feminismo implica presentar un concepto connotado, que llega al aula con la carga negativa que suele atribuírsele a nivel social. Hay que ir deconstruyendo una a una esas ideas: de dónde vienen, por qué incomodan, con qué las asociamos. Entonces ponemos la lupa y vamos conceptualizando: ¿qué es el feminismo? Lo primero que me interesa es presentarlo como un movimiento que tiene historia y que justamente por ello, forma parte de los contenidos del curso. Luego explico el concepto de sociedad patriarcal, machismo y sufragismo, que es en el que vamos a detenernos. Aquí me baso en los trabajos de Nuria Varela *Feminismo para principiantes* y Ana de Miguel *Los feminismos a través de la Historia*.

Una vez hecho este trabajo de conceptualización, retomamos la sociedad industrial inglesa, recuperando lo visto sobre el trabajo femenino en las fábricas. El desarrollo del capitalismo industrial hacía que, en su intento de abaratar costos y maximizar ganancias, se recurriera a mano de obra femenina e infantil. Por primera vez en la historia, las mujeres se incorporaban masivamente al mercado de trabajo. La fábrica era el lugar donde pasaban 14, 15 o más horas; donde sufrían todo tipo de abusos (incluyendo el sexual que en buena medida aceptaban como parte del poder patronal). Pero también era el lugar donde aprendían que los problemas eran colectivos. Las mujeres burguesas por su parte, aunque con su situación material resuelta, sufrían el

encierro del hogar, único ámbito de desenvolvimiento permitido. El trabajo afuera de la casa era deshonoroso, por lo que el matrimonio era indispensable para no terminar en la pobreza. Pero la salvación se convertía a la vez en una prisión; la dependencia hacia el marido era total, no sólo económica, sino también legal.

En este contexto se inscribe el movimiento sufragista inglés de fines del siglo XIX y comienzos del XX, expresado en sus dos vertientes: la moderada –liderada por Millicent Garrett Fawcett– y la radical –liderada por Emmeline Pankhurst– y con un antecedente claro en el matrimonio de John Stuart Mill y Harriet Taylor. En 1869 Stuart Mill publicó *La esclavitud femenina*, una obra homenaje a su difunta esposa, que expresa los diálogos compartidos. Me detengo en la figura de Stuart Mill para ejemplificar lo que habíamos hecho en la etapa de conceptualización: un hombre (aunque muy influenciado por su esposa) es el principal antecedente del feminismo británico. ¿Por qué? Retomo algunos de los comentarios que aparecieron: *pero si sos hombre no vas a ser feminista, un hombre feminista es ‘trollo’*. Sobre la corriente radical y las acciones de la WSPU (Women’s Social and Political Union) trata la película dirigida por Sarah Gavron

Antes de verla presentamos la ficha técnica<sup>48</sup> buscando analizar esos datos.

#### Ficha técnica de la película

Título: “Las sufragistas”

Género: Reconstitución histórica

Año: 2015

País: Reino Unido

Dirección: Sarah Gavron

Actrices:

- Carey Mulligan (Maud Watts)
- Anne Marie Duff (Violet Miller)
- Meryl Streep (Emmeline Pankhurst)
- Helena Bonham Carter (Edith Ellyn)
- Natalie Press (Emily Davison)

<sup>48</sup> Algunos de los sitios que sugerí a los alumnos: 1) <http://curiosidadesdecine.com/>  
2) <https://www.cinehistoria.com/>

Trabajamos sobre el género ficción histórica y sus vínculos con ‘la verdad’ y ‘la realidad’. Aquí me detengo de forma especial porque me interesa diferenciar ficción de documental y ver qué características tiene cada uno. Para los alumnos la ‘ficción’ es invención, entendida como lo que no es real, entonces hay que hacer allí otro trabajo de conceptualización importante; la película es una invención del equipo de cineastas, pero se puede inventar y contar una historia aludiendo a hechos reales. En “Las sufragistas”, el personaje central (Maud Watts) es de ficción, como casi todos los que componen la historia; los reales (Pankhurst y Davison) aparecen ‘de costado’. Pero en el cine histórico la invención de personajes es un recurso habitual que no rebaja su rigor ni calidad.

A los efectos de que vean el carácter de obra de la película, trabajamos dos entrevistas a Sarah Gavron y Abi Morgan, directora y guionista respectivamente, para conocer con qué intenciones y desde qué lugar creaban esta historia. Sarah Gavron expresa que llamaba su atención que en sus años de escolaridad, jamás les hubieran hablado de este movimiento sufragista que tanto había contribuido a luchar por los derechos políticos de las mujeres británicas. Su película busca entonces saldar una deuda con ellas, rescatarlas del olvido, hacerles un lugar en la vitrina de reconocimientos, ‘escribir’ tal vez una página de la historia. Lo hace a mí entender sin idealizaciones, sin ocultar sus contradicciones, mostrando los cuestionamientos que recibían no sólo desde afuera, sino a la interna de la propia WSPU.

La película hizo que se involucraran y emocionaran con la historia, vieron crecer al personaje de Maud Watts, que pasó de ser una obrera anónima y sumisa que trabajaba en la lavandería a lucir con orgullo su vestido largo blanco y su brazalete, que la identificaba como una integrante de la WSPU. Sobre el final Maud se encamina al cortejo fúnebre de Emily Davison y allí aparecen las imágenes de archivo en blanco y negro. Ahí descubren que realmente pasó y la emoción aumenta. Varios lloran.... *¿Pero se tiró por gusto? ¿Se quiso matar o fue un accidente?*

Debatimos mucho, fuimos analizando a los personajes y sus acciones; el costo personal que tuvo para Maud el involucramiento en el sufragismo y si eso valía o no la pena. *Eran valientes sí y si no hubieran existido, seguramente no se habrían logrado los derechos... la violencia era una respuesta a otra violencia que ellas vivían, pero eran violentas igual, prendieron fuego la casa del ministro.* ¿Se justifica la violencia cuando se quiere hacer triunfar una causa? ¿Cómo habían triunfado los ideales de libertad e igualdad en Francia? ¿No había habido allí violencia? ¿Cómo definimos entonces qué es ‘lo violento’? Preguntaba para seguir generando un debate que fue tan acalorado como enriquecedor.... No había quien no tuviera alguna opinión formada. Incluso los más tímidos susurraban.

*Yo lo entiendo –dice Santiago—, entiendo que tiene que haber gente*

*así para que las cosas cambien, pero yo prefiero que mi madre sea normal, no hubiera querido una madre así.*

Elijo cerrar este artículo con la reflexión de Santiago porque creo refleja el sentido de la Historia para mí y la que pretendo enseñar a mis alumnos: en el esfuerzo de entender a los *otros*, de comprender lo más profundamente que podamos cómo eran, qué sentían, qué los hizo actuar como actuaron, uno se va descubriendo a sí mismo, se va pensando y construyendo en su dimensión personal y social. Vamos, en definitiva, *viendo* nuestra historia.

## **Apéndice**

### **Nos preparamos para ver**

1. ¿Por qué “Las sufragistas” es una ficción histórica?
2. ¿Por qué para Sarah Gavron y Abi Morgan era importante contar esta historia?

### **Después de ver la película**

1. ¿Cuáles son los personajes históricos y cuáles los de ficción?
2. Escribe un pequeño texto que presente al personaje de Maud Watts en donde expliques de qué manera se fue involucrando en el movimiento sufragista y qué sacrificios personales le implicó.
3. Menciona las acciones de este movimiento que vemos en el film. ¿Cuáles te resultaron conocidas (por haberlas ya mencionado en clase) y cuáles no?
4. ¿Por qué las sufragistas tuvieron una unidad policial especial vigilándolas? ¿En qué medida representaban un peligro para la sociedad?
5. ¿Qué cargas sociales pesaban sobre los hombres?
6. ¿Cómo explicas la reacción de Sonny al ver los cambios que iban ocurriendo en su esposa?
7. Relaciona el final de la película con la entrevista a su directora. ¿Qué puedes decir?

### **En perspectiva histórica y para debatir juntos**

1. ¿Se precisaban acciones violentas para que las mujeres pudieran obtener derechos políticos? ¿Fueron éstas imprescindibles? Comparemos con otros países ¿qué sucedió en Uruguay por ejemplo?
2. ¿Cómo valoran lo ocurrido con Emily Davison?
3. ¿Peligrosas ayer y valientes hoy?

## Bibliografía consultada

- BARTHES, R. (1989). *La cámara Lúcida. Nota sobre la fotografía*. Editorial Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2012) *En línea. Leer y escribir en la red*. México: Anagrama
- DE LAS HERAS, B. (2013) *El testimonio de las imágenes. Fotografía e Historia*, Creaciones Madrid: Vincent Gabrielle.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ECO, U. (2000) *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FERRO, M. (1987). “Perspectivas en torno a las relaciones Cine-Historia”. Conferencia pronunciada en francés, bajo el título de “Histoire et non-Histoire, sous leur forme savante, romanesque ou cinématographique”, en las VI Jornades d’ Història i Cinema de la Universidad de Barcelona. Fue publicada por vez primera, traducida al catalán, en CAPARROS LERA, I. M. (ed.) 6 anys d’Història i Cinema a la Universitat de Barcelona, Memòria. Barcelona: Facultat de Geografia i Història, , 11—17.
- LOBATO, M. (2002). “Memoria, historia e imagen fotográfica: los desafíos del relato visual”. XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. En Anuario N° 5 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam (25-38)
- LOWENTHAL, D. (1993). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal
- ROSENSTONE, R. (1988). La historia en imágenes/ la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. “Forum” de *The American Historical Review*, 93/5, 1173—1185.
- ROSENSTONE, R. (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En GLORIA CAMARERO, BEATRIZ DE LAS HERAS Y VANESSA DE CRUZ (compiladoras) *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC. Universidad Carlos III.
- SONTAG, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Santillana
- VVAA (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen.pdf?sequence=1>



## Webgrafía

cnnespanol.cnn.com/2015/06/22/la—nina—en—la—foto—de—la—  
guerra—de—vietnam—el—viaje—de—kim—phuc—hacia—el—  
perdon/

[www.thetimes.co.uk/article/eddie—adams—89hpvc237mp](http://www.thetimes.co.uk/article/eddie—adams—89hpvc237mp)

[www.cinehistoria.com](http://www.cinehistoria.com)

[www.rosenstone.com/index.html](http://www.rosenstone.com/index.html)

[www.theguardian.com/us—news/2015/oct/26/vietnam—wars—napalm—  
girl—kim—phuc—has—laser—treatment—to—heal—wounds](http://www.theguardian.com/us—news/2015/oct/26/vietnam—wars—napalm—<br/>girl—kim—phuc—has—laser—treatment—to—heal—wounds)



## La historia en sepia: encuentros y desencuentros con la fotografía en nuestras clases<sup>49</sup>

XIMENA CABRERA — ANDREA FERNÁNDEZ

### A modo de comienzo

Este artículo nace de una planificación de alguna manera frustrada. La clase que queríamos que apareciera no apareció y en su lugar nació otra. En ella, se hizo explícita la Guerra del Paraguay y su correlato más perturbador: la muerte.

Así, nuestro trabajo indaga sobre la utilización de fotografías como recurso didáctico —la elección por este tipo de análisis se enmarca en la creencia en prácticas educativas que integren el recurso fotográfico tomando en cuenta sus posibilidades nemotécnicas pero también subrayando el papel de una recepción sensible y crítica— y como documento testimonial del Uruguay decimonónico, como ilustración de la sensibilidad de época, sus formas de exponer el cuerpo y lo que hoy entendemos como ‘macabro’.

Este recorrido de escritura, será atravesado transversalmente por la fundamentación del uso de este recurso didáctico desde una perspectiva teórico—metodológica, y desde allí cómo ésta hace cuerpo en un proyecto de trabajo para el aula —desde el plano de lo imaginado, deseado o posible—. También veremos cómo la fundamentación queda reflejada en lo que efectivamente sucede en la práctica y que, muchas veces, se hace a través de su sombra. Es decir cómo la puesta en marcha de nuestras ideas nos puede hacer dudar de los fundamentos o en otros casos, cómo los emergentes nos obligan a hacer una reelaboración de ellos.

En una segunda sección damos paso a la reflexión sobre un juego de paradojas o tensiones que son específicas del campo fotográfico, en parte por ser un recurso proveniente del campo estético extrapolado al ámbito educativo. Una con un pie en lo más epistemológico de su uso que es la *fotografía como realidad acorralada* y por el otro más vinculado tal vez a lo didáctico de su uso y que la trasciende, que es la relación, no siempre armónica, entre la *imagen y la palabra*.

Como docentes, una de Comunicación Visual y otra de Historia, ambas trabajamos con fotografías en aulas y sentimos que esa práctica contiene puntos de contacto. En primer lugar porque pensamos que la imagen tiene un valor insustituible a la hora de pensar el presente y el pasado. El hecho de ponderar la imagen y su uso como herramienta didáctica responde a la

49 Una primera versión de este artículo fue presentada en la “Luces y sombras sobre uso de la fotografía uruguaya del siglo XIX en el aula de Historia. Entre tensiones y posibilidades”. VII Congreso Historia e historiografía, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, mayo 2017.

necesidad de que los estudiantes puedan ser receptores críticos y reflexivos de la superabundancia de mensajes visuales presentes en nuestra cultura. Así, nos preocupamos por incorporar imágenes estáticas y en movimiento y su utilización es transversal al abordaje y tratamiento de todas las unidades. Esto es posible gracias a la cada vez mayor producción y accesibilidad de recursos visuales pero también porque consideramos la imagen como un recurso privilegiado.

En este sentido compartimos inquietudes –tal vez filosóficas– en relación a la utilización de este recurso didáctico en particular y consideramos los trabajos fotográficos del siglo XIX de gran potencial didáctico. Si elegimos narrar una experiencia concreta en un aula de un tercer año de educación secundaria es porque la consideramos representativa de algunos cuestionamientos compartidos como forma de generar en los estudiantes momentos de encuentro que por su potencia trasformen sus subjetividades.

Percibimos diferencias en relación a cómo se relaciona el recurso elegido –la imagen fotográfica– con la especificidad del tipo de conocimiento que estamos enseñando: una Historia, la otra Comunicación Visual. Estas diferencias se agudizan dado que las prácticas se enmarcan en contextos diferentes. Las valoramos como una rica posibilidad de pensamiento y trabajo colaborativo vinculado a la producción de conocimiento.

### **1. *Profe, ¿y ese montón de muertos?* Análisis fotográfico para una clase de historia**

Trabajando el proceso de Militarismo de fines del siglo XIX en Uruguay, invité a los estudiantes de un tercer año que observen las fotografías que aparecían en la revista *El Uruguay en Imágenes* del diario *El País*. En concreto la narración de la clase pretendía centrarse en la fotografía de Máximo Santos siendo curado luego del atentado del que fue objeto en el teatro Cíbils en agosto de 1886 por el teniente Ortiz, imagen que tiene un tamaño considerablemente grande para la edición, de 27 x 30 cm, acompañado con una crónica del suceso en el cuerpo del texto más el pie de imagen.



Historia del Uruguay en imágenes 11. Apogeo y crisis del militarismo.  
Página 129. Pie de imagen: *En la noche del 17 de agosto de 1886 durante la interpretación en el Teatro Cíbils por parte de la primer soprano Eva Tetrzini de la ópera de Ponchielli “Gioconda”, en el vestíbulo del mismo tuvo lugar el fallido atentado del Teniente Ortiz contra la vida de Máximo Santos.*

El acontecimiento aparecía como relevante, enmarcado en un proceso histórico definido y la fuerza de la fotografía abría la posibilidad a una clase atractiva para los estudiantes. La imagen contiene un potencial intenso, por un lado para elaborar las características de la figura de Santos y por otro, desde una perspectiva visual, es un instante en el que él mira fijamente a la cámara con un tenor amenazante. Eso nos habilita a pensar acerca de la funcionalidad de la fotografía, también a unir pasado y presente –conexión material a través de ese testimonio sepia– y de los puntos de vista jugando con la idea de que los observadores, cuando nos posamos exactamente al centro y frente a la foto, estamos siempre situados en el mismo lugar que el fotógrafo.

Estas ediciones del diario *El País* contienen un gran archivo documental de las fotografías uruguayas de distintos períodos. Entre esos infinitos y entreverados *collages* que presenta las revistas usadas ese día, estaban las fotografías de la muerte de la guerra del Paraguay, particularmente la de los montones de cadáveres paraguayos y la del coronel Palleja. Estas fueron las imágenes que llamaron la atención de los estudiantes. La fuerza otorgada a la imagen de Santos durante la planificación de clase fue parcialmente desechada por ellos y en su lugar aparecieron nuevos objetos y sujetos como protagonistas a analizar. El plan fue doblemente desarticulado, por un lado su elección era en torno a una temática que no habíamos trabajado, y por otro fue a través de imágenes que tal vez estén más cerca de la ‘autocensura’ del qué mostrar en un aula de ciclo básico.

Será pues sobre estas imágenes, que la dinámica de clase instaló, que nos proponemos analizar la práctica docente en varios niveles. Por un lado, pensar la fotografía como recurso didáctico pero también acerca de la importancia que tiene y cómo darle lugar a las elecciones que los estudiantes hacen en sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje.

## **1. Entre posibilidades: la fotografía como recurso privilegiado**

Mencionábamos que encontramos diferencias en cuanto a la utilización de las fotografías en clase, por lo que su lugar de privilegio puede ser desdoblado en función de si hablamos de una clase de Historia o de Comunicación Visual.

En las primeras, su uso es ponderado en la medida que permiten captar la realidad perdida en el devenir temporal, convirtiéndose en un poderoso documento visual que puede hacer posible nuevas interpretaciones en relación con ellas y la creación de nuevas narrativas en la búsqueda por decodificar el pasado. En clases de Comunicación Visual su uso más importante se relaciona con las posibilidades de generar en los estudiantes experiencias estéticas durante los procesos creativos que incluyen análisis y producción.

Ambas experiencias didácticas no son excluyentes la una de la otra y en los dos casos el uso del recurso fotográfico se enfrenta a tensiones a la vez que vuelve posible la apertura de los procesos cognitivos a la relectura y al cuestionamiento, permitiendo el desarrollo de la sensibilización ante nosotros mismos y el mundo. Su utilización nos permite repensar verdades, convicciones, pasiones, que creíamos estancas o dormidas, y/o introducir nuevas. Robert Jauss en su *Pequeña apología de la experiencia estética* sostiene que el arte nos presenta una irremplazable posibilidad de experiencia y que ésta nos brinda una ganancia cognoscitiva permitiéndonos renovar la percepción de las cosas (Jauss, 2002, p. 10).<sup>50</sup>

50 No nos referiremos al debate acerca de si las fotografías aquí presentadas

Podemos afirmar que el uso de fotografías como recurso didáctico ha permitido a menudo suponer que generamos en los estudiantes un tipo particular de experiencia que apunta a hacerlos conscientes de la significatividad de situaciones que quizás conocían, quizás no, pero que tienen la posibilidad de ver con otro tipo de mirada: una que tiene más que ver con lo sensible. Un primer paso en este camino es pensar las fotografías no como compartimentos estancos, sino como espacios abiertos y a los estudiantes como observadores que colaboran completando momentáneamente la obra (Oliveras en Frigerio-Diker, 2007, p. 142). Las obras de arte únicamente existen dentro del marco configurado de su recepción continúa afirmando Oliveras. Esta recepción está constituida por las interpretaciones que de ella se han hecho a lo largo de la historia pero también, al ser objetos de carácter público están continuamente abiertas a la interpretación del sujeto que percibe y en este sentido a la corrección y reformulación de nuestras experiencias.<sup>51</sup>

Como docentes, y si nos referimos específicamente a las clases de Historia, intentamos “parar” una realidad que se mueve sin fin mediante la utilización del recurso fotográfico. A pesar de saber cuánto de irrealidad tiene esta parada, nos comportamos como “curadores de imágenes” articulando la experiencia visual en un ámbito tan particular como es el salón de clases. Buscando generar experiencias relacionales (dada la naturaleza de encuentro entre participantes que tiene el aula), invitamos a los estudiantes a realizar ejercicios cognoscitivos que los movilicen hacia algún lugar. Ese nuevo lugar, es un lugar co-creado. La creación necesita que los estudiantes se posicionen como interlocutores activos en la construcción de su propio conocimiento, pero también que seamos capaces de desarrollar una pedagogía del mirar intentando que observen más allá de lo que a simple vista aparece y abriendo la cancha a los distintos comportamientos que pueden suscitarse en función de cómo afloren nuestras diferentes sensibilidades.

Para hacer manifiesto lo anterior, traemos un ejemplo que corresponde a la utilización de imágenes en aulas de segundo año. Trabajamos sobre la visión de los indígenas desde los ‘otros’ conquistadores, cuyos documentos

---

constituyen obras de arte. Siguiendo a Adorno citado en Oliveras podemos afirmar que: “ha llegado a ser evidente que nada referente al arte es evidente: ni en él mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia. En arte todo se ha hecho posible, se ha franqueado la puerta a la infinitud y la reflexión tiene que enfrentarse con ellos.” (Oliveras en Frigerio - Diker, 2007, p. 126).

51 Duchamp sostenía que: “el artista no es el único que consuma el acto creador, pues el espectador establece el contacto de la obra con el mundo exterior descifrando e interpretando sus propias calificaciones para añadir entonces su propia contribución al proceso creativo” (Oliveras en Frigerio-Diker, 2007, p. 146)

son los que dominan el campo historiográfico, sobrevolando el concepto de *estereotipo* de los otros expresado a través de la imagen pictóricas que se produce ante el encuentro de culturas desconocidas, basándonos en Peter Burke (2005, pp. 155-156). Concretamente, luego de haber leído crónicas de viajeros y la representación verbal de *unos* por *otros*, muchas con su correlato pictórico, como los de Ulrico Schmidel, habilitamos la ejercitación personal a través de actividades. Ellos deben analizar grupalmente las distintas imágenes que aparecen en los diversos manuales de segundo año, que refieren tanto del contacto, como escenificación del hecho, o que representa independientemente a los indígenas o los europeos. Por un lado conectar los textos, tanto de los pies de imagen como el cuerpo del manual con la o las imágenes, y por otro ‘mirar’ esos sujetos representados desde el lugar que fueron dibujados, que no es inocente ni abstracto. Elaborar a partir de allí sus reflexiones y sensaciones. Independientemente de los lugares que lleguen, desde nuestra parte docente queda el hacer visible los dispositivos de poder que crean imágenes que tienen el potencial de transformarse en documentos históricos.

La fotografía tampoco se nos presenta como algo inocuo, como un juego sin consecuencias, sino que conlleva riesgos diferentes en función de sus usos. La imagen, por su carácter dual, se para entre dos mundos, en el límite entre lo cognoscible y lo incognoscible. Constituye eso «que no se mueve, lo que se queda en su lugar, lo que no habla» (Joly, 2009, p. 20) y eso otro a lo que, como docentes, le hacemos decir cosas. Ese límite difuso es el que convierte al uso de la fotografía en clase en un recurso privilegiado y poderoso. La frontera permite la apertura a la libertad y al juego, la aparición de la novedad, la reelaboración conceptual y la toma de conciencia de una nueva sensibilidad.<sup>52</sup>

En este camino, tener presentes las diferencias entre ver, mirar y observar; pero quizás lo mejor que podemos hacer como docentes es fomentar la actitud de curiosidad y de observación. Tomando como referencia a Merleau-Ponty, (Damisch, 2008, p. 41) sostiene que la cualidad sensible si bien se vincula con la percepción, es ante todo un producto particular de estas actitudes:

---

<sup>52</sup> «La instauración de ese otro mundo, el mundo al que nos arrastra el arte, en la experiencia estética, que hace trascender el significado mismo de la obra, propone un conocimiento de ese desconocimiento, es esa esencia propia del arte que nos muestra algo que no está, algo que no es o que es diferente a la realidad que conocíamos. Y esto se produce por la narratividad propia del arte, que es letra no discursiva, y se manifiesta como una forma de sensibilidad y conceptualidad que constituye la experiencia estética, que es metáfora y metonimia y condición de su propia poesía» (Goldstein en Frigerio-Diker, 2007, p. 66)



Aparece cuando, en vez de abandonar al mundo toda mi mirada, me vuelvo hacia esa misma mirada y me pregunto qué veo exactamente; no figura en la transacción natural de mi visión con el mundo, es la respuesta a cierta interrogante de mi mirada, el resultado de una visión secundaria o crítica. (Damisch, 2008: p. 41)

Si hay que observar para ver, como docentes tenemos un lugar privilegiado en el desarrollo de estas cualidades. Ese hiato intrínseco a la fotografía, esa parte negada o de difícil acceso que veremos a continuación, es también la que va a ser *leída* por cada estudiante en función de su sensibilidad y estructura cognitiva. Por ejemplo, trabajando en tercer año la década del 30 y la depresión económica de los EEUU, tomando como ejemplo, una de las imágenes más populares de Margarte Bourke—White del año 1937, la cual corresponde a una fila de personas negras, denotadamente pobres, que esperan por alimentos, enfrentadas a un poster de una familia blanca en un automóvil con la inscripción *World's highest standard of living, There's no way like the American way*.<sup>53</sup> Lo primero que salta a la vista de la imagen es el racismo o la discriminación económica en su versión racial, pero la idea de su utilización trasciende ese plano. Sino que esta instantánea, pertenece a una serie de trabajos corporativos estampando los problemas económicos generados por el crack desde la diversidad de tipos sociales y laborales. Por eso las fotografías que elegimos, muchas veces responden más nuestras preguntas que lo que esperamos genere en los estudiantes.

Si pensamos que el análisis visual se puede realizar en dos niveles: el denotativo y el connotativo, y que el primero supone describir los elementos que componen la imagen (estructura compositiva) así como el segundo involucra mayor complejidad semántica ya que supone poner en palabras lo que la imagen transmite (sentimientos, emociones, intencionalidades), sería en este último nivel donde se nos presentarían mayores problemas en cuanto a la capacidad de traducción lingüística de una experiencia estética —no olvidemos que la fotografía es un recurso proveniente del campo estético—, a la vez que quizás se presente como el ‘lugar’ más rico en cuanto a posibilidades creativas desde el punto de vista de las dinámicas pedagógicas que establecemos en relación con ellas en los tres vértices del triángulo estudiante, profesor, conocimiento.

Entre lo que la fotografía muestra y lo que le queremos hacer decir, parados en la frontera difusa y llena de posibilidades entre realidad y representación, las elecciones didácticas ponen en juego nuestras formas de cognición, apelan a nuestro cuerpo y nuestra sensibilidad. Si el parecido o analogía entre la fotografía y la realidad es una construcción mental,

---

53 En: Golden, Reuel (2003): Fotografía del Siglo xx. Lisma.

podemos decidir no ir más allá de lo evidente por la angustia que genera mirar la paradoja. Como sostiene Didi-Huberman:

Debemos cerrar los ojos para ver cuando el acto de ver nos remite, nos abre a un vacío que nos mira, nos concierne y, en un sentido, nos constituye. (...) Es la situación de quien, ante él, se encuentra cara a cara con una tumba que posa los ojos sobre él (...) Situación ejemplar porque abre en dos nuestra experiencia, porque impone tangiblemente a nuestros ojos la escisión evocada al comienzo. Por un lado, está lo que veo de la tumba, es decir la evidencia de un volumen (...). Por otro está lo que me mira: y lo que me mira en una situación tal ya no tiene nada de evidente, puesto que, al contrario, se trata de una especie de vaciamiento. Un vaciamiento que ya no concierne al mundo del artefacto o el simulacro, un vaciamiento que allí, ante mí, toca lo inevitable por excelencia: a saber, el destino de un cuerpo semejante al mío, vaciado de su vida, de su palabra, de sus movimientos, vaciado de su poder de alzar sus ojos hacia mí. Y que sin embargo en un sentido me mira –en sentido ineluctable de la pérdida aquí en obra. (Didi-Huberman, 1984: pp. 13-19).

También podemos decidir enfrentar el desafío. Ante ese espacio, no evidente, no explícito, no claro, quizás no comprensible; pero que es también el que contiene latente la riqueza de lo no dicho y lo por decir.

### **1.1 Tensión entre lo historiográfico y lo interpretativo. La fotografía como documento histórico y la subalternidad presente**

La fotografía considerada histórica utilizada en las aulas, entre los diversos desdobles que se puede hacer de ella vamos a pensar en dos: el de herramienta didáctica y documento de época. Por un lado entonces, como dice Peter Burke, puede ayudar a ampliar e «imaginar el pasado de un modo más vivo» (Burke, 2005) como ya señalamos, una experiencia sensible distinta y particular. Pero por otro lado Félix Del Valle, cuando habla del trabajo del historiador en su artículo *Análisis documental de la Fotografía*, plantea que «En un centro de documentación, una fotografía sin texto adjunto es, con muchas probabilidades, un documento muy difícil de tratar de tal manera que en ocasiones llegará a ser un documento rechazado» (Del Valle, 2001).<sup>54</sup>

Entre esas dos aristas de la misma cosa, entre la imaginación y la palabra, entran en conflicto varias tramas en la composición de la dinámica

---

54 «La fotografía presenta el aspecto de personas, objetos, lugares o situaciones de una manera más clara, unívoca, rápida y exacta que una información verbal descriptiva sobre lo mismo. Sin embargo la información global ofrecida por una fotografía será incompleta si el que la contempla no es capaz de reconocer a las personas que aparecen en la foto o saber realmente qué es lo que refleja la foto.» (Del Valle, 2001)

de clase en torno a la cantidad y calidad de datos históricos que circunden la fotografía. Poniendo en evidencia los extremos podemos pensar la *nada* como la interpretación “pura” del estudiante sin intermediación ante la imagen muda y el *todo* como una actitud de direccionar estrictamente la mirada con las indicaciones del docente; conviene detenerse y reflexionar en qué lugar estamos a la hora de ser los curadores de esa obra.

Si por un lado podemos guionar todo el marco explicativo que se desprende de la fotografía pero que no es legible en ella sino en otras tramas narrativas, ¿qué lugar deja a la interpretación habilitante a un pensamiento más auténtico y sin intermediaciones deterministas? Y de manera inversa, ¿puede utilizarse en el aula una escena muy rica en su composición estética y visual pero de la que no tenemos mayores datos o referencias?

A modo de ejemplo –más cerca del lado del ‘todo’– en la clase de historia se utilizaron una serie de fotografías sobre los últimos fusilamientos como pena de muerte en el Uruguay, de las cuales se habían leído diversos autores—incluidos artículos historiográficos que tenían como centro el análisis específico de las mismas— y desarrollado un estudio teórico e histórico en que quedaban estrictamente inscriptas. Un sinfín de contexto textual para dos o tres fotografías que las colocaban en el centro y las ponderaban con una carga histórica fuerte. Pero esto en parte entró en combate con la libre interpretación, porque en la medida que había habido un estudio puntilloso de cada cuadro sustentado con lecturas, la interpretación era guiada para llegar a esos lugares prefijados. Aquellas enseñanzas y su preparación, hoy hacen ruido cuando las sometemos a observación.

En otro momento, en esas prácticas de elaboración y reflexiones previas a la práctica específica de enfrentarse a la clase, se planteó todo un marco teórico que colmaba las expectativas del porqué la fotografía en el aula de historia. Correspondía a pensar a través de método indiciario de Carlo Ginzburg, por el cual ‘a lo Sherlock Holmes’ descubrir en la tríada estudiantes, docente y fotografía histórica, los detalles insignificantes que fuesen habilitantes a un modelo interpretativo distinto en los cuales descubrir personajes subalternos de esa historia contada. Poner el foco en esos detalles casi imperceptibles, no solo por pequeños o insignificantes sino por ser en apariencia obvios y porque la fotografía tiene la ventaja que por ella pueden ‘colarse’ y quedar atrapados como intrusos durante la toma ‘otras’ historias no contadas que pueden ser rescatados con posterioridad.

Lo anterior es posible porque, en la medida que se popularizó a fines del siglo XIX la salida de la cámara del estudio y comienzan las fotos grupales, desfilan delante del lente una variedad de personajes y actividades excluidas en los grandes relatos históricos y que en caso de estar presentes en los documentos escritos producido desde el poder, esos *otros* subalternos quedan subyugados en esas palabras. Son esos sujetos quienes se nos

hacen presentes ahí: trabajadores de la construcción urbana, en las faenas rurales, en las incipientes industrias, las tropas en el campo, transeúntes distraídos, escolares bien formados, íconos institucionales con sus cuerpos de trabajadores, festejos populares o rituales patrióticos, dinámica de lugares públicos, barrios o los conventillos, por nombrar algunas. Que sus figuras se incluyan directamente en la fotografía en apariencia sin intermediarios –a pesar de que toda foto es en parte una escena montada por el punto de vista del fotógrafo y su poder hacedor– es importante como habilitante a de una interpretación distinta, recobrando un nuevo sentido protagónico en el aula.

En otro momento, también en tercer año, tras la elaboración de una diapositiva dividida en dos partes para trabajar la consolidación del Estado nacional uruguayo moderno, trabajando Carlos Demasi (2001) y Jelin y Langland (2003) sobre los usos de la memoria y los rituales para en la elaboración de ese sentimiento nacional, y el cambio de sensibilidad hacia el disciplinamiento civilizatorio de fines del siglo XIX basándonos en José Pedro Barrán (1990) –en el que una ciudad que se ordenaba y desarrollaba, una ciudad que urbanísticamente iba a planificar el movimiento de los cuerpos de los nuevos ciudadanos deseados desde el Estado– surgen nuevas tensiones o matices del uso de la imagen en el aula, basándonos sobre todo en las ideas. En esa división, sometida al análisis, da cuenta de una contradicción que molesta. Todas las imágenes iban acompañadas de una polifonía de historiadores, que en los casos de las obras pictóricas de Juan Manuel Blanes, todas esas palabras iban en sintonía con las mismas pinturas. Sin embargo ello no ocurría con las fotografías del Montevideo las cuales estaban más sujetas a la observación, sin muchos elementos que nos hablaran directamente de la historia de cada una de esas fotografías.

Las dificultades de poner en práctica la idea teórica que sobrevolaba toda la puesta en escena de las lecturas y que cerraba perfectamente, se pusieron de manifiesto precisamente ahí, en la práctica y su posterior análisis que muchas veces preferimos no hacer para no entrar en contradicciones perturbadoras. Todo este marco interpretativo y de acción hace ruido pero por lo opuesto, porque este método para ‘ver’ al subalterno y los detalles ocultos, da cuenta que el recurso sin información concreta, sin historiografía circundante, era una práctica muy interpretativa y tal vez menos jugosa que utilizar imágenes de las que sí sabía mucho de su contexto. Una idea de ida y vuelta, con la que entramos en contradicción y siempre nos interpela, la discusión no está cerrada, por el contrario.

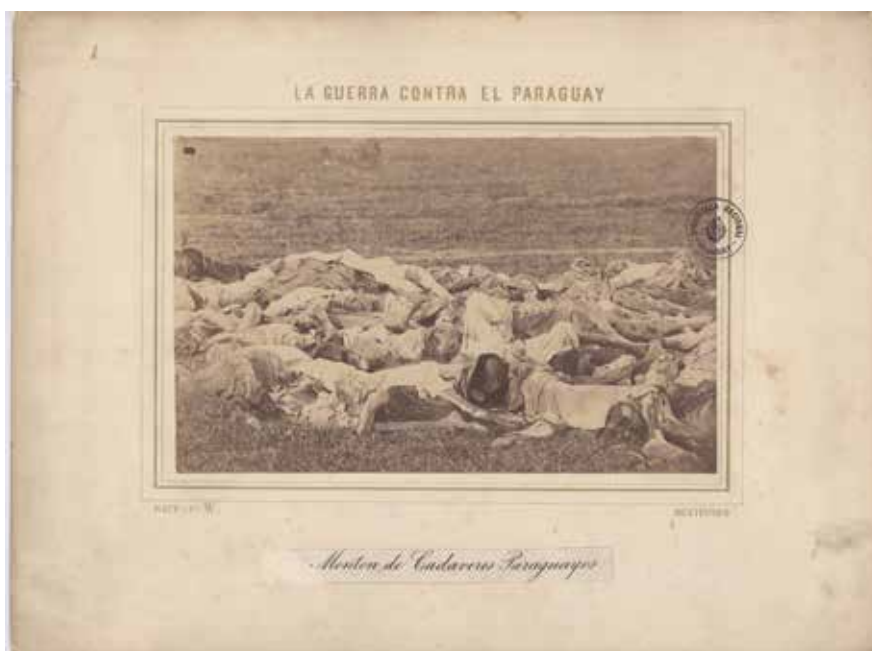
## 1.2 La fotografía de muerte: el morbo y la espectacularidad

Como docentes se nos antoja imposible el análisis de la fotografía de la muerte del siglo XIX en Uruguay sin hacer referencia a José Pedro Barrán y su *Historia de la sensibilidad* (1990). Este libro fundamental en la historiografía uruguaya sobre su propia historia, no solo para este artículo, sino que fue una lectura básica para los ejemplos de aula mencionados. Nos preguntamos si el recurso fotográfico elegido opera como ruptura o como continuidad de cierto tipo de sensibilidad tanto en el creador de la imagen como en el receptor.

Las fotografías que elegimos poner en diálogo para el análisis pertenecen a dos series realizadas por el fotógrafo Javier López como encargado por la empresa Bate & Co. radicada en Montevideo. En dos viajes que realizó López entre junio y setiembre de 1866 hacia la zona de la conflagración, las fotografías que obtuvo fueron el primer registro bélico de América del sur. Como ya mencionamos, la elección no es caprichosa sino que responde a que se hicieron visibles porque los estudiantes las devolvieron de la observación, como un efecto boomerang un tanto impredecible.



Primer montón de cadáveres paraguayos –Boquerón



Octavo montón de cadáveres paraguayo. Potrero de Piris

Barrán (1990, pp. 168-187) establece un quiebre en la sensibilidad planteando que hacia el 1900 estamos en presencia de sentimientos, conductas y valores diferentes a los de principios del siglo XIX. Siguiendo a Barrán entonces, estas imágenes se ubicarían dentro de la denominada «cultura bárbara», desde la cual la muerte debía ser anunciada y en familia, por ello existía un el temor generalizado a la peste –con razón– y a morir solo. Habla de “exorcizar la muerte ante una multitudinaria presencia” (Barrán, 1990, p. 175).

También debía ser exhibida y era costumbre vivir con la muerte, era parte de la vida por tanto era aceptada y no negada. Actitudes que hoy sorprenden, como por ejemplo el hecho que era muy importante la presencia de escolares en los funerales de niños; así como también se pueden encontrar muchas fotografías *post mortem* de niños simulando estar dormidos o acompañados por algún familiar. Sobre la fotografía de la muerte de los primeros daguerrotipos hacia fines del siglo XIX, Magdalena Broquetas (2008, p. 48) nos dice que tomar la fotografía de los difuntos era una forma de atesorar la última y, la mayoría de las veces, la única imagen de la persona amada, presentándose ante el lente en postura y actitud como si estuviese vivo. Incluso trascendió al ámbito privado, muchas ilustraciones de personajes de la vida pública en su lecho de muerte se difundían ampliamente a nivel

comercial. Esta sensibilidad preponderante explica en parte los productos estéticos resultantes que aquí nos provocan.

¿Cómo explicarles a los estudiantes que a partir de su elección, estaban siendo testigos no solo de una fosa de cadáveres sino también de la muerte enmarcada en continuos procesos de cambio de sensibilidad en los cuales es muy difícil o imposible establecer cortes definidos? Todo un ‘desajuste’ del plan de clase, que complejiza lo que en apariencia debe cerrar de forma perfecta. Otra opción sería explicar la existencia de las fotografías, por el apoyo que el gobierno de Venancio Flores dio a la empresa económica que podía resultar de documentar la guerra, luego de haber notado la amplia difusión de las fotografías del Bombardeo de Paysandú en enero de 1865.

Como dice Mauricio Bruno (2011, p. 76) en la medida que la tecnología al servicio de la representación iconográfica puso en circulación un dispositivo que puede reproducir con una verisimilitud apabullante, no se perdió de vista que podría ser utilizado como medio de propaganda política del gobierno y consolidación de un Estado en gestación. Empresa económica e intencionalidad política en torno a las mismas imágenes fotográficas. No solo es importante entender al contexto que facilitó la producción sino que luego de publicadas, Bruno nos relata cómo fue su difusión en los medios de prensa del momento como forma de exponer un relato didáctico y patriótico de la guerra. La circulación de fotografías fue muy relevante para la época como agentes activos generadores de subjetividades. Pero claro, muchas de las lecturas de esas imágenes se hicieron luego de esa clase.

Las intencionalidades de producción, la circulación y su capacidad de salir al ruedo de la historia y ser protagonista, para años después ser tomadas con un discurso totalmente contrario al original, ahora como pacifista antibélico y detractor de las acciones de la triple alianza con el pueblo paraguayo, retuerce los sentidos y los dispara en todas direcciones. Otra posibilidad interpretativa es la mirada y la construcción del enemigo, de los *otros* distintos y llevados a categorías brutales de exposición, como dice Burke:

La mirada a menudo expresa una actitud mental de la que el espectador puede no ser consciente, tanto si sobre el otro se proyectan odios, como temores o deseos. La interpretación psicoanalítica de las imágenes tiene en las imágenes de los extraños, tanto en el propio país como fuera de él, uno de los apoyos más fuertes” (Burke, 2005, p. 158).<sup>55</sup>

55 Continúa diciendo «Por desgracia, la mayoría de los estereotipos de los otros han sido y son hostiles y despectivos o, en el mejor de los casos, condescendientes. Un psicólogo probablemente se fijaría en el temor que se oculta tras el odio y también en la proyección inconsciente sobre el otro de los aspectos más indeseables de la propia personalidad. Tal vez por ese motivo los estereotipos toman a menudo la forma de inversión de la imagen de sí mismo que tiene el espectador.» (Burke, 2005, p. 159)

A la luz de lo que plantea Mauricio Bruno (2011, p. 79) y retomando la cita de Burke, es razonable pensar que se debía invisibilizar los muertos del bando aliado, que obviamente también hubo en batalla. Sería contrario a la intención de enaltecer el ejército patriota, si se promueve la angustia ciudadana de ver *nuestros* cuerpos mutilados, en tanto *sus* cadáveres son asimilados como animales.<sup>56</sup>



Muerte del Coronel Palleja

Bruno (2011, p. 79) analiza ambas formas de tratamiento de las imágenes y composiciones fotográficas de la muerte, la del héroe y la del enemigo. Dando un giro más, tal vez sean ambas, muestras de las dos sensibilidades en puja, una forma de solemnizar la muerte y la otra, una manera 'bárbara' que se aleja de la cuidada sensibilidad disciplinada. Todas estas posibilidades interpretativas, desechadas durante el pienso de la clase

<sup>56</sup> Respecto a las imágenes de los montones de muertos paraguayos señala que ellos «carecían de individualidad, de identidad y de cualquier rastro de tratamiento de dignificación que caracterizaba a la imagen de Palleja. Constituían una masa anónima de cadáveres amontonados, al parecer en avanzado estado de descomposición que apenas se podrían distinguir de un depósito de animales muertos.» Bruno (2011, p. 79)



al considerar éstas imágenes como ‘no aptas’ para estudiantes de primer ciclo, no habrían sido posibles si a los estudiantes no se les hubiera ocurrido preguntar el porqué de ese montón de muertos.

La escena evidencia haber sido cuidadosamente compuesta para mostrar el carácter heroico del jefe militar que ocupa el centro de la imagen aparece rodeado y reverenciado por sus subalternos, arropado además por la bandera uruguaya. La muerte se presenta como una instancia máxima de solemnidad y respeto, pero este enfoque no puede generalizarse al conjunto del trabajo de *Bate & Cia.* o atribuirse a la sensibilidad de la época. Más bien debe considerarse a la luz de quién era Palleja y, sobre todo, qué representaba para el gobierno uruguayo, al cual la fotografía buscaba complacer. (Bruno, 2011, p. 79)

El siglo XIX es el siglo de la fotografía, de su nacimiento, de su propagación, de la expansión en su uso. Cuando la introducimos en el aula, no solo estamos llevando un testimonio sino que la historia de la fotografía también se coloca como protagonista de la narración. Ambas aristas, la de herramienta didáctica y la de documento de época, responden a naturalezas distintas de un tipo de creación marcadamente polisémica.

En el caso que nos ocupa, ante la aparición de estas fotografías como emergentes no estaba de antemano el guión de todo el marco explicativo que las encuadrara de manera coherente dentro de la narrativa de la clase. Esta nueva situación, hizo necesaria la creación de tramas narrativas nuevas, más abiertas a la interpretación de los estudiantes, a un pensamiento más auténtico. Fuera de libreto desfilaban por el aula los muertos paraguayos sin marco teórico que colmara las expectativas del porqué de esas fotografías en esa clase de historia. Buscábamos juntos, docente, estudiantes y fotografía, elementos que fuesen habilitantes de un modelo interpretativo que diera vida a los personajes subalternos de la historia oficial contada.

Aunque los estudiantes no lo supieran, las fotografías que eligieron son de las más conocidas de la Guerra del Paraguay y las que mayor difusión han tenido<sup>57</sup>. Resulta llamativo pensar en el porqué de esta elección y porqué como docentes dudamos en incluirlas en clase por considerarlas muy crudas para su tratamiento en el aula de ciclo básico. De alguna manera, nuestra memoria icónica inmediatamente las remite a las masacres y genocidios documentados del siglo XX. La globalización de la memoria nos hace relacionar estas imágenes con el Holocausto (principalmente el judío) y con

---

<sup>57</sup> No solo en Uruguay aparece en varias publicaciones, por ejemplo en “Las grandes fotografías del periodismo argentino. 5, el siglo de las luchas. Violencia política, de Pavón al Cordobazo.” Bajo el título: Muertos paraguayos. Bate & Cía. W. circa 1866.

su manejo mediático como “tropos universal del trauma histórico” (Huyssen, 2002, p. 17).

Al realizar este análisis nos preguntábamos cuánto de esa cultura “bárbara” está aún presente en nosotros y en nuestros estudiantes de maneras más o menos conscientes e inconscientes cuando elegimos imágenes de crudeza explícita por sobre otras menos dramáticas visualmente. Hoy, lejos del mil ochocientos, pero quizás más cercanos en sensibilidad de lo que pensamos, Fred Ritchin (2013) se pregunta sobre los gustos de un nuevo tipo de espectador de imágenes «que no notaría los momentos dramáticos o de alta tensión si no se revelan de acuerdo a la nueva moda de la espectacularidad».

Las imágenes de guerra no existirían sin el necesario correlato del horror en el mundo, la pregunta sería cómo manejamos ese horror y si se justifica y de qué modos su inclusión en el aula. Si las obras únicamente existen dentro del marco configurado por su recepción en el que se incluyen las formas de sentir propias de un momento histórico determinado, la preferencia por escenas de alta carga dramática no se puede entender sin el contexto histórico de mediatización en el que vivimos, sería bueno pensar qué peso le estamos otorgando en la construcción de nuestros relatos culturales.

La importancia del tratamiento de este tipo de fotografía radica –además de la posibilidad de ahondar o introducir temas en relación a la asignatura– en la posibilidad de formulación y corrección de nuestras experiencias mediante una conciencia receptiva donde se dé lugar una actitud reflexiva crítica. Para que la reflexión sea posible hace falta desarrollar el ‘ojo crítico’ así como tomar conciencia del desafío que supone la resistencia y la liberación de la mirada antes de sumarnos alegremente a los juegos de la masividad y la inmersibilidad global (Russo, 2003). Si en nosotros y en los estudiantes se plantea la posibilidad de reconstituírnos como sujetos quizás habremos ganado ante nosotros mismos y el mundo.

## **2. Entre tensiones**

### **2.1 La fotografía como realidad acorralada**

Consideramos relevante comenzar haciendo una primera aproximación a los elementos que constituyen la imagen fotográfica de forma de introducir la importancia que le otorgamos como recurso didáctico privilegiado. Este lugar de privilegio no lo exime de ciertas tensiones intrínsecas. La más importante creemos es la imposibilidad de disociación de la fotografía con *lo real*, ya que es un arte que usa la realidad como materia. Según Hubert Damisch:

La imagen fotográfica no tiene que ver con el mundo natural: es un producto de la industria humana (...) Pero el rasgo característico de esta imagen es darse como el resultado de un proceso natural: las figuras (¿o habrá que decir los índices?) que los haces luminosos imprimen sobre la placa o la película sensible (...) De aquí proviene la presunción de “realidad” que define la situación fotográfica. (Damisch, 2008, p. 10).

A pesar de esta relación con lo real, la fotografía aparece como un recurso polisémico, abierto a la posibilidad de infinitas interpretaciones en vínculo con lo que entendemos como ‘la realidad’. Didi-Huberman (1984, p. 18) sostiene que ver también es perder, ya que la huella es marca en tanto huella de una semejanza perdida, es una muestra de la destrucción del objeto visual, de su desaparición.

Quizás la imagen fotográfica siempre estuvo relacionada con la muerte, ya que cuando ese momento queda estampado en la matriz, en ese instante justo muere y lo que fue ya no es, ni puede seguir siendo. En torno a esta dupla, pensamos en películas como *Blow Up* de Anotnioni, el cuento *Las Babas del Diablo* de Cortázar o la novela *La línea del Horizonte* de Antonio Tabucchi, obras en la que los crímenes y asesinatos se mezclan con la captura de las instantáneas las cuales pasaran a ser las protagonistas. Fotografías que se amplían a tamaños en que la ilusión de copia reducida desaparece y la realidad pasada se hace presente y junto con ella los crímenes ocultos, la posibilidad de volver a ese tiempo y espacio y salvar a la víctima o que se abra un preciado indicio que resolverá los misterios.

En la bañera del revelador parecía que los contornos se resistieran a perfilarse, como si una realidad lejana y pasada, irrevocable, fuera reacia a ser resucitada, se opusiera a la profanación de ojos curiosos y extraños, a despertar en un contexto que no le pertenecía. Ha notado que aquel grupo familiar se negaba a volver a exhibirse en el escenario de las imágenes para satisfacer la curiosidad de una persona extraña, en un lugar extraño, en un tiempo que ya no era el suyo. Ha entendido también que estaba evocando unos fantasmas, que intentaba arrancarles, con la innoble estratagema de la química, una complicidad coaccionada. (Tabucchi en Joly, 2019, p. 135).

El *efecto de realidad* en la fotografía viene dado porque sabemos que para que efectivamente sea, un hecho accionó históricamente. Un haz de luz se posó sobre un material fotosensible y desde ese momento existe un fragmento de tiempo –desde eternos minutos a fracciones de segundo– que quedan encarcelados en el soporte elegido. Si son rescatadas saldrán al ruedo de la historia y adquirirán vida y la transformaran en la medida que actúan sobre sus nuevos contextos de aparición. Lo que fue, lo representado y lo que

es, la imagen, un juego de espejos generando la ilusión de ser lo mismo, pero que no lo son, como dice la autora, «imagen, entonces, en el espejo y todo aquello que se vale del mismo proceso de representación. La imagen sería un segundo objeto en relación con otro al que representaría según ciertas leyes particulares» (Joly, 2009, pp. 18-19).

En vínculo con lo histórico nos preguntamos: ¿Cómo vinculamos ‘la realidad’ pasada, con su reflejo hecho carne sobre el material fotosensible? Y ¿Cómo integramos lo sensible, lo que es propio a la observación de cada sujeto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Si pensamos en las posibilidades de producción fotográfica del siglo XIX –dejaremos de lado las posibilidades tecnológicas posteriores–, la raíz de la tensión que buscamos exponer, es la parte de la fotografía que establece una conexión más directamente conectada con lo real, su parte fundamentalmente realista y las narrativas que creamos a partir de o en relación con ella. Esa realidad acorralada ya no es de los que posaron sino que circula ante infinitas miradas.

Tal vez para los estudiantes la fotografía cumpla la función de dar un certificado de presencia que en apariencia ‘enaltece’ el relato histórico por su mayor verosimilitud. Como el análisis que hace Roland Barthes de la incorporación en la descripción de un barómetro en *Un corazón sencillo* de Flaubert, dice que es un detalle insignificante, concreto, un signo al cual le fue retirado un posible significado. Pero que en la trama del texto, la significancia de lo insignificante cumple la función de decir al lector «nosotros somos lo real» y así se produce «el efecto de realidad fundamento de ese verosímil inconfesado que constituye la estética de todas las obras corrientes de la modernidad» (Barthes, 1968, s/d) y por qué no de la clase de historia. La fotografía hace como el barómetro de Flaubert, ya que dentro de la trama discursiva del docente, se detiene el tiempo y se inserta un fragmento del pasado para ‘avaluar’ lo dicho... *ven, era así como les dije...*

A la vez, la imagen no es totalmente la realidad que representa por más analógica que ésta sea. Muchas veces como observadores, dejamos de lado una de las características más importantes de la imagen: su esencial lugar como creación. La imagen fotográfica es ante todo una creación humana y como tal un alejamiento de la realidad. Nos dejamos atrapar, nos hundimos en la «ilusión mágica» (Aumont, 1992, p. 190) a la que nos invita. Esta fe, este hundimiento, es necesario porque no olvidamos que las fotografías «generan una conciencia e imaginación histórica muy distinta a si no estuvieran, recrean, ponen rostro, dan cuerpo y vida a lo narrado» (Fernández, 2015, p. 112). «La imagen, en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico» (Dussel-Gutierrez, 2006, p. 12).

La utilización de este recurso, en parte ilusorio<sup>58</sup>, al que como magos apelamos en clase, forma parte de las narrativas sobre el discurso histórico y sobre la realidad que continuamente tomamos, pero también creamos y recreamos. Como docentes, podemos elegir hacer más o menos explícito el alejamiento entre realidad—producción en función de nuestros intereses. Si no pensamos la fotografía como el resultado directo entre realidad e imagen, podemos hacer más o menos visibles ante nuestros estudiantes las necesidades, búsquedas o experimentaciones de un creador, sus puntos de vista e intencionalidades, sus intereses altruistas, comerciales o políticos entre otros. También podemos reparar en las diferentes maneras en que modeló la imagen en función del encuadre, elección de objetivo, diafragma, revelado, edición, perspectiva, movimiento o no, etc. (Aumont, 1992, p. 216). Podemos, hacer evidente, cuánto del entorno circundante quedó marginado y/o reconocer qué detalles burlaron el ojo o los conocimientos técnicos del artista y se metieron en la foto sin quererlo.

## 2.2 La imagen y la palabra

Nunca se sabrá cómo hay que contar esto, si en primera persona o en segunda, usando la tercera del plural o inventando continuamente formas que no servirán de nada. Si se pudiera decir: yo vieron subir la luna, o: nos me duele el fondo de los ojos, y sobre todo así: tú la mujer rubia eran las nubes que siguen corriendo delante de mis tus nuestros vuestros sus rostros. Qué diablos.

JULIO CORTÁZAR. LAS BABAS DEL DIABLO

Si la fotografía se nos presenta en parte como inabarcable, ¿Cómo lograr la traducción lingüística de esta experiencia estética? Si «pensar-hacer, hacer-decir, decir-escribir» (Zavala, 2006, p. 11) es la escala de dificultades a la que nos enfrentamos como docentes, ¿En qué parte de esta ecuación incluimos las acciones de observar y traducir lo observado? Si pensamos con imágenes.<sup>59</sup> ¿No son éstos elementos articuladores de nuestros procesos

58 Como sostiene Joly: «incluso en los mensajes visuales que parecen más “realistas”, hay muchas diferencias entre la imagen y la realidad que supone representar. La falta de profundidad y la bidimensionalidad de la mayoría de las imágenes, la alteración de los colores (más aún en blanco y negro), de movimientos, de olores, de temperatura, etc., son tantas las diferencias, y la imagen misma es el resultado de tantas transposiciones que solo un aprendizaje precoz permite “reconocer” un equivalente de la realidad, integrando las reglas de transformación por un lado y “olvidando” las deferencias por el otro» (Joly, 2009, p. 49).

59 «Quien piensa con conceptos y no con imágenes se comporta con la lengua tan cruelmente como quien sólo ve categorías sociales y no seres humanos» (Júnger en Frigerio-Diker, 2007, p. 229)

de pensamiento y del de nuestros estudiantes, así como también lo son las palabras?

Joly sostiene que existe cierta «circularidad reflexiva y creativa» entre la imagen y la palabra en la construcción de los mensajes visuales, cierta complementariedad (Joly, 2009, p. 15). Pensamos que esta no es total y que en la traducción lingüística de la experiencia visual existe cierta tensión. ¿Cómo explicar las metáforas<sup>60</sup> de la luz? En la narrativa creada operan con diferentes intensidades intercambios, entrecruzamientos, encadenamientos así como desplazamientos y a veces cortocircuitos. Según Barthes, «la fotografía es una imagen, un mensaje sin código y, por esta razón, indicada para desafiar lo que se presentaría como una “lectura” para ponerla en un atolladero» (Damisch, 2008, p. 20) y sin embargo, la percepción estética “no es ni el conocimiento máximo del ser ni la pura recepción de lo indecible” (Jauss, 2002, p. 14).

La fotografía nos hace señas de refilón, nos inspira dudas y nos acerca contradicciones que muchas veces no pueden ser resueltas a través de la palabra, a la vez que no es solamente lo que muestra sino los ecos que despierta en un texto, aunque ese texto este solo en mi cabeza, en mis pensamientos.

En efecto, es tal el entrecruzamiento entre la escritura y la fotografía que ya no se puede decir qué cosa, en sus meandros y sus nudos, corresponde a una o a la otra: si hoy en día la inclinación tiende a inscribirlo todo “y a la misma fotografía” bajo la rúbrica de la escritura, cómo no ver que, por el efecto de entrelazamiento del que hablaba, la misma escritura está por así decirlo tomada por la fotografía. Tomada, aferrada de refilón, pero no petrificada, como suficientemente lo muestra su debate. (Damisch, 2008: p. 46).

Si el poder de la fotografía está en la potencia de eso que nos interpela y que no se puede transmitir con palabras; a la vez las fotografías que elegimos trabajar en clase también son lo que son por los riesgos que asumimos como escritores o hablantes sobre ellas. «En efecto, si me sentí apuntado por esa imagen (esa fotografía) no es solamente por lo que mostraba, sino más bien por los ecos que despertaba en un texto» (Damisch, 2008, p. 17). El puente narrativo que creamos para que eso muerto, lo que ya no está, cruce al otro lado, se vuelva inteligible.

Aún más, si la aproximación al discurso histórico que estamos realizando se construye en vínculo entre la imagen y la palabra, entre lo propio y lo ajeno, entre el yo y el otro, ¿Es necesario que todo sea explicitado?

---

<sup>60</sup> La metáfora es una retórica y sus mecanismos pueden concernir a todo tipo de lenguajes, verbales o no. Trabaja a partir de un paralelismo cualitativo.

¿Es posible? ¿Cuánto de valor hay en eso que aún no se comprende pero queda ahí picando? ¿No son límites las clasificaciones?

Trimboli hace hincapié en la importancia de las imágenes por sobre los conceptos, la singularidad de los hombres antes que categorías sociales y las obras de arte por sobre los procesos, porque pueden atrapar «trazos densos de la experiencia humana» que no pueden ser explicados de otra manera. En esta línea de pensamiento nos preguntamos si un excesivo didactismo, que las fotografías presentadas sean cien por ciento comprensibles para los estudiantes en el contexto de aparición, no nos alejaría de nuestra búsqueda por lograr que sean creadores de sus propios procesos cognitivos.

Como docentes, nos posicionamos como guías en la interpretación, articulando la narración coherente de nuestros cursos, en este sentido la fotografía se presenta como parte de esa narrativa. Establecemos vínculos entre la imagen y el relato histórico del que ella forma parte, y les pedimos que observen y se pregunten a partir de este todo articulado, pero la imagen tiene una capacidad abarcativa que nos excede (también por negación) en su infinitud de lecturas. Según Damisch, es una de las «virtudes intrínsecas de la imagen frente a la tiranía del texto impreso» (Damisch, 2008, p. 25). A estas cualidades del recurso, le sumamos otras cuando, como en este caso, no fuimos nosotros los que las elegimos para ser el eje de nuestra clase. Volvemos entonces a interrogarnos: ¿A qué presencias y ausencias en nuestra narrativa histórica nos enfrentan los muertos paraguayos?

## **A modo de cierre**

La realización de este trabajo se convirtió para nosotras como amigas y colegas de dos disciplinas que en apariencia no tiene mayores puntos de contacto, en un momento de encuentro con nuestras clases, nuestras ideas sobre el carácter teórico y didáctico del uso de las imágenes en el aula. Reflexionar y poner en palabras lo que pensábamos de esas prácticas ya pasadas, de las lecturas que íbamos incorporando, nuevas y ya conocidas, similares entre nosotras y otras no tanto, nos permitió abrir el análisis para futuros proyectos de clases.

Al final los acuerdos y sobre todo los desacuerdos fueron los que nos situaron en un nuevo lugar, el de la duda y romper algunas ideas o convicciones preconcebidas. Por eso elegimos como metodología para el análisis proponer como desencadenante un momento educativo en que las cosas no salieron como hubiésemos querido. De ahí poner en juego que las contradicciones entre lo pensado o deseado que se proyecta para una clase y lo que realmente sucede allí, pueda ser tomado como insumos para el análisis y correrlo del lugar de obstáculo molesto, que la mayoría de las veces preferimos ocultar.

Al final como al principio nos seguimos preguntando, «¿La imagen engaña o educa? ¿Desvía la verdad o conduce al conocimiento? ¿Se asemeja o se confunde con lo que representa?» (Joly, 2009, p. 22). Valoramos el potencial creativo que la fotografía tiene como interrogante siempre abierta. Tal vez, el sentido final de sus usos didácticos, sería llevar a que los estudiantes y nosotros mismos podamos preguntarnos en relación con ellas desarrollando una pedagogía que incluya la observación como una fuerza activa en nuestras clases, que más que respuestas permita la elaboración de preguntas de forma responsable.

Ambas conocemos de cerca el mundo móvil e incierto que la educación es, lugar en el que el yo y el otro a veces se encuentran y a veces se des—encuentran. Hebe Tizio (2001) presenta el acto educativo como la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera que suelen perdurar las cosas, transformadas. Lo presenta como un instante fugaz que deja su marca. Esta instancia se produce por la cercanía en el espacio de aula, pero fundamentalmente, toda práctica educativa tiene como objetivo último que algo de lo propio, una forma de decir o hacer, atraviese a los estudiantes y se les quede ‘adentro’.

También a la inversa, que algo de ellos nos provoque esa especie de chispa que nos permita ir haciendo camino juntos. Así, como docentes, buscamos dejar marcas transformando cosas, subjetividades. La búsqueda por incluir imágenes como recurso didáctico así como estas palabras, este análisis posterior a nuestras prácticas, se enmarca en la necesidad de tratar de entender la naturaleza de la magia de esa transformación. Cosa difícil por cierto.



## Bibliografía consultada

- AUMONT, J. (1992) *La imagen*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- BARDIER, D. *De la visión al conocimiento*. Montevideo: s/d.
- BARRÁN, J. P. (1990) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. Tomo I. La cultura "bárbara" 1800-1860*, Montevideo: Banda Oriental.
- BROQUETAS, M. (COORD.) (2011). *Fotografía en Uruguay. Historia y usos sociales 1840- 1930*, Montevideo: CMDF.
- BURKE, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona: Crítica.
- DAMISCH, H. (2008) *El Desnivel. La fotografía puesta a prueba*, Buenos Aires: La Marca
- DIDI-HUBERMANN, G. (1984): *Lo que vemos, lo que nos mira*. Paidós: Barcelona.
- DUSSEL, I Y GUTIERREZ, D. (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial
- FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (Comp) (2007): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante.
- HUYSEN, A. (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JAUSS, H. (2002) *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós.
- JOLY, M. (2009) *Análisis de la imagen*, Buenos Aires: La Marca
- RUSSO, E. (2003) El ojo electrónico- mirada, cuerpo y virtualización. En ZÁTONYI, MARTA (COMP) *¿Realidad Virtual?* (pp. 416-421) Buenos Aires: Ed. GK.
- TIZIO, H. (2001): *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*, Barcelona: Biblioteca Económica Gedisa.
- ZAVALA, A. (COMP) (2015): *Cuando los profesores leen los manuales de Historia, Cuaderno de Historia 16*. Montevideo: Biblioteca Nacional
- ZÁTONYI, M. (COMP) (2003). *¿Realidad Virtual?* Buenos Aires: Ed. GK.
- RITCHIN, F. (2013). Drama, manipulación y verdad: manteniendo la utilidad del fotoperiodismo. Recuperado el 23 de julio de 2017 de: <http://indexfoto.montevideo.gub.uy/articulo/drama-manipulacion-y-verdad-manteniendo-la-utilidad-del-fotoperiodismo.html>



## Guerrilla y autoritarismo. El análisis de los discursos políticos en la clase de historia<sup>61</sup>

MARCIA GONZÁLEZ BARRIOS

### A modo de introducción

A principio del año escolar, Bruno, un alumno de tercer año de Bachillerato me dijo *Profe, ¿viste el libro de Paolillo*<sup>62</sup>? *Ahí él cuenta las cosas tal como sucedieron, no como el Frente Amplio que dice que salvaron al país de la crisis.* Recuerdo esa intervención de Bruno con bastante precisión, no así qué temática estábamos tratando en esa ocasión, menos aún que planteo mío o de otro alumno pudo haber motivado su afirmación. Lo cierto es que la misma me llevó a plantearme rápidamente una serie de preguntas, que nada tenían de nuevo en mi práctica docente: ¿Por qué Bruno confunde relato con realidad? ¿Por qué un relato determinado puede ser asimilado a la realidad (el de Paolillo) y otro no (el del Frente Amplio)? ¿De dónde proviene su idea de que el Frente Amplio se reconoce como el ‘salvador’ del país en crisis? Pensé entonces, *¡Qué suerte! Este año vamos a trabajar mucho con el análisis de los discursos políticos.*

Uno de los aspectos que más me preocupan en mi práctica de enseñanza, en sentido de llamarme la atención y de pensar en las propuestas de trabajo para los alumnos de los diferentes niveles, es la relación entre el relato de los historiadores, otros relatos sobre el pasado y el pasado mismo. Este punto de interés será abordado en el contexto de un aspecto más específico de mi enseñanza de la historia, el análisis de los discursos político en la clase.

La intención del presente trabajo es compartir algunas reflexiones en torno a la posibilidad de recurrir a los aportes teóricos tanto de los autores vinculados a la Historia Intelectual como al Grupo de Estudios Subalternos para el abordaje en clase de los discursos políticos como fuentes históricas. Me centraré particularmente en las actividades de análisis propuestas a alumnos del último año de bachillerato en torno a cuatro documentos históricos. Los mismos remiten al período de la historia de Uruguay enmarcado entre las décadas de 1960 y 1970, siendo variables relevantes la guerrilla, los movimientos sociales, el autoritarismo del gobierno, la crisis económica, el deterioro de la democracia liberal y el papel de las Fuerzas Armadas.

61 Una primera versión de este artículo fue presentada en la ponencia “El MLN-T, Pacheco y el Pueblo. El análisis de los discursos políticos en la clase de historia”, VII Congreso Historia e historiografía, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, mayo 2017.

62 Bruno se refería a la obra “Con los días contados” del periodista Claudio Paolillo que trata sobre la crisis económica desencadenada en Uruguay en el 2002 y diferentes actores políticos vinculados a la misma.

Los textos históricos utilizados son el “Documento 1” del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros (MLN-T) y tres discursos públicos de Jorge Pacheco, quien al momento de pronunciarlos ejercía como Presidente de la República. Todos refieren a la misma realidad pero desde una perspectiva y una terminología diferentes.

Es importante aclarar que este trabajo no es el resultado de una investigación del período histórico mencionado, ni mucho menos un enfoque del mismo desde la Historia Intelectual o Poscolonial. Por lo cual, no se trata de presentar aquí nuevos aportes historiográficos, sino más bien de cómo desde mi rol de profesora de Historia me sirvo de las herramientas de análisis provenientes de la Historia Intelectual y del Grupo de los Estudios Subalternos para guiar en el aula el análisis de los documentos históricos, en especial los discursos políticos, además de que constituyen insumos para pensar la configuración del relato sobre el pasado que preparo para el aula. No se trata de intentar emular lo que Skinner, Guha, u otros historiadores implicados en las diferentes formas de pensar la historia hacen cuando hacen Historia, sino de poder enfrentarme al texto histórico desde algunas preguntas tales como *¿qué estaba ‘haciendo’ el autor al decir tal o cual cosa?, ¿a quién le estaba respondiendo?, ¿a quién o quiénes iban dirigidos sus argumentos?* (Skinner, 2007), *¿podemos encontrar un ‘lenguaje político’ que funciona como contexto de lo que se dice?* (Pocock, 2011), *¿es posible leer a contrapelo el texto y ‘invertir los indicios’ que hay en él?* (Guha, 2002), *¿se pueden incorporar en la actualidad los ‘pasados subalternos’ de los diferentes agentes históricos en una narrativa más global?* (Chakrabarty, 1999). Después de todo, como el mismo Pocock señala, los textos hacen historia en dos sentidos, primero considerados como sucesos y acciones en un contexto lingüístico que los posibilita, y segundo porque sobreviven a sus propios autores (2011, pp. 126-127). Considero que esto último es aplicable a los mismos escritos de los historiadores citados en lo que respecta a mi práctica de la enseñanza de la Historia. Explicaré esto con mayor profundidad.

Como primer punto a aclarar debo decir que entiendo que mi enseñanza de la historia se asienta sobre mi actividad como intérprete de los textos historiográficos o de filosofía de la Historia, como de otros tantos, en el horizonte ganado por mí, que no es otra cosa que una fase o momento en la realización de mi comprensión, hablando en términos gadamerianos (Gadamer, 1999, p. 376). Por lo cual, cuando pienso en los proyectos de un curso o en la clase de mañana lo hago tanto desde lo que sé acerca de los productos historiográficos como de lo escrito sobre teoría, filosofía y metodología de la Historia. Lo que quiero señalar es que me sirvo de mis conocimientos al respecto como herramientas de análisis para pensar en el discurso que construyo para la clase, las actividades que les propongo a los

alumnos, las preguntas que les hago y las que les propongo que se hagan.

Como segundo punto me interesa señalar que si bien la historiografía no es el único medio para la construcción de relatos sobre el pasado, si lo considero el de mayor rigurosidad, aún tomando en cuenta su carácter contingente (Palti, 2000, 2009). Pero al mismo tiempo, la dimensión narrativa de todo intento de hacer inteligible la experiencia temporal (Ricœur, 2002, p. 16) puede conducir a un intérprete no experto a asimilar la producción historiográfica con los otros relatos sobre el pasado, o incluso a anular toda distancia entre lo real acontecido y sus posibles narrativas. Tanto desde la Escuela de los Anales (Bloch, 1982, Febvre, 1982), como desde otras posturas más recientes (Certeau, 2006, Ricœur, 2009, Koselleck, 1997, Barthes, 1987, White, 1992, 2003) se ha escrito sobre el problema de la relación entre la historiografía y el pasado al que refiere. Michel de Certeau (2003) señala que la «servidumbre a la escritura» encubre el carácter construido del relato historiográfico así como los fundamentos epistémicos, filosóficos y metodológicos del mismo. De igual manera considero que el relato que los profesores construimos para el aula corre el mismo peligro si, al momento de pensar el conjunto de actividades que forman parte del proyecto de la clase no se toman en cuenta algunos de los límites de la disciplina, según se han planteado en los últimos cincuenta años.

En función de lo señalado en los dos párrafos anteriores, creo que la clave de la rigurosidad de la Historia como disciplina se encuentra en el reconocimiento de las limitaciones del conocimiento histórico. También me adhiero a la idea que la legitimidad de las narrativas historiográficas descansa en dicho reconocimiento, no pudiendo decir lo mismo para otros relatos sobre el pasado. En este sentido, diferentes historiadores, desde Ginzburg (2010, p. 382), pasando por Guha (2002, p. 82) y Chakrabarty (1999, p. 102), han planteado la necesidad de que los historiadores incorporen en sus narrativas las limitaciones con las que se han enfrentado en el análisis de las fuentes y en la construcción misma del relato sobre el pasado acontecido. De lo señalado se desprende mi interés por explicitar a través de mi propio relato en la clase de Historia los límites del construido por los historiadores y el mío propio.

Podemos tomar la noción de la ‘triple mimesis’ que plantea Ricœur para interpretar la relación entre realidad, textos históricos y textos historiográficos, y entre éstos y el profesor como lector, es decir intérprete. Ricœur denomina ‘mimesis I’ a la precomprensión del mundo de la acción (Ricœur, 2004, p. 116) y ‘mimesis II’ al momento en el que el autor ‘imita’ la realidad al configurarla en una narrativa (Ricœur, 2004, p. 130). Tanto las crónicas, los artículos periodísticos, las memorias, entre otros escritos son producto de la ‘mimesis II’. Los historiadores, por su parte, hacen opciones epistemológicas, metodológicas y filosóficas, y desde éstas construyen

narrativas que los documentos no contienen (Ricœur, 2000, p. 195). Cuando el historiador se enfrenta a la lectura de los documentos históricos y a las obras historiográficas precedentes, se convierte en su intérprete; se produce el encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector (Gadamer, 1999), es decir, ‘mímesis III’ en términos de Ricœur (2004, p. 139-140). Esto último también es válido para mi acción de lectura de los libros de historia, de filosofía de la historia e incluso de las fuentes históricas a las que recurro como profesora. Y es así que yo paso a refigurar la realidad a partir de la construcción de mi relato para la clase de historia.

Además, se podría decir que nuevos procesos de refiguración (‘mímesis III’) comienzan a andar al momento que ubicamos al alumno como intérprete del relato de la clase, o cuando el profesor evalúa las producciones escritas de éstos, las cuales remiten, a la vez, a la clase de un profesor determinado, a las lecturas de un manual y a otros insumos de diversa procedencia (‘mímesis II’).

Entonces, según lo planteado por Bruno, puedo interpretar que para él el relato que aparentemente ha construido el Frente Amplio sobre la salida de la crisis económica de 2002 podría comprenderse desde la idea de ‘mímesis II’, se trataría de una configuración de la realidad, como una imitación de la misma pero no idéntica, mientras que la obra del periodista Paolillo no, ~~la~~ siendo esta última una fiel imitación de la realidad. A partir de las palabras de Bruno aquí citadas, podría deducir que la idea de una configuración de la realidad mediante una narrativa supone en sí misma una explicación errónea de la misma, ya que existe la posibilidad de escribirla en función de un *tal como sucedieron* los acontecimientos. La experiencia me dice que esta forma de interpretar el relato sobre el pasado es relativamente común en los alumnos y tal vez contribuya a un segundo problema, a asimilar toda configuración del pasado acontecido como saberes académicamente válidos y pertinentes para la clase de Historia. Este último aspecto –que es central en el presente trabajo– remite a la relación entre pasado, textos históricos e historiográficos.

A continuación se desarrollarán cuatro apartados, en el primero de los cuales desarrollaré la propuesta de trabajo presentada a los alumnos y una primera aproximación de cómo a través de ésta introduzco en la clase algunas herramientas de análisis provenientes de la Historia intelectual y del Grupo de Estudios Subalternos. En el segundo y el tercer apartado abordo específicamente dichas herramientas y su operatividad en el análisis de los discursos políticos seleccionados para el trabajo en el aula de Historia. En el cuarto continúo por el mismo camino pero me centro en la posibilidad de trabajar con el concepto de “Pueblo”, presente en los documentos abordados, desde la idea de los pasados subalternos de Chakrabarty (1999).

Antes de continuar debo aclarar que no se trata para nada de que

yo incorpore a mi programación del curso, una serie de saberes teóricos sobre Historia y que luego pregunte en las evaluaciones qué dice Skinner o Pocock sobre el análisis del discurso político. Ni tampoco que los alumnos hagan de historiadores, pretensión que además de muy ingenua me resulta infructífera. Se trata de proponer a los estudiantes una serie de actividades de trabajo en las que se pongan en juego algunas herramientas de análisis desarrolladas por diferentes historiadores, las cuales hacen a la Historia como disciplina, en su diversidad y contingencia. No es secundario el interés de ofrecer a los alumnos una serie de herramientas intelectuales que puedan permitir pensar de una manera diferente a como pensamos cotidianamente y espontáneamente el mundo que nos rodea. Y esto es especialmente válido, creo, para el caso de las actividades que implican el análisis de los discursos políticos pasados y actuales.

## **1. La propuesta de trabajo**

Comenzaré pues presentando algunas de las temáticas y actividades de trabajo propuestas a alumnos que cursan el último nivel de bachillerato.

El programa oficial del tercer año de bachillerato supone por un lado el abordaje de diferentes fenómenos del siglo xx de lo que llamamos convencionalmente “Historia universal”, básicamente refiere a lo que Hobsbawm (1999) ha denominado el siglo xx “corto” (las guerras mundiales, el período interbélico, la Revolución rusa y el Estado soviético, la Europa de la segunda posguerra). Por otro lado, se incluyen procesos de la ‘Historia nacional’, dentro de los cuales se encuentra la última dictadura y los primeros años de vuelta a la Democracia. En mi organización del curso la ‘Historia nacional’ es la que reviste mayor importancia tanto en el tiempo dedicado como en la asiduidad de las actividades de trabajo propuestas a los alumnos, particularmente en torno al análisis del discurso político (González, 2014).

Luego de abordar lo que la historiografía tradicionalmente ha denominado Neobatllismo (1947-1959), comienzo a trabajar con las siguientes unidades temáticas: los Colegiados Blancos (gobiernos del Partido Nacional entre 1959 y 1967), los actores políticos ‘no partidarios’ (movimiento estudiantil, movimiento sindical, la guerrilla, especialmente el MLN-Tupamaros, y las Fuerzas Armadas), los gobiernos de Jorge Pacheco Areco y Juan María Bordaberry. A lo largo de estas temáticas llevamos adelante el análisis de diferentes discursos de algunos de los actores políticos involucrados en los fenómenos mencionados. Ya he adelantado que en el presente trabajo me centraré en cuatro de ellos, el “Documento N° 1” del MLN-T, fechado en junio de 1967, pero distribuido en más de una ocasión entre la militancia de la organización, y tres discursos de Jorge Pacheco, pronunciados entre diciembre de 1967 y setiembre de 1971.

El primero de los textos lo abordamos al trabajar específicamente con el MLN-Tupamaros desde el punto de vista de su organización, fundamentos ideológicos y actuación, en el contexto del abordaje de los actores políticos ‘no partidarios’ emergentes en la décadas de 1960 y 1970. Del “Documento N° 1” solo presento una parte a la clase, aquella que refiere al por qué de la existencia de la organización y de la opción por la lucha armada. En el caso de dicho documento, su primer abordaje funciona como un disparador para abordar la temática en sí, es decir el “MLN-Tupamaros”, aunque poco a poco vamos estableciendo diferencias entre lo que dice el texto sobre el MLN-T y lo que desde las distintas miradas historiográficas podemos decir de la organización. No es así para el caso de los discursos de Pacheco; siempre he trabajado primero –historiográficamente hablando– los sucesos y características de su presidencia para luego abordar el análisis de sus discursos.

A continuación presento el extracto del “Documento N° 1” trabajado con los alumnos, en el entendido de que me sería muy difícil analizar el trabajo que realizo en clase en base a él sin transcribirlo aunque sea parcialmente:

Hay que hundir al imperialismo en una guerra de desgaste en América Latina. Transformar cada palmo en un terreno de lucha, en una zona que le sea hostil, ‘crear varios Vietnam en América’ (...)

Descartamos la posibilidad de tránsito pacífico hacia el poder en nuestro país (pensamos en términos de años y no de siglos) (...) La única vía para la revolución socialista será la lucha armada. No hay casi posibilidades de radicalización de la lucha de clases que no desemboque en la violencia. Las verdaderas soluciones para nuestro país implican un enfrentamiento directo y violento con la oligarquía y sus órganos de represión. La lucha armada no sólo es posible en el Uruguay, sino imprescindible: única forma de hacer la revolución. (...) El hecho de la existencia de un gobierno surgido de elección popular es un inconveniente para justificar a escala de las grandes masas la necesidad de la lucha armada, pero ni esta situación es permanente porque el Uruguay ha estado varias veces en los últimos años al borde del Golpe de Estado Militar, ni siempre un gobierno electo goza de autoridad. Para nosotros es más bien un problema de prestigio del gobierno, independientemente de sus formas. Lo fundamental es crear conciencia en la población a través de la lucha armada y otras formas de lucha, crear conciencia de que sin revolución no habrá cambio. (...) Es necesario crear una organización político—militar revolucionaria. Ella se construirá en la lucha (...) En Uruguay también — al decir de Debray— “el acento principal debe ponerse en el desarrollo de la guerra de guerrillas y no en el fortalecimiento de los Partidos existentes o en la creación de nuevos partidos. El trabajo insurreccional es hoy, el trabajo político número uno”. (...) La tarea fundamental de hoy es la



construcción de un aparato armado (...) El pueblo realmente disconforme con las injusticias del régimen y que desea un cambio, optará mucho más fácilmente por el camino directo que encarna la organización armada y por su acción revolucionaria que, por el improbable y remoto camino que se ofrece por medio de proclamas, manifiestos o acción parlamentaria (...) La lucha armada será, en el Uruguay, predominantemente urbana. La lucha en el medio rural cumplirá tareas auxiliares. Por lo tanto es necesario crear las bases para desarrollar la guerra en los dos terrenos (...) Guerra prolongada será, porque no existen condiciones, hoy, para la insurrección victoriosa, porque el Estado no ha sido deteriorado por ninguna derrota militar y porque el movimiento de masas no está preparado militarmente para el asalto al poder. Debemos pues empezar una lucha que será prolongada...<sup>63</sup>

¿Qué es lo que le propongo hacer a los alumnos con el “Documento N° 1”? Primero realizamos conjuntamente una lectura y análisis de la “literalidad” del texto, para por ejemplo poder responder a algunas preguntas como ¿qué dice el “Documento N° 1” sobre la elección de la vía armada como única alternativa de acceso al poder?, ¿qué quiere decir optar por la ‘vía armada’?, ¿qué tipo de opción ideológica persigue el MLN-T según lo planteado en texto? Un segundo paso consiste en situar el texto en el contexto histórico en el que fue escrito, tanto a nivel nacional como internacional, como también reconocer las dimensiones del mismo como documento histórico. Estos aspectos incluyen el pensar los canales de transmisión de los discursos, sus destinatarios y la funcionalidad del mismo; como ya lo señalé el documento, elaborado por Eleuterio Fernández Huidobro y Jorge Torres, circulaba clandestinamente entre los militantes del MLN-T como insumo para la discusión política.

Posteriormente a la lectura inicial del documento en clase les pido a los alumnos que realicen por escrito –en forma domiciliaria y para entregar en la próxima clase– un análisis del texto. Para ello deben desarrollar en primer lugar el contexto histórico, la información del documento como tal –información sobre el autor, año de elaboración, medio de circulación, destinatarios–. También deben realizar el análisis directo del contenido del documento basándose en las siguientes preguntas genéricas: ¿a qué fenómenos específicos se hacen referencia en los documentos?, ¿cómo justifican los autores lo que han hecho o dicen que harán?, ¿qué se dice sobre el ‘pueblo’ en el documento?

La primer parte del trabajo tiene la intención de alentar a los alumnos a retomar la información historiográfica sobre el período trabajado y situar al documento como testimonio histórico, como un relato asimilable a lo

---

63 Citado en Archivo Chile, Centro de Estudios Miguel Enríquez: [http://www.archivochile.com/America\\_latina/JCR/MLN\\_T/tupa\\_de/tupadeo001.pdf](http://www.archivochile.com/America_latina/JCR/MLN_T/tupa_de/tupadeo001.pdf)

real acontecido. Respecto a este último punto importa que los estudiantes distingan entre un hecho que no tiene lugar a interpretación y un argumento del autor del texto o incluso una tesis historiográfica. Una cosa es afirmar que Pacheco asumió como presidente interino el 6 de diciembre de 1967 tras el fallecimiento de Oscar Gestido, o que el MLN-T asaltó la financiera Monty el 16 de febrero de 1969; en estos casos nos encontramos al nivel de hechos fácilmente comprobables. Otra cosa sería decir que la violencia política a nivel Estatal fue el resultado del accionar de la guerrilla, o que ésta surgía como respuesta a la violencia del primero; aquí nos estaríamos moviendo en el plano de la interpretación. Considero que esta primera distinción es un paso fundamental para poder analizar un discurso político, como cualquier otra fuente histórica en el marco de una clase de Historia, aspecto que en muchas ocasiones los alumnos no resuelven exitosamente.

Ya he señalado que adhiero a la idea de que la historiografía como producto de la práctica del historiador es una construcción que por su dimensión narrativa muchas veces lleva a que el público no experto, en este caso los alumnos, identifiquen lo que dice el texto con lo real acontecido. Lo mismo suele suceder con los relatos de los testimonios históricos; muchos alumnos le atribuyen un valor indiscutible en cuanto a la veracidad de su contenido, tomando en cuenta que son escritas por testigos o protagonistas de los acontecimientos en cuestión. Este problema se presenta aún cuando se trata de un discurso político, a pesar de que la intencionalidad del autor sea más visible, al menos si de analizarlo en el marco de una clase de historia se trata. Retomando la idea de Ricœur (2004) sobre la “triple mimesis” podría decir que ni los testigos que han sido protagonistas de determinados sucesos, ni el periodista que escribe un artículo sobre los mismos un día después, ni los historiadores actuales que utilizan a los textos anteriores como documentos históricos pueden referir a lo acontecido sino es por los procesos de configuración, reconfiguración y así sucesivamente.

Los discursos de Pacheco son trabajados luego de abordar su mandato presidencial, lo cual implica necesariamente retomar lo trabajado respecto al MLN-T en clases anteriores. En el primero de los discursos seleccionados, pronunciado a pocos días de asumir como Presidente de la República, el 9 de diciembre de 1967, Pacheco manifiesta la necesidad de un trabajo conjunto entre el Ejecutivo y la totalidad del Partido Colorado:

Ciudadanos:

Quiero expresar esta noche al pueblo de mi país que tengo plena conciencia de la responsabilidad que el destino me ha señalado, al reemplazar en la Primera Magistratura en una hora muy difícil y dramática de nuestra historia al ciudadano y gobernante ejemplar que fuera Oscar Gestido. (...)

Todos deben integrarse a la empresa de salvación nacional para rendir, a

nuestro querido presidente caído, el mejor de los homenajes, el de realizar la tarea que él se había propuesto: el Partido Colorado, todo el Partido Colorado, al cual pertenezco, y en cuyo sentido de responsabilidad y en cuya vitalidad creo, como motor esencial y sustancial apoyo para el gobierno, la oposición, que acaba de dar prueba noble de patriotismo en su conducta política; la ciudadanía entera de convicciones democráticas, que es, finalmente, la que ha de juzgar y permitir que nuestra gestión tenga éxito. Si es así, habremos devuelto la prosperidad a nuestro Uruguay y la felicidad a su pueblo. (Pacheco, 1968, pp. 13-16)

La lectura y análisis de los discursos de Pacheco en la clase se realizan bajo las mismas pautas e interrogantes que acompañaron el trabajo con el “Documento N° 1” del MLN-T: en diálogo con los estudiantes abordamos contenido de los discurso en relación con su contexto histórico, las características específicas del texto como fuente histórica, e incluso posturas historiográficas o provenientes de las ciencias sociales. Por ejemplo, desde el punto de vista del abordaje del contexto histórico interrogo a los alumnos acerca de la información ya trabajada en clase o les insto a profundizar sobre la misma, como por ejemplo lo referente a la composición del gabinete ministerial de en los meses previos y posteriores a diciembre de 1967. Debemos recordar que inicialmente el presidente contó entre sus ministros con representantes de diferentes fuerzas del Partido Colorado, pero a medida que avanzó su gestión presidencial el gabinete se volvió inestable, consolidándose la presencia en el mismo de hombres vinculados directamente las gremiales patronales. (Pérez y Zubillaga, 2004, Nahum, Frega, Marona y Trochon, 2011)

Desde el punto de vista del documento como fuente histórica es de suma importancia insistir a los alumnos que tomen en cuenta aspectos como la trayectoria política de Pacheco, los medios por los cuales hace públicas sus palabras –cadena de radio y televisión– y al público al que se dirige el autor. Considero que el tener en cuenta estas dimensiones de los textos analizados habilita a una comprensión más profunda de su contenido.

El segundo discurso seleccionado fue pronunciado por el Presidente Pacheco el 1° de julio de 1968, en el contexto de una huelga de los funcionarios de la banca estatal y su posterior militarización, implementación de medidas prontas de seguridad, renuncia de ministros y el decreto de “congelación de precios y salarios” del 28 de junio. Uno de los aspectos que más resalta del discurso es la justificación del uso de la fuerza por parte del gobierno frente a la movilización social. En este discurso Pacheco Areco plantea lo siguiente:

... nuestro convencimiento de que el consenso espontaneo es la única base de la supervivencia de la sociedad humana, no quiere decir entregamiento

ni renuncia al derecho y al deber de legítima defensa, de una sociedad amenazada en las bases mismas de su existencia.

Si una sociedad es agredida, tiene el deber de responder a la fuerza con la fuerza.

Mi gobierno, como representante de la organización jurídica de la sociedad uruguaya, cumplirá con el deber de ejercer la autoridad, con la dureza y la energía que las circunstancias impongan para garantizar las libertades amenazadas.

Defenderemos la libertad de vivir en paz y el orden (...)

Cuando se paraliza la producción de combustible, el suministro de energía o de aguas corrientes, se está poniendo en peligro cada hogar uruguayo y cada uno de sus integrantes.

Hemos tomado las providencias necesarias para poner bajo jurisdicción militar esos servicios esenciales.

Hemos llamado bajo bandera a los retirados militares para aumentar los cuadros de las fuerzas armadas y hemos dispuesto los traslados de tropas necesarias para suministrar los esfuerzos cuando se requieran.

Aplicaremos todo el peso de la ley, a los agitadores extranjeros.

El harakiri, el autoinmolamiento de una sociedad por la pasividad, es una filosofía que no aceptaremos jamás.

No seremos nosotros los enterradores de la sociedad uruguaya (...)

Somos conscientes de que el Uruguay solo se salvará si los uruguayos también conscientes de la gravedad de la hora, están dispuestos a salvarlo.

Es la hora de la movilización espontánea. Es la hora de la acción y del coraje de todos los uruguayos. (...)

No solo lo que atacan el orden son nuestros enemigos.

Los desertores y los indiferentes también.

Un pueblo y un Gobierno decididos y valientes, han de triunfar sin duda alguna en esta lucha sin cuartel por nuestra supervivencia. (Pacheco Areco, 1968, pp. 53-54)

Además de las premisas y preguntas generales que me guían en el análisis de los discursos de Pacheco, éstos me posibilitan abordar a los diferentes actores políticos involucrados en el período: los partidos políticos, los grupos económicos de presión, el movimiento sindical, el estudiantil, la guerrilla. No todos estos actores son mencionados directamente por Pacheco en los discursos seleccionados para la clase pero la información historiográfica trabajada previamente con los alumnos son insumos para la interpretación de los textos en este sentido. El segundo de los discursos de Pacheco, como ya la señalé, es pronunciado en ocasión de la militarización de los funcionarios de la banca pública en huelga, pero refiere y ataca a toda medida de esta índole, para fundamentar la medida tomada por el Poder

Ejecutivo. Por un lado es una oportunidad para retomar lo ya trabajado en clases anteriores sobre el proceso de unificación sindical y la formación de la Convención Nacional de Trabajadores y por otro analizar como Pacheco reconoce la militarización de los huelguistas como un acto violento, pero legítimo ya que proviene de un gobierno elegido según las normas constitucionales, que responde a una violencia “original”, la de la huelga, y la privación de los servicios públicos a la población.

A mi pregunta de cómo justifica Pacheco la militarización de los funcionarios públicos, le siguen otras, *¿por qué necesita justificarla?, ¿cuáles pueden ser los motivos de que los trabajadores se declaren en huelga?, ¿si estos reconocen la huelga como un acto de violencia?, ¿cómo la justifican?, ¿reconocen situaciones similares en la actualidad?* Algunos alumnos parecen identificarse con las palabras de Pacheco a lo largo de la clase, otros van modificando su postura inicial a medida que mis preguntas se suceden y les pido que recuerden lo trabajado en clase y lo que ellos han leído sobre los fenómenos estudiados. Pero lo que a mí me importa fundamentalmente, más allá de los “preconceptos” (Gadamer, 1999) con los que los alumnos enfrenten las tareas propuestas, es que las pautas que guían el análisis de los documentos les permitan acceder a herramientas de análisis para repensar la cuestión. Claro que muchas veces una cosa es lo que los alumnos creen acerca de un proceso, acontecimiento o sujeto histórico y otra cosa es lo que ellos deciden decir en la clase, en especial en las evaluaciones escritas, ya que las mismas están condicionadas a lo que el profesor considera académicamente válido.

Nuevamente, la información historiográfica ya trabajada en clase es fundamental para que los alumnos puedan afrontar la tarea propuesta. Es especial, procuro que recurran a las cronologías más o menos exhaustiva que yo les proporciono al comenzó del tratamiento de cada tema. No con la intención de que las memoricen sino para que las consulten, las utilicen como insumo para entender tanto los discursos políticos como los planteos de los historiadores analizados en cada momento del curso. Por ejemplo, considero importante que los alumnos verifiquen el tiempo que rigieron las Medidas Prontas de Seguridad durante el gobierno de Jorge Pacheco para poder señalar su trascendencia en el período, pero también los acontecimientos que las rodean. No quiero decir con esto que no reconozca en una cronología una selección de hechos, como una primera construcción de la trama. Ésta, entendida como la disposición de los hechos, constituye la *unidad narrativa básica que ordena estos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible* (Ricoeur, 2000, p. 19).

Como ya lo he planteado podríamos ver tanto a una obra historiográfica como a una clase de historia como producto de diferentes momentos de configuración (‘mimesis II’) y reconfiguración (‘mimesis III’) de la

realidad, desde los textos escritos por los protagonistas del período hasta las evaluaciones que los alumnos realizan y que los profesores valoramos y calificamos. Y en este sentido, reconozco tanto la construcción de la trama a nivel de la selección de los hechos como del establecimiento de los vínculos causales entre estos.

Por otra parte, el tratamiento del segundo discurso de Pacheco permite realizar una primera confrontación entre dos perspectiva de la realidad, la de los huelguistas y la de Pacheco que representa al Ejecutivo, y por supuesto a una de los integrantes de los partidos políticos. Esta dinámica del análisis se profundiza al trabajar con el tercer discurso del ex presidente que refiere específicamente a las acciones del MLN-T.

El tercer y último de los discursos elegido para trabajar en clase, es el pronunciado por el Presidente el 11 de setiembre de 1971, pocos días después de la fuga masiva de presos políticos del penal de Punta Carretas, la mayoría del MLN-T, y de la decisión de Pacheco de asignar la dirección de la lucha antisubversiva a los mandos militares (lo que significa la formación de las Fuerzas Conjuntas):

Hombres y mujeres que cada día con vuestro trabajo honrado, hacéis la grandeza de la República

Os hablo como vuestro presidente, elegido de acuerdo con las tradicionales normas de la democracia uruguaya.

Mía es la conducción del Estado, mías son las decisiones que he estado tomando, muchas veces solo, para defenderlos de la violencia, la inflación, el descrédito internacional en que estaba el país y la delincuencia económica.

(...) sin ningún intermediario, me propongo con renovado ardor llevar adelante las soluciones que imponen las nuevas circunstancias que tengo que afrontar.

Desde ahora y más que nunca, mía y solo mía serán –lo repito– la conducción, las decisiones y la responsabilidad de las mismas.

Refiriéndome directamente al tema de la sedición, de la violencia, del crimen, el robo y el secuestro como acción contra la democracia, quiero hacer algunas precisiones para que, en el fondo de la conciencia de ustedes, las mediten en sus hogares. Este tipo de delincuencia, presente en todo el mundo, organizada con la ayuda extranjera, es relativamente nueva en la vida del país.

Por ser nueva, por ir contra las costumbres civilizadas que han imperado entre nosotros, la Nación no estaba adecuadamente preparada para enfrentarlas. Nosotros tuvimos que hacerlo en el marco del régimen democrático, con escasos medios a nuestro alcance (...)

No se trata de una guerra clásica, internacional o civil (...)

El decreto que dicté las últimas horas de la tarde del jueves, inmediatamente

después de haber recibido la confirmación de la liberación del Embajador Jackson, y por el que dispuse que nuestras Fuerzas Armadas asumieran la conducción de la lucha antisediciosa, con la colaboración de la Policía, señala claramente que a partir de ahora, sin contemplación de especie alguna, tomaré todos —entiéndase bien que digo todos— los caminos que estime necesario para derrotar este flagelo y garantizarles seguridad. (...)

En el último episodio de la fuga de los grupos de sediciosos ha habido, evidentemente, corrupción, temor para actuar y negligencia de quienes tenían la responsabilidad directa de la situación. Y bien; todos los culpables serán —como lo ordené y anuncié oportunamente— severamente sancionados. (...)

He luchado hasta la fatiga contra la inflación, contra la delincuencia económica, contra los grupos de presión que asfixian al país y contra la violencia entronizada como procedimiento político. (...) redoblaré mis esfuerzos para que ninguno, ni el más encumbrado, escape al castigo.

(...) En esta lucha, extremadamente difícil, sé que estoy solo con mi pueblo, que conmigo siente el país en sus entrañas, porque la campaña electoral desatada solo sabe de acusaciones y de aprovechamiento de circunstancias para tratar de sacar algunas ventajas.

Pero ha llegado la hora de la verdad; y yo espero que ustedes sean jueces— honrados y severos— de todo este proceso que vive el país. (...)

Lo subrayo claro y dramático: le damos paso libre a la delincuencia y al totalitarismo y nos quedamos sin país, o salimos victoriosos del enfrentamiento y el Uruguay se salva... (Pacheco Areco, 1972, pp. 167-170)

Al momento de abordar el discurso del 11 de setiembre de 1971 se impone su comparación con el del 9 de diciembre de 1971, en lo que refiere al lugar de Pacheco dentro del sistema político institucional. Al decir de Francisco Panizza, al principio de su mandato Pacheco se «integraba al sistema político-institucional y tentaba establecer su identidad política dentro del mismo», mientras que en el último tramo, «mediante el uso de la metáfora de la soledad, Pacheco redefine su identidad anterior colocándose discursivamente afuera de la formación política y en relación directa (sin ningún intermediario) con el pueblo». (Panizza, 1990, pp. 144-145). Algunos extractos de la tesis de Panizza son trabajadas en esta primer instancia del abordaje de los discursos de Pacheco Areco.

A pesar de que en el presente trabajo me centro en estos dos actores políticos, el MLN-T y el ex Presidente Jorge Pacheco, no quiere decir que no reconozca la posibilidad de abordar los discursos políticos de legisladores de la oposición parlamentaria como de los alineados con Pacheco. Esto, sin duda, enriquecería el abordaje del período, en especial el análisis de la “metáfora de la soledad” construida por Pacheco en sus discursos (Panizza, 1990, p. 145), y ni qué decir del accionar de los diferentes grupos parlamentarios

frente al ejecutivo y a la guerrilla. Pero no debe olvidarse que el trabajo con los documentos no sustituye el abordaje historiográfico de los temas, es decir, no todos los aspectos de un fenómeno deben ser abordados, según yo lo entiendo, mediante el análisis documental.

Al igual que sucedió con el trabajo en relación al “Documento N° 1”, al final de la clase les pido a los alumnos que realicen como tarea domiciliaria el análisis por escrito de los discursos de Pacheco. En la clase siguiente, una vez entregada la tarea, llegamos a una instancia oral de devolución, los alumnos comentan sus producciones escritas dando lugar a los intercambios con sus pares y conmigo. Entonces yo retomo el “Documento N° 1” del MLN-T y paso a plantearles nuevas preguntas a partir de las iniciales como ¿a qué situaciones históricas en común hacen referencia los textos analizados? ¿Existen referencias directas o indirectas en el documento del MLN-T a Pacheco como Presidente o viceversa? ¿Existe algún vocabulario específico en cada texto para nombrar a “lo mismo” (el pueblo) o al “otro” (el gobierno o la guerrilla)?

Por último antes de profundizar en las herramientas teóricas de las que me sirvo para el análisis de los documentos mencionados, me interesa explicar por qué elijo comparar el “Documento N° 1” con los discursos de Pacheco. A primera vista parecerían no tener relación alguna entre sí: por una parte el primero entra en circulación en junio de 1967 y está destinado clandestina y exclusivamente a los militantes políticos del MLN-T; por otra parte Pacheco asume como Presidente unos meses después, el 6 diciembre de 1967, y los discursos seleccionados corresponden a fechas posteriores, además de que son transmitidos de forma pública y masiva por radio y televisión. Sin embargo cabe recordar que Pacheco ya formaba parte del gobierno como Vicepresidente de la República al momento de la circulación del “Documento N° 1” y que dicho documento vuelve a circular en instancias posteriores. Lo que quiero demostrar con esto es que, más allá de las diferencias en los medios de circulación, destinatarios y circunstancias en las que los textos son escritos y difundidos –aspectos a tener en cuenta en el análisis documental–, todos reflejan una visión sobre el mismo período de la historia uruguaya. Desentrañar esas visiones, así como su entidad separada de la realidad a la que refieren, es el fin último de las actividades que aquí he detallado.

## **2. Más allá de la palabra, está el lenguaje**

Como lo anuncié anteriormente comenzaré ahora a abordar cómo las herramientas de análisis desarrolladas por autores relacionados con la Historia intelectual y con los Estudios Subalternos pueden ser útiles para el análisis del discurso político en la clase de Historia. Particularmente son unas



series de premisas de estos diferentes autores los que me permiten realizar una fundamentación más acabada y compleja de las actividades propuestas a los alumnos en lo que refiere al análisis de los discursos políticos.

Del trabajo de Skinner (2007) particularmente me interesa la pregunta ¿qué estaba haciendo el autor cuando decía una cosa u otra?, del de Pocock (2011) la idea de ‘lenguajes’ como contexto de los discursos. De autores como Guha (2002) la idea de la ‘inversión de los indicios’, o la de los ‘pasados subalternos’ de Chakrabarty (1999), así como la conceptualización misma de subalternidad. Iré recurriendo a uno u a otro sin necesariamente recurrir a este orden, sino a aquel que obedezca a las necesidades del abordaje.

Pocock (2011) señala que el discurso político es un conjunto de ideas expresadas en determinado lenguajes específicos. No desconozco que los historiadores de la Historia intelectual aquí citados basaron sus estudios en discursos políticos de intelectuales, que podríamos llamar clásicos de la teoría política, y que a su vez fueron actores de su tiempo. Esto no quita que no podamos hacer algunas de las preguntas planteadas por Skinner o Pocock para sus fuentes a los discursos escritos o dichos –generalmente escritos en primera instancia– por políticos más contemporáneos. Si bien estos últimos no contribuyeron a crear nuevos lenguajes políticos si se inscribieron en algunas tradiciones específicas que sirvieron como medios para verbalizar y justificar sus acciones. El mismo Pocock sostiene que toda sociedad desarrolla un corpus de teoría política, es decir distintas tradiciones de pensamientos que están entrelazadas, probablemente a más de un nivel de sofisticación crítica, que son usadas para defender la legitimidad de su conducta política (Pocock, 2011, p. 29).

La guerrilla habla de revolución, lucha armada, lucha de clases, que en el contexto del discurso significan algo más que el vocablo en sí. Tras de éstos descansa para sus autores la legitimidad de su accionar. Por su parte Pacheco no puede utilizar los mismos términos para referirse al MLN-T y su accionar, porque sería reconocer la legitimidad de sus pretensiones políticas (Panizza, 1999, pp. 158-159). De hecho no los nombra directamente, sino que alude a los miembros del MLN-T como delincuentes o criminales, aquellas que él como Presidente constitucional está obligado a defender, aunque sea con el uso de la fuerza (“legítima”). Recuérdese como incluso en 1969, tras la “Toma de Pando” por parte de la guerrilla, el Ejecutivo prohíbe a la prensa el uso de términos como comando, célula, subversivos, extremistas, es decir todos aquellos adjetivos que evidenciaban un sentido político a las acciones del MLN-T. Suelo recordarles a los alumnos esta medida gubernamental para retomar la idea de que es importante enfrentarse a un discurso como un evento y una acción, algo que sucede y algo que se hace (Pocock, 2011, p. 122). La forma en que Pacheco se refiere a los puede entenderse mejor en el continuo de los acontecimientos que permiten construir una trama: no solo

sucede que el Presidente, en un contexto determinado no solo dice a través de los medios masivos de comunicación que los tupamaros son delincuentes y criminales sino que además impone su propio lenguaje a la prensa. El discurso como acción implica tanto un porqué –aspecto profundizado por Skinner (2007) a partir de la teoría de los actos del habla– y unos medios a través de los cuales la misma se lleva a cabo. El acceso de Pacheco como Presidente de República a los medios masivos de comunicación como la posibilidad de controlar y limitar la libertad de los mismos establece una relación de poder asimétrica entre los actores políticos aquí abordados en cuanto a la posibilidad de difundir sus respectivos discursos.

El ‘lenguaje’ funciona como contexto del discurso porque lo permite. Pacheco necesita mantenerse dentro de un lenguaje ‘liberal’ para legitimarse así como el MLN-T dentro de uno revolucionario, con ciertos elementos marxistas. Pacheco se mueve dentro de un ‘lenguaje’ del que no puede escapar sin perder credibilidad dentro del sistema político que le da lugar. Álvaro Rico señala que 1968 sería un año bisagra en el viraje del discurso estatal de signo liberal democrático a uno liberal conservador, en el cual Pacheco tiene un protagonismo destacado. A través del binomio crisis—orden «como recurso discursivo, el discurso desde el Estado cierra el círculo de su enmascaramiento ideológico», ya que se presente como «‘neutral’ frente al reajuste económico y político conservador», e inclusive como «‘víctima’ de la sociedad». En definitiva justifica y promueve «la articulación estructural que en los hechos se daba entre el desarrollo capitalista y la disminución de la democracia en 1968» (Rico, 1989, p. 28). En este sentido es que la comparación entre los ‘lenguajes políticos’ utilizados por diferentes actores históricos permite resaltar el carácter ideológico que da inteligibilidad a sus discursos como acontecimientos y acciones (Pocock, 2011, p. 122)

Preguntarles a los alumnos sobre si ellos consideran que existe un lenguaje específico en los discursos no siempre es una empresa fructífera, no todos responden adecuadamente en la primera instancia. A medida que dicha pregunta se les hace familiar también lo hace la posibilidad de responderla. Lo que quiero decir es que en las primeras instancias de análisis de discursos políticos, al comienzo del curso y en el contexto de otras temáticas, la mayoría de los alumnos no parece registrar un vocabulario específico en los textos leídos cuando se le interpelan al respecto. Una vez que yo voy haciéndolo evidente a partir de la lectura y análisis de los primeros textos, a medida que se enfrentan a nuevos documentos, los estudiantes manifiestan una mayor sensibilidad frente a la posibilidad de registrar elementos de un ‘lenguaje político’ específico, pensándolo desde las herramientas de análisis que desarrolla Pocock (2011).

También podemos plantear el problema desde otra perspectiva, como la planteada por Ranajit Guha (2002, pp. 43-93) cuando aborda la cuestión de

la rebelión de los santal, tomando en cuenta su condición de subalternos en lo que refiere a los estudios históricos. Frente a la imposibilidad de eliminar totalmente de las fuentes históricas la distorsión impuesta por la mirada de las autoridades o personalidades coloniales, Guha propone la ‘inversión de los indicios’ al momento de su lectura.

Para el caso de las fuentes históricas y la temática que estamos tratando en el presente trabajo, no nos encontramos en la misma situación cognoscitiva, ya que los discursos de Pacheco pueden ser contrastados por los discursos de otros actores políticos de la época, tanto guerrilleros como integrantes de los diferentes partidos políticos que accionaban dentro del orden constitucional, además de otros tipos de textos escritos. Aún así, no es menos valioso el aporte de Guha al pensar que en universo de un discurso siempre hay un subalterno, aquel que se nombra para cuestionar, que hasta que no leemos u oímos su réplica no lo escuchamos, otro habla por él. Se trata entonces de pedirles a los alumnos que hagan el ejercicio de buscar en cada texto referencias a los mismos actos o actores pero desde términos y significados diferentes. Es decir, cuando Pacheco habla de los que «los que atacan el orden», de los delincuentes o los criminales, podemos entender, invirtiendo los indicios, que se trata de los revolucionarios, los huelguistas, incluso la oposición parlamentaria; claro está que esta herramienta de análisis también es válida para la lectura del “Documento N° 1”.

Más allá de que los alumnos compartan o no los fines y los medios de la guerrilla, me interesa particularmente ofrecerles herramientas de análisis que les permitan comprender el carácter político del accionar revolucionario y por ende la dimensión ideológica de todos los discursos estudiados. Considero que pedirles que intenten identificar un ‘lenguaje político’ específico (Pocock, 2011) en cada documento es un primer paso para habilitar dicha comprensión. Recurrir al planteo de Guha sobre la ‘inversión de los indicios’ (2002), sería el siguiente. Se trata por tanto a partir de una serie de herramientas analíticas de guiar un análisis más sistemático de los textos trabajado por parte de los alumnos, proceso en el que seguramente muchos de ellos lleguen a comprender como cada uno los discursos no solo cumplieron una función ilocutiva sino también perlocutiva.

Finalmente, según mi propia experiencia, ideas como la de la existencia de un ‘lenguaje político’ como contexto del discurso, o la del ‘subalterno’ encerrado en el universo de un texto, así como la de la ‘inversión de los indicios’, nos permiten no solo enriquecer el análisis del discurso político sino también ofrecer a los estudiantes una posibilidad de afrontar el texto y la realidad a la que refiere como entidades diferentes, aunque no ajenas. Cuestión vital para la comprensión de la historiografía actual y de la clase de Historia según como yo la entiendo. Además ejercicios analíticos de esta

índole serían válidos como forma de entrenar cierta actitud de escucha frente a los discursos de los actores políticos actuales.

### **3. Unos pasos más, del lenguaje a los sujetos**

Hablar del ‘lenguaje’ como un contexto de los discursos políticos puede entenderse mejor si profundizamos en los planteos de Skinner respecto al análisis de los mismos desde la teoría de los actos del habla a partir de los trabajos de J. L. Austin. Es decir, los discursos deben ser entendidos como aquellos que son pronunciados por sujetos situados social e históricamente, con intenciones acerca de lo que han dicho o escrito. Los discursos pueden ser abordados como acciones portadoras de fuerza ilocutoria, lo cual «equivale a entender lo que el escritor pudo haber querido decir al escribir de ese modo en particular frente a lo cual deberíamos preguntarnos qué estaba haciendo el autor al decir lo que estaba diciendo» (Skinner, 2007, p. 182). Al respecto de este planteo de Skinner y a raíz de algunas críticas hacia el mismo (Keane, 2009) –que de hecho comparto en su esencia– me interesa aclarar que considero que cualquier herramienta de análisis a la que se recurra para la lectura de los discursos políticos debería ser entendida desde una concepción hermenéutica de la comprensión del texto y su relación con la realidad (Gadamer, 1999, Ricœur, 2004), y es desde allí que yo recurro a algunos aportes del historiador mencionado.

Para el caso de los documentos aquí presentados, la primera parte del análisis de los mismos que propongo a los alumnos responde a la idea de analizar los mismos como actos del habla. Es decir, debemos intentar situar al autor en el contexto social y político de su época. Esto implica preguntarnos qué lugar como agente ocupa en el proceso histórico, a quién le está hablando, con qué intención nos parece que habla de los otros agentes, en definitiva, qué es lo que entendemos que hace al decir lo que está diciendo, lo cual según Skinner implicaría acercarnos a cómo el autor ‘significa’ su discurso, como una crítica, un ataque o una defensa de una idea en particular (2007, p. 182). En definitiva, no es otra cosa que tomar al discurso como un suceso y un acto (Pocock, 2011, p. 122).

La idea de los discursos como actos del habla permite llevar el sentido de los textos más allá de su literalidad no solo con las preguntas arriba señaladas sino con un nuevo nivel de interrogantes para profundizar en el análisis, las cuales van de la mano con la idea de los lenguajes políticos como contexto de los discursos (Pocock, 2011) y la de la ‘inversión de los indicios’ (2002, pp. 43-93). Podemos imaginar quienes son los receptores del Documento N° 1 del MLN-T, ¿y los de Pacheco? Éste habla de la guerrilla, de los movimientos sociales, de su violencia, muy poco de la del gobierno, y cuando lo hace lo plantea como en defensa de otra acción original. ¿Entonces

cuál es su intención?, ¿legitimar el uso de la fuerza? Cuando habla, ¿le responde a la guerrilla?, ¿a los parlamentarios que se oponen a su gestión? ¿Se dirige al *pueblo*, que son aquellos hombres *humildes y generosos de esta tierra*? Como parte del análisis de los textos y de las posibles respuestas no debemos olvidar las vías de circulación de cada uno de los documentos: la clandestina del “Documento N° 1” y la pública y masiva de los discursos de Pacheco.

Según mi experiencia, como ya lo señalé anteriormente, muchos alumnos aceptan en una primera lectura que el contenido de un discurso es un reflejo fiel del pasado acontecido. Sin embargo he percibido que en algunas ocasiones cuando se trata de trabajar con documentos que presentan visiones contrapuestas, los alumnos mantienen la misma actitud cognoscitiva hacia el que haya sido leído en primer lugar, pero no así para aquellos abordados a continuación. En otras ocasiones le otorgan mayor veracidad a aquellos discursos provenientes de figuras públicas que ocupan cargos políticos ‘más’ destacados, según su propio conocimiento de la vida político-institucional: por ejemplo un Presidente de la República sería más fiable que un legislador, un periodista, una organización sindical, un partido en minoría, una guerrilla, entre otros.<sup>64</sup> Considero por tanto que un análisis de los discursos políticos como el propuesto en este trabajo puede contribuir a que los alumnos mantengan la misma actitud crítica frente a su lectura, independientemente de quienes sean sus autores.

Otra pregunta que hago frecuentemente a mis alumnos, a la luz de los conocimientos puestos en juego en el aula, es si la acción ilocutiva logró convertirse en una perlocutiva. Pocock señala que la ilocución se transforma en un acto perlocutivo que empieza a desplegar efectos que no siempre el emisor está en condiciones de controlar, pudiendo ser modificada la perlocución original. (2011, p. 82). Considero que esto es válido para el análisis de todo discurso político, en los diferentes niveles de abstracción, particularmente por las implicancias de analizar el documento en el contexto histórico en general. No olvidemos que el discurso puede ser abordado como una acción y un suceso a la vez. Es decir, se trata de preguntarnos que

64 En otro artículo analizo una actividad propuesta a alumnos de tercer año de bachillerato que consistía en el análisis de diferentes textos históricos: algunos de los discursos pronunciados por Terra a lo largo de su gira por el interior entre 1931 y 1933 (con el objetivo de promocionar la reforma constitucional), el Manifiesto firmado por algunos gobernantes batllistas publicado en “El Día” el 30 de marzo de 1933 (que acusaba a Terra de tener intenciones golpistas), y el mensaje que el Presidente envía a la Asamblea General fundamentando la instalación de medidas de seguridad (acusando a algunos grupos políticos de desestabilizar la institucionalidad). La mayoría de los alumnos asimilaron los discursos de Terra como un fiel reflejo de la realidad, aún con el conocimiento de que éste había disuelto las cámaras a las pocas horas de enviado el mensaje mencionado a la Asamblea General. (González, 2014)

creemos que esperaba Pacheco al decir lo que decía por parte de la población civil, de los militares, de la derecha y que conclusiones podemos esbozar frente a los sucesos posteriores. Algunos alumnos señalan que Pacheco no logró convencer a un sector importante de los votantes con sus medidas de gobierno ya que en 1971 no triunfa el proyecto reeleccionista.<sup>65</sup> Otros que sí, ya que si bien él no fue reelecto si volvió a ser mayoritario el Partido Colorado y dentro de éste la dupla Bordaberry-Sapelli, que representaba la continuidad del gobierno de Pacheco.

De igual manera, podemos preguntarnos qué sucedió con el MLN-T a lo largo de su existencia, con su estrategia política, sus conflictos internos, no debemos olvidar que el “Documento N° 1” era un insumo para la discusión política entre la militancia de la organización. Por otra parte nunca falta aquel alumno que remita a la figura de Mujica, quien ha cobrado mucha relevancia política en los últimos años no solo por haber sido Presidente de la República sino por su ‘estilo político’. Algunos preguntan si Mujica ‘mató a alguien’, otros lo acusan directamente de ‘asesino’, incluso algunos expresan la idea de la “contradicción” que resulta de que alguien con ‘el pasado de Mujica’ llegara a ser Presidente. Si uno se descuida, la clase puede transformarse, en el mejor de los casos en un análisis de la vida política del ex mandatario.

Considero que, la popularidad de Mujica, que difícilmente puede eludirse en una clase de Historia que ronde en torno a temas vinculantes a la guerrilla, puede transformarse en una oportunidad para proponer a los alumnos el pensar al MLN-T a través del “Documento N° 1”, no solo en el contexto de su elaboración y discusión sino en la actualidad. Esto me ha permitido, en algunas oportunidades, introducir en la clase la interrogante sobre ¿cuáles han sido las opciones políticas pos dictadura de algunos de los principales ex guerrilleros? Por último, también me ha habilitado a trabajar y analizar en clase la reelaboración del pasado por parte de estos protagonistas, incluso aquella que refiere a una versión de la «teoría de los dos demonios» (Demasi, 2003, p. 72)

Al respecto de esta «teoría de los dos demonios», cabe aclarar, que en muchas oportunidades son los mismos alumnos los que la introducen en el aula, pero no como relato elaborado por una comunidad específica (Carr, 1991) sino como una narrativa con estatus académico. En este caso, considero necesario retomar lo que los alumnos saben de dicha teoría y pedirles que busquen en la prensa afirmaciones, no solo de ex guerrilleros,

---

65 El 28 de noviembre de 1971 se celebra un plebiscito constitucional en donde los ciudadanos habilitados deberían pronunciarse respecto al proyecto reeleccionista, el cual habilitaría a Pacheco a acceder a un nuevo mandato presidencial, en caso de que su partido y su sector político alcanzara el triunfo en las elecciones nacionales- celebradas el mismo día.

sino de otros actores políticos que adhieren a tal posición en la reelaboración del parte del pasado de nuestro país. De esta manera, podemos trabajar dichas posiciones como lo que desde mi rol de profesora de Historia considero que son, discursos políticos.

#### 4. El “Pueblo” en disputa

Tanto en el documento del MLN-T como en los discursos de Pacheco encontramos algunas alusiones a esa forma tan imprecisa en su contenido que es el ‘Pueblo’ y en ambos sus autores se atribuyen el papel de intérprete y portavoz de la voluntad, de lo que siente y quiere el ‘Pueblo’; una entidad aparentemente homogénea, que todos sabemos que no existe como tal. Podemos pensar al ‘Pueblo’, en el universo de la narrativa que contiene el relato, como un *cuasi personaje*, es decir «como si la sociedad se comportara en la escena de la historia como un gran individuo» (Ricœur, 2004, p. 325). Con este artilugio, se refuerza el «efecto de realidad» del relato (Barthes, 1987, p. 175), se anula, al menos aparentemente, la distancia entre lo que se dice en los documentos y la realidad a la que éstos refieren.

La experiencia me dice que esta estrategia del discurso político pasa desapercibida frente a un estudiante ‘desprevenido’ cuando se le propone analizar el mismo. Es por eso que me parece pertinente preguntarles a los alumnos *¿cómo es posible que el ‘Pueblo’ quiera cosas tan diferentes al ‘mismo tiempo’?, ¿podemos saber lo que ‘piensa’, ‘necesita’ o ‘quiere’ el ‘Pueblo’ a partir de un discurso político?, ¿quiénes integran el ‘Pueblo’ para Pacheco o para el MLN-T?*

Ya he señalado que considero que un primer abordaje del análisis de los discursos políticos desde los aportes de algunos de los representantes de la Historia Intelectual y del Grupo de Estudios Subalternos facilita plantear la distancia entre relato y lo real acontecido. De esta manera, el pueblo puede ser analizado como ese *cuasi personaje* del que habla Ricœur, y no como mero reflejo de la realidad.

Para terminar, la cuestión del ‘Pueblo’ y su tratamiento en el discurso político, les planteo a los alumnos la idea de los ‘pasados subalternos’ desarrollada por Chakrabarty (1999). Mi intención es proponerles que piensen al ‘Pueblo’ en plural, en su heterogeneidad, y que se pregunten si es posible inscribir al pasado de sus diversos componentes en el relato lineal de la historiografía. A veces cuando abordamos temáticas como el autoritarismo creciente del Estado, la guerrilla, la movilización popular en general, parece que todos los uruguayos que vivieron en el marco cronológico del período aquí abordado vivieron los acontecimientos con la misma intensidad del relato que construyen los historiadores, y que después nosotros interpretamos y llevamos a la clase. Pero siempre está aquel alumno que nos pone piedras

en el camino, cuando nos dice que a su abuelo no le significó un gran cambio en su vida los fenómenos señalados y que de hecho los recuerda vagamente.

Chakrabarty señala que los pasados subalternos son aquellos «pasados que resisten la historización» (1999, p. 93). No se trata, para el caso de lo propuesto en este trabajo, de asimilar la situación de la reconstrucción histórica de la vida cotidiana en los diferentes componentes de la sociedad durante la presidencia de Pacheco con la irreductibilidad que presentan para el trabajo del historiador ciertos grupos subalternos. Se trata de plantearnos que la experiencia temporal de algunos individuos, familias o grupos sociales ofrecen más resistencia que otros actores del pasado al momento de integrarlos a un tiempo lineal y homogéneo del relato histórico. Esta resistencia no implica expulsarlos de la clase sino de incorporarlos y convertirlos en objeto de análisis, porque entre otras cosas, según yo lo veo, las herramientas analíticas aquí planteadas para el abordaje de los discursos políticos pueden ser válidas para pensar nuestro entorno de una manera diferente a como lo hacemos cotidianamente.

### **A modo de conclusión**

El presente trabajo me he permitido compartir algunas reflexiones en torno al análisis del discurso político como fuente histórica desde algunos de los aportes específicos de la Historia intelectual como de los Estudios subalternos. Esta actividad que realizo en el aula con alumnos del último año de bachillerato es parte de una práctica de enseñanza de la historia en la cual he tratado de llevar a la acción una metodología de trabajo que implique poner en juego en el aula los límites de la historiografía de acuerdo a mis conocimientos de la cuestión. Esto no implica proponer a los alumnos que hagan de historiadores ni introducir como contenido explícito del currículo los aportes teóricos de historiadores y filósofos, salvo algunas excepciones, sino de utilizarlos como herramientas de análisis a través de las actividades propuestas a los alumnos.

Esta metodología se enmarca en la consideración por un lado de que si bien el conocimiento histórico no es el único relato sobre el pasado posible, sí es el más riguroso, aún en su diversidad y contingencia. Por otro, en la idea de que la estructura narrativa del mismo lleva muchas veces que el público no experto, en este caso los alumnos, asimilen unos relatos con otros pero también estos como reflejos de la realidad a la que refieren. En definitiva, con este abordaje del conocimiento histórico, busco poner en juego en la clase de historia aquellos aspectos del relato histórico que lo diferencia de otros relatos sobre el pasado y para ello, según yo entiendo, es necesario explicitar algunos límites de la historiografía y de la narración que yo construyo para la clase.



Por lo tanto, considerar al discurso político en el marco de la teoría de los actos del habla como lo hace Skinner o como parte de un contexto primario que es el lingüístico como lo plantea Pocock, me resultan relevantes a la hora de abordar su análisis en la clase de historia. Considero lo mismo en lo que refiere a categorías de análisis como la del subalterno, la inversión de los indicios o la de los pasados subalternos.

Y esto no solo porque enriquecen el abordaje de los saberes puestos en juego en la clase de historia y de la relación entre relato y pasado acontecido, sino porque son también saberes historiográficos, que pueden formar parte de la clase de historia en diferentes grados de abstracción y operatividad. Pero además, al tratarse de actividades propuestas alumnos del último año de bachillerato, la experiencia me dice que presentan un mayor interés por la vida política contemporánea, frente a lo cual las herramientas de análisis aquí señaladas no se limitan al campo de la clase de historia, sino que la trascienden.

## Bibliografía consultada

- BARTHES, R. (1987): El Discurso de la Historia. En ROLAND BARTHES *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, (pp. 173-177). Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- BLOCH, M. (1982): Introducción a la Historia. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- CARR, D. (1991): Time, Narrative and History. Indianapolis : Indiana University Press.
- CERTEAU, M. DE (2006): La escritura de la historia, México, Universidad Iberoamericana.
- CHAKRABARTY, D. (1999). Historias de las minorías, pasado subalternos. *Historia y Grafía*, México, N° 12, 87-111.
- DEMASI, C. (2003). Un repaso a la teoría de los dos demonios, en ALDO MARCHESI, VANIA MARKARIÁN, ÁLVARO RICO Y JAIME YAFFÉ, (COMP.) *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a treinta años del golpe de estado en Uruguay*, (pp. 67-74) .Montevideo: Trilce,
- FEBVRE, L. (1982). Combates por la historia, Barcelona : Ariel.
- GADAMER, H.-G. (1999). Verdad y Método. Salamanca : Sígueme.
- GINZBURG, C. (2010). El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, M. (2014). El pasado y el relato histórico en la clase de Historia. La concepción de una práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, 12, 143-163.
- GUHA, R. (2002). Las voces de la historia y otros estudios subalternos, Editorial Crítica : Barcelona.
- HOBBSAWM, E. (1999). Historia del siglo xx. Buenos Aires : Crítica.
- KEANE, J. (2009). Otras tesis acerca de la filosofía de la historia. *Encuentros Uruguayos*, Año II, Número 2, Noviembre 2009, 2008-220.
- KOSELLECK, R. (1997). Histórica y Hermenéutica. En REINHART KOSELLECK Y HANS-GEORG GADAMER. *Historia y hermenéutica*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- MLN-T (1967): Documento N 1, Archivo Chile, CEME: [http://www.archivochile.com/America\\_latina/JCR/MLN\\_T/tupa\\_de/tupade0001.pdf](http://www.archivochile.com/America_latina/JCR/MLN_T/tupa_de/tupade0001.pdf)
- NAHUM, B., FREGA, A., MARONNA, M., TROCHÓN, I. (2011). El fin del Uruguay liberal (1959-1973), Historia Uruguay, Tomo 10. Montevideo : EBO.
- PACHECO, J. (1968). Discursos, Mensajes y Declaraciones del señor Presidente de la República Oriental del Uruguay Don Jorge Pacheco Areco, Tomo I, Montevideo : Presidencia de la República, Imprenta Nacional.

- PACHECO, J. (1972). Discursos, Mensajes y Declaraciones del señor Presidente de la República Oriental del Uruguay Don Jorge Pacheco Areco, Tomo II, Montevideo, Presidencia de la República, Imprenta Nacional.
- PALTI, E. (2009). Pensar históricamente en una era postsecular. O el fin de los historiadores después del fin de la historia. En LEÓN SÁNCHEZ, PABLO IZQUIERDO Y JESÚS MARTÍN (EDS.). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- PALTI, E. (2000). ¿Qué significa enseñar a pensar históricamente? Clío & Asociados: La historia Enseñada, 5, 27-42.
- PANIZZA, F. (1990). Uruguay: Batllismo y después. Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista, Montevideo, EBO.
- POCOCK, J. G. A. (2011). Pensamiento político e Historia. Ensayos sobre teoría y método, Madrid : Akal.
- RICO, Á. (1989). Del liberalismo conservador al liberalismo democrático. (El discurso ideológico desde el Estado en la emergencia de 1968), Montevideo, Udelar/ FHCE :EBO.
- RICŒUR, P. (2004), Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico, Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- RICŒUR, P. (2000). Del texto a la acción, México : Fondo de Cultura Económica.
- RICŒUR, P. (2009), Tiempo y Narración III. El tiempo narrado, Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- SKINNER, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- WHITE, H. (1992). Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX, México : Fondo de Cultura Económica.
- WHITE, H. (2003). El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Buenos Aires: Paidós.
- ZUBILLAGA, C. Y PÉREZ, R. (2004): La democracia atacada. En CARMEN APPRATTO, Y OTROS. *El Uruguay de la dictadura*, (pp. 45-76). Montevideo: EBO.



## ***Profe: ¿Artigas quiso ser argentino?*** **Artiguismo, historiadores y medios**

EVELINA LÓPEZ

### **Introducción: el programa, el tema y la pregunta**

Corría Octubre de 2015. En los papeles buscaba retomar el concepto de ‘Revoluciones burguesas’ pero en el contexto de la ‘América colonial’. Apenas había mencionado el debate historiográfico sobre la pertinencia de tal simplificación. Introduciría la idea de ‘Emancipación’ para... Hasta ahí, pensaba que *la teoría* –la que yo tenía acerca de cómo debían suceder las cosas– estaba ‘bajo control docente’. Pensaba que todo fluiría como la miel y la clase transcurriría de acuerdo a lo planificado.

Habíamos comenzado analizando la ubicación de la Banda Oriental en el marco institucional del Virreinato del Río de la Plata, siguiendo a Bruschera (1968) y Real de Azúa (1991). Quería que vieran cómo no existía una prefiguración *nacional* a nivel político,<sup>66</sup> ya que lo que hoy identificamos como República Oriental del Uruguay en la época colonial se dividía en tres jurisdicciones: Montevideo, Buenos Aires y Yapeyú. Entonces les comenté un fragmento de Agustín Beraza (1961, p. 118) en el que dice que:

Mientras que las autoridades y los grupos de opinión locales, estudiaban los acontecimientos y recapacitaban sobre la actitud a asumir, tuvieron noticia de que también, a los Cabildos y Comandancias del interior de la Banda, tanto en la jurisdicción de la Intendencia de Buenos Aires, como en la de la Gobernación de Montevideo, se le había solicitado igual reconocimiento.

De esta forma vimos como Beraza explica la posición de Montevideo y Buenos Aires frente a un Grito de Asencio surgido en la campaña y aún sin Artigas. Vimos también cómo este enfrentamiento nos remite a la llamada “rivalidad de puertos” que fuera durante mucho tiempo sostenida y desarrollada por nuestra historiografía, argumentando la existencia de una dependencia tanto en lo político como administrativo del puerto de Montevideo respecto del de Buenos Aires en su condición de capital virreinal (Barrán y Nahum, 1972, p. 44). Por su parte, Reyes Abadie y Vázquez Romero (1999, p. 102) también orientan su visión en el esquema

---

66 Al mismo tiempo tenía en mente lo que dice Zum Felde (citado por Real de Azúa, 1991, p. 173): “Los orientales siempre han querido gobernarse ellos mismos, es indudable, pero en el sentido de la autonomía regional, no de la nacionalidad absoluta. La palabra ‘patria’ no figura en ningún escrito ni discurso de los orientales refiriéndose a la Banda Oriental hasta 1830: dicen ‘mi país’, ‘mi provincia’”.

de pensamiento que reduce la realidad política de la época a la tensión Montevideo—Buenos Aires. Consideran la conducta de Artigas al servicio del regentismo montevidiano en el marco de una «actitud de desconfianza a las decisiones políticas de la rival Buenos Aires», que debió predominar en el pensamiento de mucha gente de la campaña oriental. Hasta aquí, lo planificado para que entendieran la situación de la Banda Oriental en los inicios del estallido emancipador.

En ese momento hablamos acerca de la situación del futuro líder dejando el Cuerpo de Blandengues. Me interesaba analizar con ellos ese giro en su postura política. En febrero de 1811 Artigas —que se encontraba en Colonia a las órdenes del Brigadier Muelas— abandonó el servicio español y se dirigió a Buenos Aires para sumarse a la emancipación. “El ciclo artiguista” de Reyes, Bruscherá y Melogno (1968, I, p. 27) lo muestra «incitando a la revuelta a los criollos de Soriano, Mercedes y Paysandú; pasando luego a Entre Ríos y presentándose pocos días después a la Junta de Mayo». A propósito de este cambio de actitud, los autores señalan cuatro acontecimientos políticos que incidieron en lo inmediato. Fuimos anotando entonces la creciente protesta del medio rural ante las medidas fiscales del gobierno montevidiano; la incorporación de representantes del interior en la autoridad porteña, que abrió una expectativa legítima de mejor representatividad y respeto de los derechos de los pueblos; el rechazo que provocaran en la población de la campaña las disposiciones coactivas de Elío sobre tierras con la «subsecuente declaración de guerra a la Junta porteña», así como el “destrato agravante de Muelas a su dignidad personal”, resultan motivaciones que explican su decisión de incorporarse a la causa revolucionaria ‘juntista’ (ibid, p. 28). Les hice notar que —siempre basándome en los mismos autores— que a eso sumaban su amistad con el cura párroco de Colonia Dr. José María Enrique de la Peña que era partidario de la Junta.

Cuando caracterizamos a Montevideo como reducto de monárquicos españolistas frente a una Junta revolucionaria en Buenos Aires, recordamos que esa ciudad era la capital de toda la región del Río de la Plata. Para consolidarse, la revolución “debe tratar de imponerse militarmente en la región y controlar las fronteras del Altiplano y los ríos del litoral, ya que Lima y Montevideo conformarán dos baluartes opuestos a las nuevas ideas y a los nuevos grupos de poder, defendiendo empeñadamente los derechos de la Corona” (Paris de Oddone, 2000, p. 65).

Dejamos así planteado el escenario político e institucional entre las dos ciudades—puerto del Río de la Plata, así como el cambio de actitud de Artigas al desertar e incorporarse a la revolución. Un relato que fui construyendo a partir de bibliografía leída en los años de estudio en el Instituto de Profesores Artigas, cursos de actualización, materiales compartidos por colegas, mi propio interés por el tema. A través de sucesivas lecturas,

relecturas y fichado bibliográfico fui conformando una aproximación al conocimiento de un momento histórico de singular importancia para nuestra sociedad que intentaba plasmar en una clase de Historia.

Apenas unas palabras después, aludiendo a los “Libertadores de América”, Mateo interrumpió la clase con esta pregunta: “¿*Artigas quiso ser argentino?*” Para mi desazón total, desde el otro extremo de la clase, Rodrigo asentía a viva voz al ver mi gesto inocultable: *Si, profe... yo también escuché que Artigas quiso ser argentino. Es cierto.* Y no con signos de interrogación. ¡Lo estaba afirmando!

Años de lecturas y estudio tirados por la borda, pensé.

Lo que sigue son las reflexiones entorno a la suerte de una “transposición didáctica” que quiso ser... y debió reformularse en el devenir de una clase al enfrentarse en la acción el saber académico de la profesora con el saber social de los estudiantes, atravesado por los medios de comunicación.

En primer lugar –y a partir de la tormenta que desencadenó la pregunta de Mateo– me ocuparé de analizar la relación entre lo que había sucedido en mi clase y lo que sucedió después de la pregunta, a la luz de todos los tipos de saberes: los académico—docentes, los de los historiadores y los de la televisión. En un segundo momento nos ubicamos en situación de imaginar diálogos entre los historiadores y los jóvenes, interactuando entre la pregunta y las posibles respuestas que le ha dado la historiografía a lo largo del tiempo.

## **1. La difícil tarea de referirse a la nación en clase de Historia: complejidad y encuentro de saberes**

La pregunta planteada me exigía un rápido reposicionamiento “táctico”. ¿Qué hacer? Primero describamos la situación concreta: un grupo de segundo año de Ciclo Básico, en el liceo 64 de Montevideo, en general poca cultura libresco en sus familias, abundante consumo televisivo. La referencia era clara: Se trataba de comentarios relacionados con las declaraciones que en junio de 2013, dos años antes, realizara la entonces presidenta argentina, Cristina Fernández de Kirchner en la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, República Argentina y transmitido de forma sensacionalista por todos los noticieros de la televisión uruguaya.

La revolución oriental es un tema que en el curso de segundo año se estudia casi a fin de año, por lo cual casi siempre es difícil abordarlo en su complejidad, máxime teniendo en cuenta los conocimientos previos, los estereotipos y hasta los «mitos fundacionales» que leen las revoluciones de independencia «en clave de empresas nacionales conducidas por héroes» como dice Frega (2009, p. 13). Cualquier lector o analista extranjero pensaría que un tema de tal magnitud para una sociedad como su génesis, su

discurso fundacional, merecería un lugar más privilegiado en el programa, máxime teniendo en cuenta la función social que el estudio de la Historia ha tenido tradicionalmente respecto a crear en los alumnos un sentido cívico y patriótico de pertenencia a la nación a través del reconocimiento de su pasado. Sin embargo, resulta bastante común llegar al análisis del tema a esta altura del año lectivo.

Recuerdo que en las postrimerías de la dictadura, cuando cursé mi primer y segundo año liceal las clases de Historia trataban casi todo el año Historia del Uruguay. Hacia 1986 los nuevos programas plantean una mirada diferente, basada en el ordenamiento cronológico de las etapas de la Historia Universal. Este criterio –fuertemente eurocéntrico– para organizar el los programas de historia deja el tema del artiguismo casi a fin de año en un programa inabordable, que va desde el Renacimiento hasta los primeros años del Uruguay independiente. Si bien los docentes tenemos un margen de libertad importante a la hora de seleccionar contenidos, en los hechos la historia regional termina relegada a un lugar ‘secundario’, aún si incorporamos una visión de la modernidad donde la colonialidad y la poscolonialidad son parte constitutiva de la misma, como plantea Mignolo.<sup>67</sup> El empleo de distintos métodos, técnicas, conceptos, y de narrativas que complejizan y enriquecen el abordaje de los temas va inevitablemente arrinconando algunos de ellos hacia el final del año, con todo lo que ello implica: el calor, el cansancio de todos, el fin de cursos, el atraso en el programa que se traduce en clases más expositivas, más sintéticas, en la especulación con las calificaciones que lleva a unos a pensar en el examen y a otros en las merecidas vacaciones.

Luego del impacto inicial, pude valorar la función que la pregunta estaba cumpliendo en la clase. Lo que en un principio podría reconocerse como *error*, en realidad pudo ser utilizado para dialogar en base a miradas contrapuestas. La oportunidad para argumentar estaba planteada desde un lugar diferente y original que me obligaba a reposicionar mi discurso. Reconociendo que la historia es un relato sobre el pasado, encontramos un ‘choque frontal’ de relatos explicativos, para luego convertirlos en un espacio de diálogo entre la historiografía y otras narrativas. Cabe destacar que este intérprete ‘no experto’ que es Mateo, se encuentra en la situación de anular la distancia entre lo real acontecido y sus posibles narrativas. Pienso que para Mateo y para otros compañeros no hay diferencia entre el discurso de Beraza, el de Frega, el de mi clase y el de Cristina Fernández

---

67 El concepto de ‘poscolonialidad’ propone pensar la historia latinoamericana, no desde el punto de vista eurocéntrico tradicional, sino desde un ‘locus’ de enunciación propio de nuestra cultura que integra la conquista y colonización de América como parte de la modernidad temprana. Una «nueva forma de pensar sobre lo que sabemos, una descolonización intelectual». (Mignolo, 2009, p. 174)



de Kirchner. Se confunde el pasado con su relato como una sola cosa que reciben sin discriminar, obturando la mirada al identificar un discurso de lo pasado como lo real acontecido, otorgando la misma legitimidad a cualquier discurso sobre el pasado. Probablemente lo que llega a través de una invasiva televisión, constituya para ellos un criterio de verdad más fuerte que el saber académico o el discurso disciplinar.

La respuesta dada a Mateo me obligó a mirar el tema en su amplitud regional, mostrando el proyecto de integración provincial que propone el Artiguismo en el momento culminante de 1814-1815 y hasta su derrota en 1820. En el momento solo atiné a decir: *Creo que no se trató de querer ser argentino, sino de ampliar en la práctica un proyecto de Estado, no 'argentino', ni tampoco 'uruguayo', sino una 'Liga federal' que comenzaría con una 'confederación' o 'pacto ofensivo—defensivo' entre provincias. Pero vayamos al principio* —dije intentando recapitular— *para entender mejor los acontecimientos.*

Situados entonces, en los acontecimientos de 1811 explicamos el 'Armisticio' de Octubre entre Buenos Aires y el gobierno español de Montevideo para entender 'La Redota' o marcha del pueblo oriental hacia el Ayuí siguiendo al que comienza a ser reconocido como líder, como plantean Reyes Abadie, Bruschera y Melogno (1968, p. 27). Al avanzar en el desarrollo del proceso, ubicamos los dos momentos que la historiografía tradicional<sup>68</sup> reconoce como claves: 1813 con el Congreso de Abril y las Instrucciones, así como 1814-1815 con la Liga Federal y el Reglamento de Tierras. Siguiendo a Lucía Sala, Nelson de la Torre y Julio Rodríguez (1978, 64) identificamos como el momento 'radical' o 'jacobino' del proceso revolucionario, no solamente por el concepto de 'justicia social' contenido en los criterios del reglamento agrario, sino también por la trascendencia regional del proyecto artiguista, el cual según Frega (2011, pp. 12-13) «impulsó la 'soberanía particular de los pueblos' tanto en lo referente a la unión de los de la Banda Oriental del Uruguay bajo una autoridad común, como la afirmación de ese derecho de constituirse en provincias para todas las regiones del antiguo Virreinato».

---

68 «Alguna vez hemos indicado que hay en la historia de las ideas artiguistas, un período de formación de 1811 a 1812, de definición del ideario, el año 1813 y principios de 1814 y, finalmente, el de lucha por el ideal de 1814 a 1820». (Narancio, 1951, p. 6). En la publicación de EL PAIS en 1951, su estudio del Reglamento de Tierras ordena el articulado y los objetivos generales del mismo. El autor fue profesor de Historia Nacional y Americana en Educación Secundaria a partir de 1936. Una década más tarde, se incorporó al cuerpo de docentes en la Facultad de Humanidades y Ciencias, y llegó a ser el director del Instituto de Investigaciones Históricas hasta 1963. Fue Ministro de Educación y Cultura entre 1973 y 1975 e interventor de la Universidad de la República. En 1978 fue embajador de la dictadura hasta 1980.

Al enumerar las provincias que integraron el ‘Sistema de los Pueblos Libres’, algunos se mostraron sorprendidos. Pero cuando expliqué nuevamente les quedó claro que Buenos Aires no lo integraba. Ante la sucesión de hechos políticos, inmediatamente apareció la pregunta de Andrés, que estaba atento ese día:

–¿Cómo si ‘nosotros’ los ayudamos, ‘ellos’ después se nos vuelven en contra?, asociando al ‘nosotros’ con los ‘artiguistas’ y por transitiva a nuestra identidad nacional actual.

–*¡Siempre igual los argentinos!*, reflexionó Brian a un lado del escritorio. Emergía así en medio de la clase un discurso ‘anti-porteño’ casi por ‘generación espontánea’, a modo de debate por afinidades futbolísticas.

–*¡Aguante Buenos Aires!*, tengo a mis primos allá, comentó Mateo, quien gustaba de contradecir a sus compañeros y más a sus profesores.

Me di cuenta que había una cierta dificultad para comprender el concepto de Centralismo Porteño ¿Quiénes son ‘ellos’? ¿La junta revolucionaria? ¿El patriciado porteño? ¿La capital del ex virreinato? Emergía un discurso romántico y nacionalista que exige precisar algunas cuestiones.

Los discursos acerca de la Nación en Latinoamérica surgen en el siglo XIX tras la independencia y la instalación de los nuevos Estados. La nación comprendía un conjunto de personas que comparten territorio, Estado y rasgos culturales ‘objetivos’ como lengua, raza, pasado común. Autores como Grimson, (2003) o Rufer (2012) denominan a estas posturas como ‘esencialistas’ pues atribuyen la existencia de la nación a etapas históricas previas a su propia existencia. Por eso escandalizaba a otros alumnos esa posible alteración en la identidad de un Artigas por fuera de la historia uruguaya. No concebían un Artigas antes del Uruguay, antes de la nación uruguaya y menos resignar una ‘referencia cultural’ tan poderosa a manos de la otra nación preponderante en la región.

Grimson (2003, p. 35) sostiene que con la afirmación de los Estados modernos en la segunda mitad del siglo XIX aparecen una serie de tradiciones inventadas para legitimar la idea de Estado como agente de soberanía. Se trata, para él, de una nación imaginada como «resultado simbólico de un proceso histórico complejo». Esta es la visión ‘constructivista’ de la Nación. En el contexto que estamos analizando no se podía mencionar ‘invención’ o ‘imaginación’ asociada al relato histórico, pues sería asociada a ‘falsedad’ y sería descartada como criterio válido para estudiar el pasado. Más de una vez debí contestar en clase (en otras oportunidades) preguntas relativas al quehacer de los historiadores y la verosimilitud de sus relatos. Pero esa ‘tradición inventada’ estaba incluida en el proyecto de clase, siguiendo a Barrán (1985), como elemento aglutinante del sentimiento nacional en un momento histórico de guerras civiles entre facciones blancas y coloradas

que necesitaba ‘construir’ ese relato fundante de la nación a partir de un personaje que perteneciera a una etapa anterior al inicio de las guerras civiles del Uruguay independiente.

Lo que no tienen en cuenta las visiones anteriores es la importancia de la ‘experiencia histórica compartida’ por una sociedad como configuradora de un concepto de nación. Encontramos así en una tercera mirada, sostenida por Grimson, la dimensión ‘experiencialista’ que subraya la sedimentación de lo históricamente vivido entre clases, grupos étnicos, géneros y generaciones en el proceso de identificación con la nación. En este diálogo conforman la nación los pasados en común que vivimos en la sociedad uruguaya, de la que tanto Mateo como yo formamos parte. Contribuyen a construir la nación por ejemplo, las luchas contra la dictadura, la identificación con la selección nacional de fútbol, los debates en la instauración de la agenda de derechos o la búsqueda de alternativas para los jóvenes a nivel educativo y laboral.

Parte de mi propuesta para esas clases consistía en visualizar el proyecto político artiguista como la primera alternativa de Estado poscolonial con principios republicanos en clave regional (Frega, 2011). Los alumnos en sus intervenciones se ubicaban en una postura esencialista que nos obligaba a la dualidad de ‘nosotros’ y ‘ellos’, pero que adquiría confusas dimensiones binarias ininteligibles si no se tenía en cuenta la complejidad del panorama social y político de ese momento histórico. La idea de Grimson (2003, p. 39) según la cual la nación como modo de imaginación de pertenencia a una comunidad, es consecuencia del Estado, de sus dispositivos, políticas culturales y de sus trabajos de nacionalización, me permite pensar en esta situación como parte de la construcción social de memoria colectiva. En este marco, se espera que la institución educativa cumpla un papel fundamental en la configuración de los procesos de identificación con la nación.

Se me hizo difícil asociar/utilizar el esquema político-institucional del Virreinato del Río de la Plata a la comprensión de los hechos históricos de ese período, porque los estudiantes tendían a mirar el pasado a partir de las representaciones territoriales que tienen de los Estados en la actualidad. Es decir, trasladaban su conocimiento de la geografía política actual –Uruguay y Argentina– en la mirada hacia las luchas del proceso de emancipación de la región rioplatense, que fue más compleja. Me hubiera gustado poder tener en cuenta con ellos que como sostiene Rufer, (2012, p. 12) «en Latinoamérica ese Estado se revela como antecesor a una nación que debe crearse en ese movimiento ambivalente y extenso, pedagógico y performativo».

Cuando las palabras que nos llegan por los medios masivos de comunicación aluden a que *Artigas quiso ser argentino y no lo dejaron*, nos preguntamos a quiénes estaba dirigido y la respuesta excede los límites de este trabajo. Fue un discurso provocador... como la intervención de Mateo. La respuesta que se le dio a sus palabras podemos relacionarla con el carácter

regional del proyecto político artiguista que buscaba formar un Estado en base a la alianza e integración entre las provincias del Río de la Plata.

En ese ‘nosotros’ y ‘ellos’ aparecen lo que Pilar Maestro (1991, p. 69) llama *conceptos estructurantes*<sup>69</sup> que operan en la comprensión de la historia. En esta clase, lo que estaba ‘haciendo ruido’ en los adolescentes era esa nación que mi discurso estaba ‘deestructurando’ en su pensamiento pues yo argumentaba que todavía no existía en aquel momento histórico y por tanto no los ayudaba a comprender la situación tal como yo la planteaba. No podían pensar nada antes de la nación porque, a mi manera de ver, estaban estructurados ‘nacionalmente’. Siguiendo a Maestro, puedo pensar que cuando Mateo ‘irrumpió’ con su pregunta y Rodrigo asintió, ese *Artigas posible argentino* se ubicaba en el centro de ese proceso de ‘destrucción-deconstrucción’ del concepto de héroe nacional que estudiaron en su etapa de escuela primaria. En el apartado siguiente analizaré más profundamente esta cuestión y hasta me permitiré hacer dialogar –imaginariamente– a Mateo con distintas miradas sobre el artiguismo.

## **2. ¿Entonces, en la escuela me mintieron? Del héroe fundador de la nacionalidad al caudillo regional.**

Tres pabellones, dos himnos aprendidos en dictadura y una confusa noción de identidad nacional... así fueron los días escolares de ‘fiestas patrias’ en mi infancia. Una idea de ‘Artigas’ reivindicada por casi todo lo asociado al ser ‘uruguayo’, que no se restringe a la institucionalidad del Estado. Tenemos esculturas, dibujos, pinturas y estandartes alusivos a Artigas en todas las instituciones públicas y en casi todas las plazas de cada pueblo del país, escarapelas, himnos y homenajes que identifican a cada rama de las Fuerzas Armadas, el pabellón con que se identificaban los Tupamaros, la base en la Antártida, el nombre de avenidas, parques y plazas... De allí la sorpresa que me provocara encontrar banderas artiguistas en el corte de los puentes realizado por las asociaciones ambientalistas y sociales de Gualeguaychú que llegaban a suelo ‘oriental’ en su protesta contra la fábrica de celulosa ubicada en Fray Bentos y que desde su punto de vista contaminaría las aguas del río Uruguay. El concepto de región se nos presenta como una realidad que rompe los ojos. Algunos entrerrianos enarbolaban la bandera provincial creada por Artigas en 1814, más allá de los pabellones de 1820 y 1833 impuestos por Francisco Ramírez y Pascual Echagüe respectivamente.

---

69 «Los conceptos que se refieren a la estructura epistemológica de la Historia son muy resistentes a ser sustituidos o modificados, máxime cuando implica otras ideas previas sobre conceptos estructurantes, [ya que brindan] un esquema explicativo coherente y satisfactorio». (Maestro, 1991, p. 69)

Este entorno de imágenes y significados inundaba mi mente cuando miraba a Mateo antes de responder a su pregunta. ¿Haremos una antología del disparate? ¿Nos inmiscuimos en la lógica del absurdo para explicar los procesos históricos? ¿Acudimos a la pedagogía del error para que nos auxilie? Lo que no podía hacer, era no contestar... Comencé diciendo que no se trataba de que Artigas ‘quisiera ser argentino’, sino de ampliar en la práctica un proyecto de Estado, no ‘argentino’, ni tampoco ‘uruguayo’, sino una ‘Liga federal’ de provincias que comenzaría con una ‘confederación’, también llamada ‘pacto ofensivo—defensivo’ con la idea de que esas alianzas fueran la base de un futuro Estado federal, que consiste en un gobierno central que respete las autonomías de los gobiernos locales. Pero vayamos al principio—dije intentando recapitular— para entender mejor los acontecimientos.

Para poder leer con más profundidad esta situación, se impone una somera revisión de las miradas en torno a Artigas y el artiguismo, lo que me permitirá luego poder establecer un diálogo entre las distintas posturas historiográficas sobre el tema y la situación de aula planteada a partir de las preguntas y reflexiones de los estudiantes en torno a las cuales gira este trabajo.

¿Cómo abordar la complejidad de esta situación? En un principio debemos acudir a los historiadores y los libros de historia. La construcción histórica tan sólidamente elaborada en relación a la figura de Artigas no alcanzaba para comprender la aparición de esas banderas enarboladas por argentinos. La idea de un “Artigas” héroe de la patria (Bauzá, 1882, Zorrilla, 1884), republicano (Acevedo, 1909), estadista (Flores Mora, 1942, Maggi, 1950), el de la ‘justicia revolucionaria’ (Sala, Rodríguez, De la Torre, 1967), el estratega militar que habíamos concebido como génesis de la nación, se desvanecía frente a esta nueva dimensión planteada por la inesperada pregunta de Mateo. ¿Artigas quiso ser argentino? ¿Por qué algunos argentinos lo reclaman?

Historiadores como Reyes Abadie (1968) y Méndez Vives (1975) entre otros, sostienen que hacia el último cuarto del siglo XIX el Estado uruguayo buscaba afirmarse mediante recursos “modernizadores”, que investigadores como Barrán y Nahum (1967) vieron como una adaptación vernácula del capitalismo dependiente. El telégrafo, el ferrocarril y las nuevas armas son los adelantos técnicos que permitirían al ejército imponerse sobre las montoneras caudillescas. Un Estado moderno necesitaba también de un relato explicativo acerca de su historia, su origen. En opinión de Barrán (1985) la construcción de un discurso nacional debía recurrir a un pasado que apareciera como unificador, por encima de las divisiones. En este sentido Demasi (2000) sostiene que primero se encontró una buena síntesis en Joaquín Suárez pero que finalmente fue Artigas quien mejor se ajustó a la figura de un caudillo anterior a los blancos y colorados todavía en pugna a esa

altura del siglo. ¿Cuánto de esto manejaba Cristina Fernández de Kirchner a la hora de pensar incluir a Artigas en su discurso? ¿Qué noción podía tener Mateo de la ‘puerta’ que estaba abriendo con su planteo? En el caso de mi planificación, no había tenido en cuenta lo lejos que me podía llevar el abordaje de la construcción de la figura de Artigas como héroe nacional. Había leído bastante, pero el poder de sintetizar lo complejo y hacerlo simple para estudiantes de segundo año no es tarea sencilla. Es de sabios. De todos modos, nuestro oficio nos demanda asumir el desafío de intentar articular respuestas.

Demasi (2001) sostiene que esta visión ‘esencialista’ de la historia nacional se comienza a construir a partir de las obras de Francisco Bauzá y Juan Zorrilla de San Martín. En su opinión fue Bauzá quien otorgó a Artigas el carácter de defensor del republicanismo y fundador de la nación uruguaya, la cual habría surgido en la época colonial a partir de la convergencia de elementos como el carácter indómito de los charrúas, las características del territorio y los enfrentamientos entre Buenos Aires y Montevideo. Por su parte, fue Zorrilla quien inauguró un panegírico de Artigas como héroe nacional a través del ensayo sobre la “Leyenda Patria” y el poema “Epopéya de Artigas”. En 1909 Eduardo Acevedo completa el panorama dando un nuevo impulso a la construcción del mito de Artigas. En el “Alegato histórico” encontramos al Jefe de los Orientales como un republicano y demócrata en contacto con “su” pueblo, que busca inculcar hábitos de trabajo y establecer el orden en la provincia. Esta información no circula públicamente en nuestros días. Los programas televisivos que tratan el tema no tienen en cuenta estas miradas. De repente la película “La Redota” nos muestra algún indicio, pero no llegó al gran público.<sup>70</sup> Dificilmente este relato sea manejado a nivel de la escuela primaria y o Ciclo Básico, por lo menos. Probablemente en la escuela *no nos dijeron toda la verdad*, al menos desde la perspectiva de los historiadores que han escrito sobre el artiguismo. Nos creímos que la historia era la misma desde el comienzo, que hasta Artigas *sabía* que era el padre de la patria...

Si Francisco Bauzá hubiera estado en mi clase y hubiera escuchado la pregunta de Mateo y los comentarios de los compañeros, me imagino que comenzaría mencionando la condición uruguaya de los pobladores originarios y por tanto, la sucesión de acontecimientos, sucesos y personalidades que vinieron después. Probablemente Artigas haya

<sup>70</sup> Sempol (2000) sostiene que fue Juan Pivel Devoto quien aportó a la teoría de Bauzá su interpretación de que el éxodo oriental fue una pieza clave la formación de la identidad nacional. Según Diego Sempol (2000, 28) «Pivel buscó fundar una suerte de ‘historiografía de la coparticipación’, donde blancos y colorados aparecen contribuyendo por igual en la construcción de ‘la nación’ pese a su continuo enfrentamiento bélico y político, mientras la figura de Artigas ocupa el lugar de intocable y aglutinador del ‘ser uruguayo’».

comprendido desde los comienzos esa especie de ‘objetivo preconcebido’, pero introdujo a los orientales en un proyecto que incluía a otros territorios, por lo cual no contribuyó a concretar el destino de nación independiente que posteriormente se afianzara. Tiendo a pensar que no terminaría de entender la condición de argentino para Artigas.

Por otra parte, supongo que Juan Zorrilla de San Martín le hubiera dicho a Mateo que su pregunta era una afrenta, una diatriba cometida injustamente frente un conductor que fue más que un valiente pues «condujo al pueblo oriental en el éxodo semi-sagrado; el que dictó las instrucciones evangélicas del año 1813; el que (...) realizó el gobierno ideal del héroe fundador al pie de la meseta del Hervidero, fundando escuelas, enviando vacuna, aconsejando el orden, la unión, la humanidad y la paz; el que, terminada su misión, irá a morir, por propia voluntad, indigente en el Paraguay».<sup>71</sup> Hasta se puede pensar que solemnemente nos hubiera hecho poner de pie diciendo que todos los monumentos erigidos en su nombre son pocos para la magnitud de valentía y coraje de este gran jefe de los orientales.

Continúo repasando mis más antiguas lecturas sobre artiguismo y me encuentro con Eduardo Acevedo. Pienso que habiendo dejado claro en su “Alegato histórico” mediante una vasta documentación histórica que fue «un promotor único de la organización de las Provincias del antiguo Virreinato del Río de la Plata sobre la base de instituciones federales perfectas, contra la absorbente oligarquía que desde la ciudad de Buenos Aires pretendía monopolizar todos los resortes gubernativos de las Provincias» Eduardo Acevedo tal vez le hubiera respondido a Mateo que Artigas no quiso ser argentino, pero contribuyó a fundar pueblos y nacionalidades con ideas de humanidad y orden.

Por último recuerdo que la lectura de Petit Muñoz (1951) en mis años de estudios terciarios fue importante dado que marcó una época con sus investigaciones acerca del federalismo que el proceso artiguista promoviera en el Río de la Plata, así como su vinculación con la experiencia histórica de la independencia norteamericana. Imagino que Petit Muñoz le hubiera respondido a Mateo, tal vez en una servilleta del Sorocabana, para decirle que le enorgullecía la dimensión de su pregunta, expresando quizás algo así como: *Creo que no eres consciente a cabalidad del significado de tus palabras. Estás vislumbrando la importancia del federalismo en Artigas que tomara de otra revolución emancipadora como fue la norteamericana.*

En ningún momento quise imaginar lo que podrían haber respondido Reyes Abadie, Bruscherá y Melogno o Lucía Sala de Tourón, Julio Rodríguez y Nelson de la Torre, si hubiesen estado en mi clase, ya que sería mucho más complejo de entender para los alumnos.

---

<sup>71</sup> Zorrilla de San Martín (1884), citado en Capilla de Castellanos, A. (1968) *Artigas: el juicio de la historia*. Montevideo: ARCA, Enciclopedia Uruguaya, t.12, p. 55.

Por último, me interesa hacer dialogar a la pregunta de Mateo con historiadores más recientes, cuya producción suele integrar el bagaje conceptual que integra los proyectos de clase en la actualidad. En 1985, José Pedro Barrán –vinculado de alguna manera a la tradición de la escuela de los Annales– propuso una nueva interpretación del proceso de la independencia, reclamando una perspectiva que incluyera las posturas de los distintos sectores sociales y no solamente la visión de los sectores privilegiados. En su análisis de las leyes fundamentales del 25 de agosto de 1825, proponía incluir el concepto de ‘miedo a la revolución social’ (1986) en el accionar de las clases dirigentes al desconocer gran parte de lo actuado por el Artiguismo en materia de opción por las clases bajas, por ejemplo en el desconocimiento de las distribuciones de tierras llevadas a cabo en aplicación del reglamento agrario de 1815. Me interesa particularmente recordar que fue Barrán quien acuñó la idea de presentar a Artigas como ‘conductor conducido’ en contraposición al mito de ‘héroe creador’ que limita el protagonismo popular en la revolución. El autor adhería de esta manera a una mirada ‘constructivista’ de la nación como entidad ‘imaginada’ que aparecía como símbolo de un proceso histórico, junto a banderas, mapas, mitos y rituales. A estas alturas del debate historiográfico, intento recordar en qué momento entré en contacto con esta visión de la historia. Fue en sexto año, en bachillerato, no antes. Me sobreviene la pregunta del principio: ¿Solamente en la escuela nos mintieron? Probablemente en el Ciclo Básico también, en ese afán por no ‘meterse en problemas’ de difícil resolución. De todos modos, mi proyecto de estado incluía esta mirada, pero la pregunta llegó muy temprano a desestructurar el desarrollo previsto.

Por su parte Frega (2007) ha venido desarrollando el concepto de Artigas como caudillo popular regional que apela a la ‘soberanía particular de los pueblos’ en la conformación de la Provincia Oriental como territorio y ‘soberanía independiente’. Utiliza el concepto de ‘pueblos’ en tanto regiones y en tanto sociedades formadas por diversos grupos sociales que interactúan en el acontecer histórico. Probablemente esta línea de trabajo contribuya a ampliar el concepto de integración regional, confederación de provincias formadas por diversos pueblos, cada cual con su soberanía y derechos, lo cual favorezca una comprensión más acabada del suceder histórico en épocas de emancipación, formación de los Estados y las sociedades nacionales en los estudiantes. Me gusta imaginar que Frega agradecería la pregunta de Mateo, pues le habilitaría a explicar la pertinencia de las soberanías de los pueblos en la revolución oriental.

Finalmente Ana Ribeiro también señala que la historiografía fue construyendo un héroe coincidente con la nación y su relato, «un héroe polivalente al cual le reclamamos ser un demócrata cuando afirmamos la democracia; un estadista cuando el Estado fue creciendo y controlando el



territorio; un caudillo agrario cuando descubrimos que la tierra seguía siendo un problema irresuelto» (2012, p. 15). Una figura que funciona como espejo de la sociedad en cada momento histórico. Tiendo a suponer que Ribeiro le contestaría a Mateo algo similar a que cuando hay una construcción de una figura heroica en una nación, «significa que en su rostro estamos representándonos a nosotros, al nosotros de cada momento histórico» (Ribeiro, 2012, p. 17)

Es interesante saber que también algunos historiadores argentinos hubieran podido responder a la pregunta que Mateo me planteó en la clase, puesto que ya en los años veinte el historiador argentino Emilio Ravignani (1951) solía definir a Artigas como «el argentino más federal», mientras que Eduardo Azcuy Ameghino (1993) estudia en Artigas una vertiente de pensamiento democrático que continúa la línea de Mariano Moreno. Por su parte, Héctor Olazábal (2001) rescata un Artigas forjador de una nación ‘argentina’, en sentido rioplatense, tanto en discurso como en acción. Hacia 1989 el argentino José Carlos Chiaramonte<sup>72</sup> estudió las formas de identidad política a partir de la revolución iniciada en 1810. Destaca la formación de la entidad ‘provincia’, el pasaje de la ciudad soberana al Estado provincial, así como los diferentes sentidos en el uso de los términos ‘nación’ y ‘patria’ durante el período, distinguiendo una dimensión ‘étnica’ y otra ‘política’. Esto lo llevó a afirmar que muchas interpretaciones historiográficas eran anacrónicas por ‘pretender identificar allí rasgos de ‘nacionalidad’’. Este concepto de hecho me auxilió en la respuesta que brindé a las preguntas de los alumnos.

Imagino que Ravignani hubiera citado su artículo publicado por El País en 1950 con motivo de los cien años del fallecimiento de Artigas. Supongo que posiblemente hubiera invitado a Mateo a leer un documento referente al ingreso de Corrientes a la liga federal en 1814. En misiva enviada a un adepto llamado José de Silva el 26 de enero, Artigas ratifica sus conceptos políticos fundamentales respecto a la necesidad de evitar las luchas entre provincias. En la misma línea que Moreno y San Martín expresa la idea americanista: «Yo celebraré que usted penetrado de la Justicia que dirige todos mis pasos haga esfuerzos dignos de la grandeza de sus sentimientos para que la Provincia de Corrientes no se envuelva en nueva sangre. Si la derramamos, que sea contra los tiranos. La Patria debe florecer bajo los auspicios de la Libertad: lo demás es servir a la ambición y que vivamos condenados a una perpetua ignominia. Penetrado de esta verdad he sostenido la guerra, sin que hayan bastado a calmarla, ni mis insinuaciones ni mis repetidas protestas. En este estado duro y cruel nos ha puesto el bárbaro despotismo de Buenos Aires». Esto con seguridad le hubiera demostrado lo atinado de su pregunta.

---

<sup>72</sup> Chiaramonte J.C. *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempo de las independencias*, en: Frega (2011, p. 12)

En esta segunda parte del trabajo me propuse revisar las diversas miradas de la historiografía sobre la construcción del relato histórico de la figura de Artigas en el marco de la construcción de la nación. Después de mucho abundar en el tema, haciendo una retrospectiva de mis lecturas, dialogando con diversas miradas y sus posibles respuestas a la pregunta de Mateo, llego a la conclusión de que es muy difícil contestar esa pregunta de acuerdo con todas las miradas relevadas sobre el Artiguismo. Es un tema complejo, entre otras cosas, debido a la vasta historiografía producida por investigadores de ambas márgenes del Plata.

### **3. En conclusión**

A partir de un tema planteado en clase, expongo mi idea sobre el posible transcurso de la acción, pero irrumpe la pregunta del título, ante lo que debe reformularse el proyecto de trabajo.

En una primera parte intenté utilizar la pregunta como insumo de trabajo para visualizar el diálogo entre diversas miradas del pasado: docente, estudiante, sociedad, historiografía, televisión y otros medios de comunicación. Una nueva perspectiva dual en ‘nosotros’ y ‘ellos’ marca confusas referencias de pertenencia que deben analizarse en ese carácter de ‘construido’ que posee el relato sobre el origen de la nación. Me serví de herramientas de análisis referidas a la manera de elaborar esos relatos en tanto ‘esencialistas’, ‘constructivistas’ o ‘experiencialistas’ para tratar de comprender origen y destino de los discursos histórico—políticos del tema.

En segundo lugar me interesó repasar las formas en las cuales la historiografía fue variando su perspectiva en ese proceso, para finalmente imaginar posibles respuestas a la situación inicial por parte de los historiadores de las distintas épocas. El docente, en la línea del ‘maestro emancipador’ que proponía Rancière, tiene la posibilidad de promover el pensamiento creativo, divergente que genere autonomía, pero ayudándoles a familiarizarse con las acciones metodológicas que conlleva y permitirles beneficiarse del poder intelectual y formativo de la Historia.

En definitiva, le contestaría a Mateo que Artigas no quiso ser ni argentino, ni uruguayo, no quiso ser porque fue un actor político de un momento histórico plagado de urgencias y vaivenes como es una revolución emancipadora. Respecto a la posible ‘mentira’ que titula la segunda parte del artículo me parece claro que no tuvieron la intención de enseñar ninguna ‘mentira’ en la escuela, en todo caso, también en Ciclo Básico se prolongan esas interpretaciones acabadas y simplificadoras al punto de torcer el discurso sobre lo real acontecido. No olvidemos que fueron los estudiantes quienes acusaron a la escuela de mentir cuando se les dio otra mirada sobre el tema. Porque de lo que se trata es de la enseñanza de la Historia, de

ese saber enseñado que nos coloca a los docentes en una intermediación permanente entre la historiografía (que interpreta el suceder histórico) y lo que comprenden nuestros alumnos (otra interpretación del pasado), mediados por nuestra perspectiva (producto de lecturas, ideología, síntesis). En este sentido intentamos dar legitimidad (o valorizar) a una sociedad actual que mira al pasado con sus propios ojos y lo reinterpreta para hacerlo suyo y pararse en el mundo con su propia mirada.

## Bibliografía consultada

- ACEVEDO, E. (1908/1950). José Artigas. Su obra cívica. Alegato histórico. Montevideo: Edición oficial de 1950.
- ARES PONS, R. (1961). Uruguay ¿provincia o nación? Buenos Aires : Coyoacán
- BARRÁN J. P. (1986). La independencia y el miedo a la Revolución social en 1825. *Revista de la Biblioteca Nacional* 24, 65-77.
- BARRÁN, J.P. (1986). *Artigas: del culto a la traición, Brecha*, Montevideo, 20/6/1986, 11.
- BARRÁN, J.P. Y NAHUM, B. (1967). Historia Rural del Uruguay moderno.1851-1885. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRÁN, J.P. Y NAHUM, B. (1972). Bases económicas de la revolución artiguista. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BAUZÁ, F. (1929). *Historia de la dominación española en el Uruguay*. Montevideo: El Demócrata.
- BERAZA, A. (1961). La revolución oriental de 1811. Montevideo: Imprenta Nacional.
- BRUSCHERA, O. (1968). Análisis crítico del debate parlamentario de 1923, *Cuadernos de Marcha* 19 “Orientales y Argentinos”, 10-27.
- CAPILLA DE CASTELLANOS, A. (1968). Artigas: el juicio de la historia. [Enciclopedia Uruguaya, t.12]. Montevideo: ARCA.
- DE CERTEAU, M. (1985). La operación histórica. En JACQUES LE GOFF, Y PIERRE NORA (EDS) *Hacer la Historia. Nuevos problemas*, (pp. 15-54) Barcelona: Laia.
- DEMASI, C. (2001). La figura de Artigas en la construcción del primer imaginario nacional (1875-1900) En ANA FREGA Y ARIADNA ISLAS (COMPS) *Nuevas miradas en torno al Artiguismo* (pp.341-351). Montevideo: FHCE.
- FLORES MORA, M. Y MAGGI, C. (1950). Artigas, primer estadista de la revolución. Montevideo : Biblioteca Nacional.
- FREGA, A. (2009). Historia regional e independencia del Uruguay. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- FREGA, A. (2011). Pueblos y soberanía en la revolución artiguista. Montevideo: Biblioteca Nacional /Banda Oriental.
- GRIMSON, A. (2003). La nación después del (de)constructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas. *Nueva Sociedad*. 184, 33-45.
- MAESTRO, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. *Studia Paedagogica* 23, 55-80.
- MÉNDEZ VIVES, E. (1975). *El Uruguay de la modernización*. Montevideo: Banda Oriental.
- NARANCIO, E. (1951). Artigas. Montevideo: El País.
- PETIT MUÑOZ, E. (1988). Artigas Federalismo y soberanía. Montevideo: FHCE.

- RAVIGNANI E. (1951). *Trascendencia de los ideales y la acción de Artigas en la Revolución argentina y americana en Artigas*, (pp.227-235) Montevideo: El País.
- REAL DE AZÚA, C. (1991). Los orígenes de la nacionalidad uruguaya. Montevideo: Arca/Nuevo Mundo.
- REYES ABADIE, W. Y VÁZQUEZ ROMERO, A. (1999). *Crónica General del Uruguay*. 2ª.edición, t.3. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- REYES ABADIE, W., BRUSCHERA, O. Y MELOGNO, T. (1968) El Ciclo Artiguista (1811-1820). Montevideo: Universidad de la República.
- RIBEIRO. A. (2012). Cuatro retratos de Artigas, conductor conducido. *Historia y Docencia*, Setiembre 2012, 8-17.
- RUFER, M. (2012). Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contextos poscoloniales. México: Itaca.
- SALA, L., DE LA TORRE, N. Y RODRÍGUEZ, J. (1978). Artigas y su revolución agraria 1811-1820. México: Siglo veintiuno editores.
- Sempol, D. (2000). José Artigas. El hombre, los mitos, las preguntas. *Brecha*, 16/06/2000, 28-29.



## *¿En serio vivían así?* **Una experiencia en el aula sobre la astucia y la brevedad de la vida**<sup>73</sup>

LUCÍA GONZÁLEZ

### **Poniendo los ojos en los otros del pasado**

Con la lupa puesta sobre la historia cultural –que Darnton (1987, p. 12) define como aquella historia que investiga la cosmología de la gente común– me propongo dar cuenta en este artículo de una experiencia de enseñanza de la historia en el aula sobre la vida y resistencia del campesinado francés en el siglo XVIII. Esa experiencia tuvo lugar en un curso de 2º año liceal, en Montevideo, Uruguay. En este trabajo pondré entonces el foco en dilucidar algunos conflictos y desafíos sobre esta experiencia de trabajar con subalternos (Spivak, 1998) en clases de Historia. El descubrimiento de los inimaginables *otros* del pasado tiene su correlato en mi trabajo del aula, donde irrumpen problemas de enseñanza, pero también desafíos de la renovación permanente de la Historia.

Estas primeras pinceladas trabajadas en clase tuvieron su sostén principal en la lectura de cuentos de tradición oral del siglo XVIII, conocidos por los estudiantes por sus versiones estilizadas de cara a la lectura infantil: Pulgarcito, Hansel y Gretel, Cenicienta. La experiencia de trabajar en base a la organización de las estructuras mentales del campesinado, ha resaltado en el aula la ‘astucia’ como mecanismo de resistencia y lo ‘breve’ como la tónica general de la vida de las familias campesinas francesas. La conceptualización otredad de la gente del pasado en esta experiencia ha sido un recurso valioso para no caer en anacronismos. La invocación en el aula de estas presencias mudas (mudez por su poca presencia en las aulas, pero mudez también por inexistencia escriturística), genera sensaciones inquietantes, perturbantes que analizaré a lo largo de este artículo.

Mi trabajo está centrado en el análisis de un enfoque de historia cultural en el aula (centrado particularmente en la obra de Robert Darnton), sobre la cosmovisión de los campesinos de la Francia en el siglo XVIII. La inquietud de trabajar con esta manera de hacer historia hunde sus raíces en mi formación como profesora. Intento en la medida de lo posible cumplir con estas inquietudes que a esta altura ya forman parte de la enseñanza de la historia que propongo en mis clases. Las ‘ausencias’ de las discursividades

---

<sup>73</sup> Este artículo tiene el mismo título que la comunicación que fue presentada para el VII Congreso Regional de Historia e Historiografía, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, mayo de 2017.

que atraviesan la historiografía occidental siempre fueron lugares atractivos para mi lectura y mi narrativa en las clases de historia. Aquí me dispongo a poner en palabras una experiencia que me convoca a reflexionar sobre este proyecto de trabajar con los ausentes del relato historiográfico de la Europa occidental del siglo XVIII, planteándome como desafío trabajar con cuentos de tradición oral.

Este artículo tiene una primera parte que está dedicada a delimitar la experiencia del trabajo con estos documentos y estos protagonistas, los campesinos, en clase. Un segundo momento está dedicado a analizar cómo pienso que impactó esta experiencia en los alumnos, qué sensaciones creo que despertó, que ideas supongo que quedaron sobrevolando en el aula y en ellos mismos. Dedicaré también algunas líneas a analizar cómo algunos alumnos lograron plasmar esta experiencia en una hoja de papel.

### **“Había una vez...” La historia cultural en mis clases**

Este trabajo da cuenta de los riesgos que puede implicar el hecho de salirse de lo establecido, de la norma institucional programada para un curso. Si aquí cabe la palabra libertad o autonomía, podría al menos proponer que me he tomado el atrevimiento de enfrentarme al menos con esas sensaciones y pensar mis clases de historia totalmente por fuera de las prescripciones programáticas.

El programa de segundo año es uno de los que cuenta con mayores dificultades para darle un enfoque coherente e inteligible en su globalidad. No solo que atraviesa varios siglos, sino que hay varios saltos espaciales: de Europa a América, para volver a Europa y nuevamente a América y culminar en la Banda Oriental. La destreza de los profesores de Historia a la hora de encarar este programa es un mérito para nada despreciable. Sin embargo, todos sabemos que cada programa oficial es reconfigurado por los profesores. A menudo dedicamos una instancia de reflexión para generar una propuesta acorde a nuestros intereses desde los cuales convocamos a historiadores y líneas historiográficas en consonancia con nuestros intereses, deseos, gustos.

En este caso, mi propuesta de enseñanza está encarada en varios momentos hacia la presencia de la historia cultural, para algunos autores heredera de la historia de las mentalidades y del posestructuralismo. Uno de los temas a enseñar según el programa oficial es Antiguo Régimen en Francia en el siglo XVIII que incluye los aspectos políticos (absolutismo) económicos, (fisiocracia), sociales (sociedad de órdenes, ascenso de la burguesía). Me gusta incorporar a todos los programas de enseñanza los aportes de la historia social con miradas más finas hacia los grupos sociales



dominados u oprimidos (campesinos, obreros, indígenas, mujeres).<sup>74</sup> Algunos autores del grupo de estudios subalternos me han aportado al análisis de sobre la construcción del *otro* en la historia occidental. En el programa de segundo año me he apoyado en autores provenientes de la historia cultural, como Darnton, que no solo me presentan un aspecto metodológico sobre esta forma de hacer historia –enseñar historia en mi caso– sino que tomé una serie de documentos (cuentos de tradición oral) para analizar en clase la cosmovisión del campesinado francés del siglo XVIII. De modo que en esta instancia de enseñanza que estoy analizando —correspondiente que ya he dicho a un curso de segundo año— me he permitido detenerme bastante tiempo con algunos relatos sobre María Antonieta, Luis XVI, las fiestas de Versalles, la creación del protocolo real que data de Luis XIV. Y para no ser menos, Cenicienta, Caperucita Roja y también Hansel y Gretel también estuvieron presentes.

Siguiendo a Chartier, las transformaciones del trabajo histórico planteadas en el editorial de la revista *Annales* de 1988 obedecen «a la distancia tomada en las prácticas de investigación misma en relación con los principios de inteligibilidad que habían gobernado la actividad historiográfica desde hace veinte o treinta años» (Chartier, 2005, p. 21). De los principios o certezas que gobernaban la profesión destacan el proyecto de una historia global, la definición territorial y la división social. Sostienen que ha sido frente al desuso de estas certezas y caída de los paradigmas estructuralistas, que se han constituido nuevos territorios para el historiador y se ha retomado la mirada hacia aquellas primeras exploraciones de los *Annales* de los años treinta: el estudio de los ‘utillajes mentales’. Y a partir de estos nuevos estudios se desplazó la atención hacia nuevos objetos (creencias, rituales, modelos educativos). También, plantea Chartier (2005) que se tomó conciencia de que las diferencias sociales no pueden ser pensadas solo en términos de fortuna o dignidad sino que son producidas o traducidas por distancias culturales.

Me interesa este posicionamiento y me interesa más que nada pensar en la distancias culturales, porque mi temática justamente abarca a un grupo social como los campesinos del siglo XVIII, que eran analfabetos si no es su totalidad, en su amplísima mayoría. Y reparo en clase sobre la desigual repartición de las capacidades y bienes culturales y sobre las consecuencias que produce, como la imposibilidad de escribir y leer, pero que no quita otras capacidades como las de memoriar, actuar, poner en acto un relato, como voy a desarrollar a continuación con respecto a los relatos orales

---

<sup>74</sup> En Uruguay José Pedro Barran ha abierto el camino, enriqueciendo a la historiografía uruguaya con su innovadora mirada sobre la sensibilidad en la sociedad oriental de los siglos XVIII y XIX. Este camino, allanado por los historiadores franceses, ha tenido un largo recorrido.

campesinos. En este sentido, me presento para trabajar con esta propuesta con un libro que contiene cuentos de campesinos los cuales vamos a leer en clase. Y llegada esta situación, de que una profesora de Historia tenga en sus manos una recopilación de cuentos del siglo XVIII proveniente de campesinos analfabetos y probablemente sin casi acceso a libros, trata una de las primeras problemáticas a abordar en clase.

Los alumnos no demoran en preguntar: *¿Cómo conseguiste esos cuentos profe? ¿Cómo sabes que decían eso si eran analfabetos?* De cómo se irá deshilvanando esta trama de interrogantes que me plantean los alumnos versan las siguientes páginas de este artículo. Lo que me interesa resaltar aquí es que frente a lo que denominamos ‘cultura popular’ sobresale una mirada tradicional que la identifica como todo aquello que es ajeno, o se encuentra muy por debajo de la cultura de las elites. Ante esta concepción tomo parte de aquella interpretación historiográfica, que complejizando esta mirada bidimensional de la cultura, propone partir de prácticas culturales distintivas entroncadas en prácticas sociales que se llevan a cabo «en estrategias de competencia (o de solidaridad), en el marco de jerarquías de conflictos (o de alianzas) que existen entre los diferentes grupos sociales» (Revel, 2005, p. 113). Los cuentos son de tradición oral, pero la tradición oral no es una práctica social aislada de una clase o grupo singular, sino que es re significada por quienes la reciben, se apropian y la transmiten. La trama social de la aldea campesina es muy rica y compleja con respecto a las diferentes relaciones sociales que convergen allí: asoman conflictos sociales entre diversos actores que forman parte cotidianamente de ese mundo (campesinos ricos, cobradores de impuestos, señores feudales, asaltadores de caminos, mendigos, brujas, etc.). Cuando llevo a clase esta mirada proveniente de la microhistoria, entiendo que las prácticas culturales anudan el conflicto las estrategias de resistencia.<sup>75</sup> Y creo que la riqueza de este mundo olvidado es muy interesante para trabajar en el aula. A veces las miradas estructurales en las clases de historia le quitan lo más exquisito que tiene la historia, sus protagonistas. Mis elecciones historiográficas que estoy mostrando aquí, están enlazadas con este deseo de dar un lugar en mis clases a todos estos protagonistas olvidados.

De alguna manera mi trabajo está implicado en esta trama, ya que me paro desde un lugar de la historiografía para replicar una vez más mis intereses y mis necesidades como profesora de ponerle carne y hueso a mis clases. Siguiendo a Certeau encarar la producción historiográfica de esta

---

<sup>75</sup> Recuerdo que en clase mencioné también algunas leyendas populares, provenientes de la campaña oriental y las posibilidades de trabajarlos en las clases de historia para acercarnos a las cosmovisión de parte de la ‘cultura bárbara’ así definida por Barran en “Historia de la sensibilidad del Uruguay”.

forma de hacer historia es difícil y desalentador por momentos. Aunque denota un estado de situación, ya que:

El historiador ha dejado de ser hombre que pueda constituir un imperio (...) Circula alrededor de racionalización adquiridas. Trabaja por los márgenes. Al respecto se convierte en un merodeador. (...) establece una distancia en dirección a la brujería, la locura, las fiestas, la literatura popular, el mundo olvidado del campesino. (de Certeau, 1984, p. 44)

Los resultados de esta forma de hacer historia han dejado un bagaje documental y descriptivo recopilado por historiadores que los profesores hemos llevado al aula. Trabajar sobre los márgenes, enfocarse hacia el mundo olvidado del campesinado, como dice de Certeau, plantea preguntas distintas a los documentos de los archivos oficiales, o incluso la búsqueda de nuevos documentos y archivos. Pienso en mis años liceales, aquellos años en los cuales decidí que quería ser profesora de historia y no encuentro en mis recuerdos alguna enseñanza sobre este tipo de materiales, o la inquietud por llevar a la clase a todos estos olvidados de la historia. En el caso de los cuentos, trabajé con varios, pero no en la clase de historia. Los cuentos pertenecen al ámbito literario, donde se analizaba la estructura, el autor, etc., pero no parecían tener relevancia o pertinencia en la clase de historia.

Este trabajo, que Certeau lo describe como de los márgenes, implica una práctica historiográfica distinta que complejiza el análisis socio histórico. El análisis de lo macro pasa a lo micro, pero no es un tema de escalas, sino de cambio sustancial en la producción de saber.<sup>76</sup> El corte transversal no significa analizar en miniatura una parte de la sociedad de acuerdo a los parámetros de análisis más estructural. En el mismo sentido, Revel afirma que

La vía microhistoria es profundamente diferente tanto en sus intenciones como en sus procedimientos. Ella toma como principio que la elección de una escala de observación particular tiene efectos de conocimiento. Cambiar el foco del objetivo no es solamente aumentar (o disminuir) el tamaño del objeto en el visor, sino también modificar la forma y la trama. (Revel, 2005, p. 46)

En el caso de mi propuesta de enseñanza, el abordaje en relación a la aldea campesina no quería proponerlo desde las características generales de

---

<sup>76</sup> Remito una vez más a las palabras de Revel: «Lo que la experiencia de un individuo, de un grupo, de un espacio permite aprehender es una modulación particular de la historia global. Particular y original: pues lo que el punto de vista microhistórico ofrece a la observación no es una versión atenuada, parcial o mutilada de realidades macro sociales, es, y es el segundo punto, una versión diferente.» (Revel, 2005, p. 53)

la sociedad francesa dividida en ordenes, pues me interesaba enfocar la vista en el complejo mundo de la cosmovisión campesina de la época. Cuando me propuse trabajar con historia cultural supe que la escala nacional de historia social no iba a servirme. La historia que llevo a clase está situada en una aldea de campesinos, alejada de las ciudades, donde presento una red de relaciones que desembocan en una trama que complejiza –entre otras cosas– las relaciones de poder entre nobleza y campesinado, entre campesinos ricos y campesinos pobres, presenta estrategias y trampas de supervivencia. No podía entonces pasar a hablar de las características de los campesinos en general, sino que tuve que situarme en un enfoque micro histórico, el cual al decir de Revel (2005, p. 38) «enriquece el análisis social haciendo las variables más numerosas, más complejas y también más móviles». Y es que como se plantea más arriba que este cambio de escala en el análisis micro histórico modifica la forma y la trama. Y en este sentido, es real que en análisis de la cosmovisión campesina vista desde una aldea aparece el poder estatal, la pobreza, la explotación laboral. Pero en esta propuesta me interesa hacer visibles también las relaciones entre los distintos campesinos, las distintas estrategias para vivir y sobrevivir en un mundo donde la experiencia de la vivir es estremecedora para nuestra mirada contemporánea. Me sirvo también de la noción de estrategia social que plantea Revel (2005, p. 51) que sirve para calificar los comportamientos de actores individuales o colectivos que tuvieron éxitos. Cuando me refiero a éxitos, pienso en los comportamientos sociales dentro de una villa que logran traspasar las barreras de los peligros, o al menos sortearlos con diferentes estrategias; pero también las posibilidades de burlarse de las miserias y las hostilidades cotidianas. ¡Y cuanta información que poseen los cuentos sobre las variadas estrategias campesinas!

### **¡Silencio, que la profe va a leer los cuentos!”**

El arte de contar historias se mueve, entre lo que la misma historiografía practicaba en el pasado y lo que la antropología restaura hoy como un objeto extraño. En este hueco, el placer de contar encuentra pertinencia científica. El recitante cuenta con la marcha alegre de sus fabulas. Ha ce con ellas todas las faenas y jugarretas, al ejercerlas de esta forma como un arte de pensar. Como el caballo en el ajedrez cruza el inmenso tablero de la literatura con el avance sesgado de estas historias, hijos de Ariadna, repertorios formales de prácticas.

MICHEL DE CERTEAU

La actitud de “merodear” por el salón de clase la acompaño con mis palabras, mi discurso, mi relato y mi cuerpo. Camino pausadamente, recorro

dentro de lo que puedo los intersticios entre fila y fila con libro en mano. Y es que a partir de ese momento me he convertido en la profesora cuentacuentos. Lo que describo a continuación son las diferentes advertencias metodológicas que tuve que tener en cuenta en cuanto a esta propuesta así como la potencia y dificultades que la misma conllevó en el desarrollo del curso.

Presenté esos cuentos a los alumnos como documentos históricos con los cuales trabajaríamos en clase. Es una aclaración que siempre hago porque antes de llegar a trabajar con los campesinos trabajo con otros documentos en clase como cartas, documentos oficiales, indultos, etc. Los historiadores han advertido acerca de las dificultades testimoniales para producir este tipo de historia, ya que como plantea Duby «de la mayoría de los sistemas ideológicos del pasado, no subsisten más que huellas fugitivas, alteradas, vaporosas» (1984, p. 164). Es así que la tarea del historiador se vuelve tremendamente meticulosa al punto de asemejarse a la tarea de un detective, pues con estas huellas hay que descifrar, descifrar, interpretar. Sin dejar de tener presente que al historiar sistemas ideológicos pasados, hay que mantener lo más lejanos posibles los actuales —en especial los que encarna quien descifra y luego interpreta esos textos—. En el caso de los profesores, se hace necesario transmitir esta advertencia a los estudiantes. No podemos observar con nuestros ojos contemporáneos, en este caso a los cuentos de tradición oral, sino que tenemos que tratar de alejarnos lo más posible de todo aquello que nos resulte conocido. Los ausentes de la historia no están, porque están muertos. Son en este sentido irrecuperables. El objeto de la historia, su recuperación total es irreversible. Lo que se recupera es una interpretación de esas huellas. Desde que ha existido esta preocupación de parte de los historiadores por advertir estas problemáticas en torno a la escritura de la historia, los docentes no podemos permanecer indiferentes frente a estos planteos.

Cuando los cuentos asoman en la clase no hay duda que todas estas problemáticas se presentan allí: cómo trabajar esos cuentos, qué aspectos valorar a partir de los mismos. Y las dificultades que allí se presentan. Uno de ellos es que la vida de los campesinos del siglo XVIII es presentada en clase a partir de cuentos infantiles que han sufrido una serie de transformaciones en la configuración del relato hasta llegar a los clásicos cuentos modernos de los hermanos Grimm. La versión clásica, por ejemplo de Caperucita Roja, no solo modifica la narrativa sino que agrega a un personaje como el leñador y transforma el final en ‘feliz’. Esta ‘deformación’ también es trabajada en clase, pues los documentos cuentos infantiles son presentados en su contexto. *¡Esto es horrible!! ¡El lobo es un abusador!* Estas fueron algunas de las exclamaciones de los alumnos cuando les presenté el cuento de Caperucita Roja, que muestra una variación transformación brutal con respecto a su versión infantilizada. Hilando más fino una de las alumnas,

Agustina, comentó que para ella *el lobo es todo lo malo que puede pasar*. Este comentario fue uno de los puntapiés que me llevo a tocar el tema de los infanticidios, las muertes por hambrunas, la implacable presencia de la muerte en las villas campesinas. Yo creo que a partir de este momento comenzaron a movilizarse otras cosas, no solo hubo una apropiación del texto que estaba siendo enseñado, sino que se movilaron significaciones acerca de los sentidos comunes que prevalecen en los alumnos. También fue una re significación para mí: ¿Qué tan distintos son los peligros del mundo actual para sus Caperucitas, algunas de las cuales tal vez estaban en el salón de clase?

Porque en definitiva Darnton<sup>77</sup> nos hace saber que estos cuentos no son infantiles en su origen, y son documentos porque hubo un interés académico<sup>78</sup> por estudiar los cuentos, rastrear sus orígenes y encontrar en ellos algo más que una moraleja. Para mi sorpresa, algunos estudiantes tenían en sus casas la colección de cuentos de los hermanos Grimm (que por cierto fue mi gran compañía en mi infancia) así que fue un gran efecto generar expectativa con mis versiones más ‘antiguas’ de estos cuentos. Y aquí es indudable el trabajo de corte más metodológico que realizamos los docentes en clase: para trabajar las ‘mentalidades’ o analizar desde un punto de vista cultural al campesinado francés del siglo XVIII hay que plantear las dificultades que se presentan a los historiadores que se enfrentan con esos temas.

Palabras como *dominación, opresión y subalternidad* cobran sentido en mi discurso de clase justamente antes de empezar a trabajar con estos cuentos. Hay un lugar para estar atento en clase no solo a las conclusiones de los historiadores sino también a sus formas de trabajar con los textos que les han llegado desde el pasado, sometidos muchas veces a una depuración cultural e ideológica. Les explico a los estudiantes que estamos frente a documentos donde a los protagonistas de los mismos se les ha despojado de las herramientas para que puedan hablar por ellos mismos. Este problema de la ‘mutilación histórica’ (Ginzburg, 1997, 24) resultado de varios siglos de una práctica de la escritura de la historia, ejerce un dominio sobre el pasado y sus protagonistas. Personalmente, este es un tema que me interesa y tomo

---

77 Darnton (1987, p. 20) plantea que «los testimonios escritos prueban que los cuentos existían antes de que se convirtiera el folclor, un neologismo del siglo XIX. Los predicadores medievales aprovecharon la tradición oral para ilustrar sus argumentos morales. Sus sermones (...) relatan las mismas narraciones que los folcloristas recogieron en las cabañas campesinas en el siglo XIX. (...) La Bella Durmiente aparece en un relato asturiano del siglo XIV»

78 En principio, el interés parte de los folcloristas franceses que en el siglo XIX realizan una recopilación de los cuentos orales franceses. Ero anterior a esto se encuentra la recopilación de Perrault (fines siglo XVII), con retoques adaptados para el círculo parisino.

como postura frente a mis proyectos de curso hacerles esta advertencia, parándome desde autores provenientes de la filosofía de la historia que problematizan esta cuestión. Spivak ha sido uno de esos autores que enlazo en cada proyecto y no deja de aparecer en mis discursos. Planteo –siguiendo a Spivak (1998)– que en su práctica la mayoría de los historiadores ejercen violencia epistémica al tomar la voz de los subalternos y desde ese lugar pretender hacerlos hablar, despojándolos al mismo tiempo del acceso a los mecanismos de habla occidental. Esta es una postura, una advertencia que despliego en casi todos mis proyectos de enseñanza, me paro desde allí.<sup>79</sup>

¿Qué puertas se abren cuando decido trabajar con estos cuentos? La dimensión historiográfica planteada anteriormente es una, la de trabajar con un documento atípico, distinto, que hasta puede generar dudas o veracidad a mi propuesta. Es decir, siempre espero que alguno de mis alumnos me pregunte *¿y por qué un cuento es un documento?* o que me digan *“esto no es historia”*. Pero también existe otra dimensión que se abre y es la apertura a la imaginación, que Mariana Acosta analiza en su artículo, afirmando que «claramente también, contar es el momento para desarrollar la imaginación. Imaginar es la evocación arbitraria de lo ausente, lo que no está o lo que no es posible en lo inmediato de alguna forma tangible. Esto permite diversas asociaciones subjetivas que potencian la incertidumbre». <sup>80</sup> Este juego de ausencias que entrelazan mis clases, que contienen el entramado discursivo de mis relatos, contiene, apela, redime el uso de la imaginación. Imaginar lo que novemos (en clase), narrar sobre aquellos que no pudieron decir (en la escritura de la historia), podría hilvanar de esta manera los hilos de las ausencias planteadas en clase. Mi presencia allí invoca, al pasado, a los subalternos, mediando la imaginación.

Otro aspecto que me parece importante tener en cuenta es que la cosmovisión del campesinado francés que abordo posteriormente a otros grupos sociales de la Francia dieciochesca. Cuando trabajo la aristocracia francesa junto a la vida de la realeza en clase, proliferan recursos que cuenta de ciertos modos de vida, pensamientos, gustos, y maneras de entender la vida de estos grupos sociales. Cuando pasamos a trabajar con la cosmovisión de los campesinos, el relato en primera persona o el detalle que da cuenta de su cotidianeidad desaparece y aparece aquí la gran ausencia testimonial y la dificultad documental del desciframiento.

Ginzburg en *El queso y los gusanos* (1997) plantea algunas hojas de ruta para emprender esta búsqueda. Hay caminos que hay que deconstruir, como por ejemplo anexar la cultura de las clases subalternas a la dominante,

---

79 En otro artículo titulado “Los subalternos en mis clases de historia” (2013), me dedico a analizar el discurso histórico desde la perspectiva de la mutilación de ciertas voces, y como recuperarlas, trabajarlas en la enseñanza de la historia.

80 Se puede consultar el artículo de Mariana Acosta en este mismo volumen.

como si fuera una extensión o reflejo de esta, un reflejo deformado. Ginzburg (1997, p. 21) plantea que más que nada existe una interrelación entre culturas subalternas y dominantes, y que esta última haya dejado huellas y archivos no significa que no se haya nutrido de otras<sup>81</sup>, y que ésta sea la única. Por otro lado, el estudio de las mentalidades, la posibilidad de comprender como se pensaba en una época, o cual es la cosmovisión de cierto grupo social, es otra posibilidad.

Si bien, el trabajo documental con textos lo he resuelto con la presentación de los cuentos orales, la dificultad radica en que parto de un documento que presenta una ficción y que pertenece más que nada al ámbito literario. Los personajes de los cuentos son cercanos gracias a la literatura infantil en la cual aún persisten como ‘cuentos clásicos’ y son reconocibles por casi todos los estudiantes. Esta cercanía con los documentos a trabajar la he tomado como una ventaja: los presento como relatos conocidos, con sus personajes puestos en el mismo relato de cuento infantil. Pero la clase de historia con estos cuentos presenta un plus, ya que los cuentos que vamos a trabajar pertenecen a la recopilación de las tradiciones orales arraigadas desde el siglo XVII. La sospecha de que es un camino más engorroso para entender el funcionamiento de esta manera de hacer historia, y contarla en clase, comienza a vislumbrarse en los estudiantes: *¿vamos a trabajar con cuentos? ¿Y quién los escribió? ¿Pero existió Caperucita Roja?* Como plantea Darnton, la precisión no es justamente una bondad con la que cuenta la historia cultural o de mentalidades. Y los géneros utilizados para producirla no son los convencionales. Pero si hay algo que tienen en común la historia política, económica, social, o cultural es la elaboración de un sentido común histórico, que «expresa la base común de la experiencia en un orden social dado» (Darnton, 1987).

Las interrogantes de los alumnos quizás, le quitan credibilidad a la propuesta de trabajo, pero que de a poco comienza a tomar forma. Indudablemente esta propuesta de lectura y análisis de los cuentos tiene que ir acompañada con una ficha que aborde algunas características de la forma de vida del campesinado francés. Apoyándome en la obra de Darnton puedo afirmar que:

Los campesinos de los albores de la Francia moderna habitaban un mundo de madrastras y huérfanos, de trabajo cruel e interminable, y de emociones brutales, crudas y reprimidas. La condición humana ha cambiado tanto

---

81 Un ejemplo con respecto a esta interrelación: cuando Revel analiza el libro de Ginzburg sobre Menocchio afirma que «este semi letrado, ampliamente autodidacta, armó una biblioteca como pudo, y en todo caso, fuera de toda disciplina cultural. Su uso del libro es salvaje: de hecho consiste en una lectura descontextualizada, que se defiende como puede» (Revel, 2005, p. 112)



desde entonces que difícilmente podemos imaginar la manera como esta era considerada por la gente cuya vida era realmente sórdida, brutal y breve. (Darnton, 1987, p. 36)

Cuando les comienzo a leer ‘mis versiones’ de los cuentos –elijo a Caperucita Roja que es bastante impactante– el asombro y el horror, como venía planteando, ante lo que escuchan inunda todos los comentarios. Mi estrategia, en algún sentido, no falla; la expectativa entonces, valió la pena. *¡Caperucita se comió a la abuela! ¡Cómo no se dio cuenta! ¿La gente se comía entre ellos?* Las primeras lecturas impactan, porque la asociación de los cuentos con la infancia es una de las primeras que aparece. Y aquí comienza una de las primeras deconstrucciones, o advertencias que debo realizar frente a estos textos.

La función original de los cuentos, contados en torno al fuego del hogar no eran justamente de entretenimiento infantil. La crudeza de sus relatos refiere más que nada a una función de advertencia frente a los peligros del mundo real: la muerte dura y brutal podía ser moneda corriente en los bosques y en las aldeas más apartadas.<sup>82</sup> Así que más que fantasía, los cuentos campesinos recuerdan a los más pequeños la inseguridad del mundo más allá de la aldea. Este es un primer indicio para quitar la fantasía de literatura infantil a la clase, los cuentos nos dicen mucho más sobre las vivencias de los campesinos de lo que podemos imaginar. Y además otro dato que ya habíamos trabajado en otras clases: los campesinos en su gran mayoría eran iletrados, el privilegio de la lectura y escritura estaba destinado a una minoría social. Por lo tanto estos cuentos se transmitían a través de la oralidad, así que no solo se relataban, sino que se actuaban, se ponía énfasis en los momentos de mayor tensión, se comentaban otros de una forma más jocosa, etc. Los narradores no eran siempre los mismos, cambiaban según el día (o la noche) y el público. Y el pasaje de un narrador a otro conlleva ciertos cambios o énfasis en tal o cual parte del cuento, sumamente difícil de ‘documentar’. Representaciones que hemos perdido, ya que nada de estos contextos de actuación, de los gestos, las voces, las miradas, ha quedado. Esto también generó diversas reacciones en los alumnos. Caperucita fue el primer cuento que leí, y el que causó horror, miedo quizás por sentirse

---

82 «Sin sermones ni moralejas, los cuentos franceses muestran que el mundo es cruel y peligroso. La mayoría no estaban dedicados a los niños, pero tendían a ser admonitorios. Eran como señales de advertencia en la búsqueda de fortuna: ¡Peligro!, “Camino en reparación!” “Despacio!”, “Alto!”. En realidad, algunos tienen un mensaje positivo; muestran que la generosidad y la honradez y la valentía son recompensados. Pero no alientan la confianza en la eficacia de amar a los enemigos y en volver la otra mejilla. Muestra que si bien puede ser laudable compartir el pan con los mendigos, no se puede confiar en el primero que se encuentra en el camino.» (Darnton 1987, p. 61)

identificados con ese mundo peligroso al cual estaban expuestos las niñas y niños de una aldea. Otras reacciones genero el cuento de Los Tres Dones el cual trata de un pastorcito que se venga de su madrastra a través de los deseos concebidos de su hada madrina: «Le costó trabajo escoger su tercer deseo, pero al recordar el trato cruel que había recibido de su madrastra, sintió ganas de vengarse y pidió que cada vez que el estornudara ella no pudiera dejar de echarse un pedo» (Darnton, 1987, p. 78)

Este relato resulto sumamente divertido. Las figuras de las madrastras y las hadas madrinas son bastante familiares, pues aparecen en los cuentos clásicos varias veces. Es deber de la narradora, que en este caso soy yo, actuar cada cuento según las circunstancias. Y es que como plantea Mariana Acosta en este mismo volumen: «la oralidad está contenida en el gesto y el cuerpo, en la voz y en la mirada. Dejar por un rato el texto escrito para que el relato se posicione en el cuerpo y su gestualidad, habilita un nuevo espacio para la creatividad, de quien narra y de quien escucha.» No fui la misma narradora, puse énfasis en la diversión, en la burla, y es inevitable ponerse del lado del pequeño héroe que toma venganza por los malos tratos de su madrastra. Aquí es la astucia del débil que con la ayuda mágica logra burlarse de la malvada; pero no de la poderosa, porque en esto trato de ser clara con mis alumnos: las madrastras pueden ser villanas, pero son campesinas que sufren las mismas hambrunas e injusticias que los protagonistas de los cuentos.

También me parece importante comenzar aclarando en la clase que los cuentos provienen de una tradición de transmisión oral y que han sufrido procesos de deformación de gran magnitud hasta llegar a las versiones infantiles actuales. La memoria oral transmitida de generación en generación es clausurada en un texto escrito. Generalmente les llama la atención saber que la escritura, la alfabetización eran en el siglo XVIII un privilegio de algunos grupos sociales. ¿Quiénes eran ilustrados en la época de la Ilustración? Una gran minoría, de la cual de sus representantes más famosos (como Rousseau o Voltaire, por ejemplo) hasta los pudimos trabajar biográficamente. ¿Y quiénes serán los autores de estos cuentos? ¿Quién sería aquel al que le pedían más de una vez que actuara su versión de Pulgarcito? No lo sabemos. Lo que sí sabemos, les explico a mis alumnos, es que no son los campesinos los que escriben cuentos. Porque son analfabetos, pero podían memorizar y repetir historias, y estos relatos cuentan con una estructura básica que se iban modificando a medida que pasaba el tiempo o según las circunstancias. La inquietud por recolectar, por escribir, por *memorar* no proviene justamente de una necesidad de los campesinos, sino de otros sectores sociales como la elite parisienne que toma estas estructuras y las adapta a fines lúdicos y con menos alertas sobre los peligros mundanos.<sup>83</sup> La recopilación que

83 Al respecto dice Darnton que «Perrault, el maestro de su género, había

realiza Perrault, plantea Darnton, daría cuenta de ello. Darnton (1987, p. 17) dice que es a través de las nodrizas campesinas que la transmisión oral llega a otras capas sociales, y son justamente estos otros sujetos los que proceden a la escritura matizada de estos cuentos, que por cierto pierden sus características regionales y pasan con el tiempo a ser nacionales.

Volviendo un poco hacia el concepto de cultura que pretendía trabajar en clase, no quería caer en la dicotomía que aun hoy existe entre cultura popular y cultura de elite, que divide la actividad de una (elite) y la pasividad de la otra (popular) y su mera reproducción. Me interesaba transmitir que, como plantea Revel, «cada uso cultural puede y debe ser considerado como una creación» (Revel, 2005) y que toda creación cultural produce su sentido, así como que la relación entre culturas popular y elite es de interacción, confrontación más que de imposición de una sobre otra (Ginzburg, 1997). Traté de trabajar con los cuentos orales en ese sentido explicitando a mis alumnos, que los mismos han pasado por diversos procesos de apropiación y re significación. Y que no producen los mismos sentidos un cuento de Caperucita Roja contado en una aldea (con todas las características propias de la oralidad que trabajare a continuación) que el mismo cuento adecuado a una escritura ‘aburguesada’ y realizada con gustos e intereses distintos.

A partir de este análisis y la lectura de los cuentos sobresalen dos elementos importantes y destacables en el relato de las clases: la brevedad de la vida campesina y la astucia para sobrellevar las injusticias cotidianas. Las versiones de los cuentos de Mama Oca son brutales, breves y con llenas de moralejas cotidianas. Esto genera una primera sensación de rechazo en los estudiantes: *esa parte es horrible, no entiendo como dormían todos juntos, es horrible que abandonen a los hijos*. Sin embargo la astucia campesina apela al sentido del humor y genera momentos de mayor distensión en la clase. Las clases se tornan inquietantes, es la extrañeza que genera la presencia de estos otros que se han tornado en protagonistas.

Pero cuando la extrañeza se apodera de la clase tengo una sensación de que todo va bien, ya que como afirma Darnton (1987, p. 12) «es necesario desechar constantemente el falso sentimiento de familiaridad con el pasado y es conveniente recibir electrochoques culturales». Porque estamos trabajando con otros, que son el objeto de la historia (de Certeau, 1993, p. 16). La historia es el discurso sobre el otro, lejano, que ya está muerto, es ausencia. Esto implica una colonización del pasado, porque pasa a ser un objeto dominable, moldeable, y sujeto a una inteligibilidad presente. Pero sigue estando lejano

---

tomado su material de la tradición oral de la gente común (su fuente principal probablemente fue la niñera de su hijo). Pero los retoco para que se adaptaran al gusto de los refinados, *precieuses* y cortesanos de los salones a los que dedico su primera versión de Mama Oca. » Darnton (1987, p. 17)

ya que si bien «el otro es el fantasma de la historiografía, el objeto que busca, horna y entierra» la extrañeza lo impregna todo. Y lo extraño es que de lo que hablamos, del pasado, ya no está, lo que queda es la producción del saber en el presente epistemológico (Lowenthal, 1993).

Pero ese mundo de madrastras, de muertes precoces en varias mujeres durante o poco después del parto, de hábitos de higiene muy distintos a los nuestros, con concepciones muy distintas sobre la niñez y la adultez, y la brutalidad de la muerte y enfermedades acechando por doquier, genera esa sensación de que el pasado también huele diferente (Lowenthal, 1993). En la clase no solo trabajamos la cotidianeidad de los campesinos, sino que se nos cuelean aromas, olores, colores, percibidos desde un conjunto de sentidos domesticados por la occidentalizada contemporánea, como apestosos. No podía trabajar con los cuentos sin apelar a todas esas sensaciones acerca del pasado que nos pintan un poco mejor un mundo completamente diferente al nuestro. La imaginación y la empatía son aliadas en estas clases, donde las palabras *imaginen que* son las conductoras para intentar comprender una vida preindustrial. Muchos de estos relatos les parecieron nauseabundos. Reconozco que es bastante divertido para mí contar que no existían baños, que en Versalles en varias oportunidades la gente dormía en los pasillos, que tanto nobles como campesinos no acostumbraban a asearse diariamente, que muchos reyes comían con las manos y que la antropofagia (esto ya no me divierte tanto) es una práctica cultural ancestral en muchos pueblos europeos y no europeos. Cuando vi la película *El Perfume* me di cuenta que me atrajo no solo por la trama que presenta desde el punto de vista cinematográfico, sino que también por esa capacidad de poner en alerta los sentidos y las emociones. Claro que la imagen, y mucho más la imagen en movimiento tiene mucho más poder de atracción que la palabra de una profesora; pero me pongo como meta cada vez que puedo apelar a estos relatos, intentar movilizar algo más que la atención sobre lo que se está diciendo en clase. Algo de todo esto pude abordar en estas clases y tengo un buen recuerdo de ello.

### **Los *otros*, esos irreconocibles: ecos de la cosmovisión campesina trabajada en clase**

La evaluación escrita sobre estos contenidos trabajados merecería un análisis más específico, más enfocado a sobre qué y cómo evaluar. No es aquí donde pueda realizar un análisis sobre estas variantes, pero si es interesante indagar sobre estas producciones escritas de los alumnos. Porque finalizada la propuesta llego la instancia de evaluación escrita —el escrito— donde se incluía el trabajo sobre la cosmovisión del campesinado a través de los cuentos de tradición oral.

Culminada la clase, los campesinos dejaron de existir en las palabras y pasaron a revivir en la escritura. Sus voces quedaron selladas en los escritos, en la comprensión que de ellos hicieron los estudiantes. Una vez pasada la extrañeza y la lejanía, entra en la escritura de los alumnos la comprensión de la pobreza primero que nada: la situación material de los campesinos es algo que impactó a todos. Estas vidas, que se suceden por un largo tiempo en un escenario relativamente inmóvil solo cobran el estupor de los alumnos, que ven en ellas las desgracias materiales que sufren gracias a un pequeño número de nobles y burgueses que se enriquecen a costa de una gran mayoría. Las hambrunas crónicas y la brevedad de la vida representan para los estudiantes en las mayores desgracias de una población que ante todo, sufría. Una alumna recordaba estas condiciones materiales, y algunos hábitos de convivencia muy distintos a los suyos:

*En el siglo XVIII los campesinos eran muy pobres y siempre pasaban hambre. Vivían de los animales que criaban y los pocos vegetales que podían cultivar. Vivían en una casa pequeña de un solo cuarto con todos sus hijos y animales. Por las noches para mantenerse calientes, los campesinos dormían con los animales en una sola cama junto a sus hijos.*

Otro alumno comparó las distintas existencias materiales entre la nobleza cortesana y los campesinos:

*En el palacio de Versalles la gente estaba muy feliz mientras en el otro lado de Francia los campesinos estaban muriendo. Los padres dejaban a los niños perdidos ya que no los podían mantener por la escasez alimentaria. Las personas iban muriendo de desnutrición crónica, guerras, epidemias y hambrunas. Ellos vivían alrededor de villas.*

*Este fragmento [de Hansel y Gretel] nos demuestra lo dura que era la vida de los campesinos en Francia. Como no existían métodos para prevenir el embarazo las parejas tenían muchos hijos. Como eran pobres y no vivían bien, un hijo más significaba pasar de ser campesino a indigente. Como no los podían mantener, los abandonaban.*

Si bien en la producción escrita aparece como bastante asimilado este abandono parental, fueron tremendas las sensaciones que produjo en clase. De todas maneras, el impacto de la brevedad y brutalidad de la vida quedó de manifiesto en los escritos. En sus trabajos el odio hacia los más ricos también resalta mucho más que la astucia. Y si de comprensión se trata, puedo atestiguar que estas clases han sido un puntapié importante para trabajar la situación prerrevolucionaria en Francia a fines del siglo XVIII. Casi todos los alumnos recordaron las penurias campesinas y sus revueltas, los motines

y aquel Gran Miedo fue perfectamente comprensible para ellos. Y mucho más lo fue comprender el odio hacia los señores feudales o campesinos ricos antes que a los reyes de Francia, que apenas eran conocidos por ellos. Aquí la mirada microhistórica fue de gran ayuda para comprender la trama de las relaciones sociales en una villa campesina. También debo reconocer que el uso de películas, como *María Antonieta, la reina adolescente*, fue muy elocuente para trabajar la fastuosa vida de la nobleza cortesana.

En trabajos posteriores, los alumnos enlazaron la revolución francesa como una ruptura no solo en el gobierno sino también en la sociedad: esos campesinos que durante años, siglos, sus vidas fueron casi inamovibles, se convirtieron en campesinos indomables frente a la opresión de los nobles, se convirtieron en campesinos revoltosos que modificaron su mundo. Y es que muchos alumnos recordaron cómo vivía la nobleza en contraposición a los campesinos como lo describe uno de ellos:

*Luis XIV mando a hacer el Palacio de Versailles por distintos temas políticos, uno de ellos fue para llevar a la nobleza a vivir junto a él ya que tenía miedo de que esta se revelase en su contra. La nobleza en Versailles vivía de fiesta en fiesta sin tener que pagar ningún contrato. Estos tenían muy pocas obligaciones, entre estas cumplir con el protocolo.*

Otra alumna recordaba la vida de los reyes franceses:

*El protocolo en el palacio de Versailles fue creado por Luis XIV, él quería ser tratado como Dios, así lo levantaban, lo vestían, lo veían comer, iba a misa, cenaba y después era cambiado y acostado. La gente pagaba para ver al rey levantarse, comer, ir a misa. Este protocolo se mantuvo hasta el último rey de Francia y la reina.*

El contraste les pareció desorbitante. Recuerdo que cuando trabajamos con el protocolo de Versailles el director del liceo presenció la clase, y no pudo evitar participar: *Yo estuve en Versailles, realmente Luis XIV era muy engreído. Mandó hacer un palacio que giraba en torno a su persona*, comentó. La realza de aquí en más encajaba con la figura de opresores del pueblo.

Lo que quise transmitir como permanencia de larga duración, se convirtió en un periodo breve por el cual los campesinos tuvieron que pasar, con sufrimiento. Pero gracias al estallido revolucionario y a la resistencia campesina se luchó contra la opresión noble. La astucia y la rebeldía campesina, los estudiantes la transformaron en energía revolucionaria. Como si hubiesen hecho empatía con los personajes, y queriendo cerrar los cuentos con un final feliz, muchos de los campesinos de mis alumnos se pasaron a la resistencia. En definitiva, los alumnos como plantea Rita Fagúndez son

autores de su propio proyecto de aula, y «somos nosotros docentes quienes contribuimos a crear el clima de clase, la magia de la envoltura psíquica que da lugar al otro, lo reconoce como autor y lo habilita a construir un sentido a los contenidos pedagógicos. » (Fagúndez, 2012, p. 176)

Me quedo con la sensación de que el proceso de verbalización posterior a la clase desencadenó un sentido distinto al trabajado en clase. Las *tumbas escriturísticas* (de Certeau, 1993, p. 16) de estos muertos fueron escritas desde la empatía con la dominación y la opresión. Estos muertos tuvieron su sepulcro, los estudiantes los enterraron bajo estas consignas. Me pregunto qué fue de la astucia, la alegría, las diversiones y las bromas de este mundo de madrastras y huérfanos. Me choco de frente una vez más con el análisis de Spivak acerca de la irreductibilidad y la heterogeneidad de los subalternos, aquellos personas apartadas de la movilidad social, y alejadas por completo de los mecanismos del habla occidental.

### **Conclusiones: ¿Animarse a cambiar...?**

Experiencias de aula como estas creo que son las que son dignas de relatar, compartir, analizar y problematizar. El gusto que tengo por este tipo de historia me lleva a trabajar con mucho placer en el aula. Realmente es cuando salgo satisfecha de mi trabajo, porque he podido compartir con mis alumnos una parte de la problemática con la que se encuentran aquellos que escriben y hacen historia. Cada vez que encuentro alguna oportunidad intento incorporar este tipo de propuestas que no solo me gusta prepararlas y transmitir las, sino que también me identifican y atraviesan mi identidad docente. El trabajo con relatos, con cuentos genera en el espacio de clase algo que es intransferible, un conjunto de experiencias que se van tejiendo en el relato de profesora y alumnos. Escribir sobre esto me permitió pensar acerca de lo importante que es el tiempo educativo como tiempo de experiencias, entendiendo por ellas como procesos únicos, irrepetibles que dejan huellas. El aula, hoy en día, considero que es un lugar, casi un reducto, donde puede generarse experiencias, en el sentido que lo plantea Larrosa, como una manera de estar en el mundo (Larrosa, 2006, p. 104)

Un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.

En los tiempos de hoy prima la rapidez, el exceso de información, la inmediatez. Yo me propongo pensar en generar un tiempo educativo distinto, y desde la enseñanza de la historia forjo mi granito de arena. Y es que me tomo el tiempo de hacer una escala en las villas campesinas, para contar, narrar y transmitir un texto, una propuesta que a través de la vivencia se transforma en experiencia, deja una huella, una marca de que algo sucedió, nos paso, lo padecemos (Larrosa, 2006, p. 109).

Esta experiencia sobre la astucia y brevedad de la vida ha despertado muchas sensaciones en el aula, y hasta hubo momento de exaltaciones frente al análisis de unos otros tan distintos, extraños y hasta tan alejados de la vida de muchos de sus contemporáneos. Cuando una de las alumnas resaltaba en su producción escrita como dormían las familias campesinas, o la muerte prematura de las mujeres en los partos al leerlo me imaginaba sus caras, lo que debe haber provocado en ellas al punto que fue inevitable escribirlo para una instancia de evaluación. También creo que causó bastante indignación el contraste entre la opulencia de la nobleza y la miseria campesina, aunque estas brechas de injusticia social aun siguen existiendo en contextos contemporáneos.<sup>84</sup>

Y es aquí donde los docentes tenemos que pisar firme: no ha sido fácil mantener el clima sin que el desorden gane la partida, he tenido que hacer un esfuerzo por marcar los tiempos a un compás, soltar más anécdotas en un momento, apelar a la reflexión en otros, e intercambiar visiones entre alumnos. El manejo de los tiempos dentro del aula ha sido una constante preocupación que he tenido que pensar en varias instancias de aula. Tal vez apelé aquí a revivir las circunstancias del relato contado y actuado alrededor del fuego campesino. Me atrevo a decir que todos disfrutamos de esos momentos de lectura compartida. En uno de esos días, volviendo del colegio, recordé que mi lazo con los cuentos viene desde hace muchos años, porque mi madre me recordó que estando en la escuela, gané el primer premio nacional de cuentos escolares. Una vez más mi historia personal entrelazada con la enseñanza de la historia. Cuando trabajé con conquista de América, también apelaré a un cuento. Me cuesta despegarme de la

84 Siguiendo a Spivak la situación de subalternidad existe en nuestras sociedades contemporáneas, y en una entrevista realiza una suerte de definición de la subalternidad contemporánea: «Pero, si ahora tuviera que dar una definición sintética de la palabra subalterno diría que se trata de una situación en la que alguien está apartado de cualquier línea de movilidad social. Diría, asimismo, que la subalternidad constituye un espacio de diferencia no homogéneo, que no es generalizable, que no configura una posición de identidad, lo cual hace imposible la formación de una base de acción política. La mujer, el hombre, los niños que permanecen en ciertos países africanos, que ni siquiera pueden pensar en atravesar el mar para llegar a Europa, condenados a muerte por falta de alimentos y medicinas, esos son los subalternos. Pero, por supuesto, hay muchas más clases de subalternos.» (Spivak 2006/2015)



profesora cuenta cuentos; es que cada tanto me ganaba los aplausos de mi público, y del éxito no es tan fácil desprenderse. La profesora cuenta cuentos es una construcción, que parte de mi historia personal, de mi vivencia como alumna liceal y mi relación con la historia. Si me remito a mis años liceales, la historia enseñada y recordada es historia estructural, recuerdos de alguna profesora más comprometida políticamente con algún tema, pero nada de relatos, o universos de protagonistas olvidados. De a poco fui acercándome a esta forma de enseñar historia, que me aproxima una historiografía más que a otra, pero le da un sentido particular a mis clases.

Por otro lado, a medida que el proyecto de trabajo se iba transformando en enseñanza en el aula, algunas reflexiones iban apareciendo. En varias ocasiones los alumnos me puntualizaron la diferencia entre Madame de Pompadour, María Antonieta y aquellas mujeres que se morían en los partos tan tempranamente, o que se dedicaban a trabajar durante varias horas al día. En clase trabajamos algunos aspectos culturales de la nobleza francesa del siglo XVIII. Desde el arte indagamos características de las mujeres nobles, y también vimos el trágico final de María Antonieta, a los 36 años de edad. Pero era más trágica la mudez de aquellas campesinas como las Espigadoras de Millet que morían de hambre. En este sentido se me abre otra inquietud y es como trabajar historia de género en este programa de segundo año. Aquí se me presentan entonces otros desafíos, porque la borradura de las mujeres campesinas francesas del siglo XVIII es muy fuerte. La diferencia sexual, plantea Spivak (1998, p. 28) fortalece la subalternidad en el cuerpo de las mujeres, que se presenta bajo dominio masculino. Fue quizás Michelet uno de los primeros en glorificar su contribución revolucionaria, pero como multitud de mujeres que forjaron uno de los momentos épicos de la Revolución Francesa.

Lo que planteo en estas últimas líneas es proyección para futuro. Deseo incorporar estas inquietudes que surgen siempre en situaciones de aula. La posibilidad de trabajar con cuentos ha llegado para quedarse, al menos por ahora. Intenté a través de los cuentos, transmitir un poco del universo campesino y sus dinámicas de resistencia y sobrevivencia frente a situaciones hostiles y de miseria.

## Apéndices

Había una niña a la que su madre le dijo que llevara pan y leche a su abuela. Mientras la niña caminaba por el bosque, un lobo se acercó y le preguntó a donde se dirigía.

—A la casa de mi abuela— contestó

—¿Qué camino vas a tomar, el de las agujas o el de los alfileres?

—El camino de las agujas.

El lobo tomó el camino de los alfileres y llegó primero a la casa. Mató a la abuela, puso su sangre en una botella, y partió su carne en rebanadas sobre un plato. Después se vistió con el camisón de la abuela y esperó acostada en la cama.

La niña tocó la puerta.

—Entra hijita

—¿Cómo estás abuelita? Te traje pan y leche.

—Come tú también hijita. Hay carne y vino en la alacena.

La pequeña comió así lo que le ofrecía; y mientras lo hacía un gatito le dijo:

—¡Cochina! ¡Has comido la carne y has bebido la sangre de tu abuela!

Después el lobo le dijo:

—Desvístete y metete en la cama conmigo

—¿Dónde pongo mi delantal?

Tíralo al fuego, nunca más lo necesitaras.

Cada vez que se quitaba una prenda (el corpiño, la falda, las enaguas y las medias), la niña hacía la misma pregunta; y cada vez el lobo le contestaba:

—Tírala al fuego, nunca más la necesitaras.

Cuando la niña se metió en la cama, preguntó:

—Abuela, ¿Por qué estas tan peluda?

—Para calentarte mejor hijita.

—Abuela, ¿Por qué tienes estos hombros tan grandes?

—Para poder cargar mejor la leña hijita.

—Abuela, ¿Por qué tienes esas uñas tan grandes?

—Para rascarme mejor hijita.

—Abuela, ¿por qué tienes esos dientes tan grandes?

—Para comerte mejor, hijita.

Y el lobo se la comió.

Había una vez un pequeño muchacho. Su madre había muerto poco después de su nacimiento. Su padre, que aun era joven, se volvió a casar poco después; pero la segunda esposa, en vez de cuidar a su hijastro, lo detestaba con todo su corazón y lo trataba con dureza. Lo enviaba a cuidar ovejas junto al camino. El muchacho tenía que permanecer a la intemperie todo el día, y solo se cubría con una ropa hecha jirones y parchada. Por todo alimento, la mujer le daba una pequeña rebanada de pan con tan poca mantequilla que apenas cubría la superficie, sin importar cuánto la extendiera.

Un día que el muchacho estaba comiendo su pobre ración, mientras estaba sentado en un banco y cuidaba su rebaño, vio a una vieja andrajosa que venía a lo largo del camino apoyándose en un bastón. Parecía una mendiga, pero realmente era un hada disfrazada, como las que existían en aquellos tiempos. Se acercó al muchacho y le dijo: “Tengo mucha hambre. ¿Quieres darme un poco de tu pan? (...) El muchacho que tenía buen corazón aceptó compartir su pan con la mendiga. Ella regresó al día siguiente y le pidió de nuevo caridad. Aunque el pan era más pequeño que el del día anterior, aceptó darle una parte. Después de que se lo comió dijo: “Has sido bueno con una vieja que crees es mendiga. Realmente soy un hada, y tengo poder para recompensarte cumpliéndote tres deseos. Escoge las tres cosas que más te agraden.” El pastorcito tenía un arco en su mano. Formuló el deseo de que todas sus flechas mataran pajaritos sin fallar y que la melodía de su flauta tuviera el poder de hacer que todos bailaran, aunque no lo desearan. Le costó trabajo escoger su tercer deseo, pero al recordar el cruel tarto que había recibido de su madrastra, sintió ganas de vengarse y pidió que cada vez que el estornudara ella no pudiera dejar de echarse un pedo sonoro. (...)

## Bibliografía consultada

- CERTEAU, M. DE (1993). La escritura de la historia, México: Universidad Iberoamericana
- CHARTIER, R. (1992). El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Barcelona : Gedisa
- DARNTON, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México: FCE
- GINZBURG, C. (1997). El queso y los gusanos, Barcelona: Muchnik
- LOWENTHAL, D. (1993). *El pasado es un país extraño*, Madrid: Akal
- LE GOFF, J., NORA, P. (EDS) (1984). Hacer la Historia, vol. 1, Barcelona: Laia
- REVEL, J. (2005). Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social. Buenos Aires: Manantial
- SPIVAK, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3/6. Disponible en <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- SPIVAK G. (2006). Entrevista a realizada por Manuel Asensi en marzo de 2006. <https://lasdisidentes.com/2015/07/25/entrevista-a-gayatri-chakravorty-spivak/>

## De mitos y relatos en mi clase de Historia *Cuando primero nueve conoció a Pierre Grimal*

MARIANA ACOSTA

### A modo de introducción

Cada año emprendo mi proyecto de curso pensando en una serie de conceptos y contenidos que tienen alguna relación con lo trabajado en el año anterior, que parten de una planificación ya hecha, que recorren mentalmente una serie de experiencias acumuladas que vienen de otros años, con otros estudiantes. Cada año, al final, por octubre o noviembre, tengo la impresión de que en ese momento es cuando el grupo está listo para empezar de nuevo, para dialogar, ahora más profundamente sobre los temas que convoca el programa de primero, por decir algunos: excedente económico, formas de gobierno, religiones, creencias.... Tengo también la impresión, al final del camino, que hemos conformado una manera de decir ciertas cosas, una forma de abordar ciertas conceptualizaciones, un modo de entender esos ítems que son historiográficamente muy complejos y a los cuales hemos buscado hacerlos asequibles, palpables, manipulables de alguna forma.

Este artículo aborda un asunto que está presente en mis reflexiones a fines de cada año, al cierre del curso de primero. ¿Qué lugar ocupan los relatos de mitos y leyendas en mi clase de Historia? ¿Qué tan trascendentes son en mis formas de decir el pasado que quiero enseñar? ¿Qué resto de mi decir parece perenne en las escrituras y decires de mis estudiantes en ese curso en particular? ¿Cuánto de imposición reviste este asunto, eso de la *violencia* que es necesaria? Y finalmente, ¿qué tan necesaria es para enseñar historia antigua a esos niños-adolescentes que son mis alumnos?

Esta escritura abre un diálogo que en lo personal tiene mucho sentido porque me permite hacer visible –para mí misma– las diversas modalidades narrativas que están presentes en mi clase de diversas formas a lo largo del curso de primer año. Poner en palabras lo que se hace no es una tarea sencilla, ni accesible en la dinámica de la cotidianeidad profesional. Es sin embargo fundamental reconocer que el espesor de las tramas de la escritura abre a conceptualizaciones que retornan a la dinámica de la clase de historia, dan sentido a lo que se hace y permiten dialogar con precisión con lo que acontece en la espontaneidad. Permeable al diálogo, la escritura lleva al papel signo y letra, significados contruidos y sentidos particulares. Entiendo que en estos aspectos se trazan los rasgos de la mirada clínica que dimensiona mi tarea profesional y brinda identidad a mi ser docente.

Esa presencialidad de las narrativas a las que me refiero no implica que en todas las clases se escriba o se lea un relato, su ausencia explícita

en una escritura le da también un lugar en la oralidad donde surgen con espontaneidad ciertas formas de contar aspectos del pasado en la agudeza que impone un gesto o una expresión. Los mitos tienen las palabras del historiador, la explicación complementaria de quien los tomó para decir algo nuevo y hasta lo hizo parte de un trabajo de investigación. El mito en esencia es la sonoridad de una cultura que tratamos de comprender en las clases de historia. Quizás y en un sentido antropológico, dimensionamos una forma de relato que una cultura hace de sí misma para decirse, trascendiendo las dimensiones temporales y espaciales.

En otra trama de mi experiencia narrativa, se gestan relatos que dicen al pasado que estudiamos. Por un lado, mi relato del pasado pulido, trabajado con restos de otras formas de decir (historiográficas más que nada). Por otro, palabras escritas y dichas que introducen historias o cuentos que se traducen como interpretación. La vivencia de la escucha del relato de la profesora, la impronta de la lectura (oída o leída) de un mito y el entrelazamiento narrativo pueden ir conformando *experiencias* particulares que se hacen visibles en la producción singular de un relato o cuento. Cada vivencia acontecida en una clase de historia puede hacers-se cuerpo, traducirse en experiencia y dejar un lugar de gratificación, una huella. Entiendo que contribuye a hacer visible, para cada uno, para uno mismo, una zona potencial de producción, de toma de palabra, de gestación que es intransferible (en tanto experiencia).

El texto que presento a continuación se articula en dos momentos centrales. Por un lado sitúa el lugar de Pierre Grimal en la trama discursiva de mis clases, y por otro lado el lugar del mito y de otros relatos en mis clases de historia antigua en primer año. Grimal se fue constituyendo a lo largo de los años en un autor de referencia para trabajar mitología grecorromana. Con él puedo expandir los conocimientos que me interesan sobre este tema, pero además me brinda en su relato el espesor necesario para tomar de sus palabras las que necesito para representar los contenidos que ensañaré. Grimal me conmueve con ciertas explicaciones de estas culturas y su interpretación del mundo. Entiendo entonces que escribir un relato en los parámetros de la historia antigua encierra una riqueza similar a la de escucharlo para conocerlo o comprenderlo. Escribir un relato o un cuento del pasado estudiado en la clase de historia, puede representar para los estudiantes una forma particular de volver a pasar por los conocimientos que han sido expresados de otra forma en otras clases. Ese decir en la palabra impresa, devuelve al lector algo de la historia aprendida y bastante del recuerdo de eso de sí mismo que fue ofrecido en el acto de escritura, porque escribir es gesto, acto y experiencia (Pain, 1996).

## Habilitar-me en las palabras de otro autor

En nuestros días, después de subir las cuestas del Palatino y atravesar el caos de ruinas de lo que un día fue el palacio de los emperadores romanos, se llega a una angosta plataforma que domina el valle del Tíber. Esta, antiguamente cubierta por tierra que traían las lluvias y por toda clase de desechos, hoy está despejada, y en el suelo aparecen los vestigios de una singular aldea que se levantaba en este lugar hace casi tres mil años. Esta aldea, que quizás comprendiera unas decenas de modestas cabañas hechas con ramas entrelazadas y sostenidas por postes de madera, es todo lo que queda de la Roma más antigua (Grimal, 2005, p. 11).

En el conjunto de historiadores a los que recurro para enseñar historia antigua siempre hay un par que me convoca, entre tantos otros que he ido descartando quizás por su impenetrable forma de decir. Insistentemente y quizás por una deformada manera de hacer, me determino a retomar algunos autores obligatorios para recordar asuntos que en una clase de historia antigua es necesario enseñar. Leo, retomo algunos párrafos claves que ya tengo fichados hace años, busco actualizarlos, repaso las consignas de análisis que quiero darles a mis estudiantes y pongo bajo la lupa de la didáctica lo que pienso que está bien y lo que no. Claro que ésta es una tarea que cada vez me voy exigiendo más. No es tema de este artículo referirme a la didáctica de la historia y la singularidad que reviste lo que puede considerarse que está bien y lo que no, solo deseo aclarar que en el transcurrir de los años he ido construyendo ciertos criterios que rigen, de alguna manera, mi hacer profesional. Esa particular construcción no ha sido en solitario, muchos colegas son referentes, orientadores, acompañantes, por ejemplo en instancias de lectura para actualizar la discusión historiográfica, o abordar conceptos y periodizaciones.

En la complejidad de lo historiográfico, el parámetro que guía mis elecciones tiene que ver con la posibilidad de representación que ellas me permiten. En concreto, elijo a quien me oriente a pensar el tema y la clase a la vez. Casi espontáneamente desde que era estudiante en el IPA, mis elecciones de estudio de ciertos temas pasaron por aquellos autores que convocaron mi *imaginación*. Doble representación quizás, la del pasado estrictamente y la de esa particular forma de decirlo. Esa forma de decir el pasado hizo posible de alguna manera la representación de su enseñanza. Esa capacidad de ciertos autores de evocar imaginación y representación fue doble entusiasmo: por el pasado y por su enseñanza. De algún modo me impuso una forma de decir-lo en la enseñanza. Relatos entrelazados entre conceptualizaciones históricas, crónicas de lo cotidiano y de las experiencias humanas como el amor, el

odio, el sufrimiento, o las formas de vivir. Espontáneamente las palabras del autor se van quedando en el discurso, son adhesiones consistentes que ayudan a dar forma a mi relato de la clase, que no puede ser improvisado pero que a la vez debe considerar ciertas formas de espontaneidad.

En un sentido, dejar entrar otro autor en mi relato no es exclusivamente un reconocimiento de otredad y ajenidad. Es también la necesidad de habilitar ciertos lazos con él, de mostrar una relación particular con ese saber cristalizado en texto escrito, es la apropiación de las palabras que lo dicen mejor, es el uso de las mismas metáforas porque son las más claras, es la artesanía con los conceptos que dan sustancia a la clase de Historia. En este encuentro la perplejidad radica en el momento que comprendemos que tomamos lo importante de ese otro para hacer algo nuevo y diferente. Es un doble juego de encontrar las palabras propias en el espejo de lo que dice ese historiador que nos convoca y nos conmueve, como dije antes, porque tiene mágicamente la capacidad de ayudarme a evocar esa doble representación poderosísima: la del pasado y en su decir, la de su enseñanza.

Pierre Grimal<sup>85</sup> se ubica de entre esos que ‘dice’ a Roma como a mí me gusta, porque con él puedo pensar por ejemplo Roma y su fundación e imaginarme su enseñanza a la vez. «A los romanos, orgullosos de sus orígenes, les gustaba contar que su primer rey había fundado la ciudad en aquel lugar» (Grimal, 2005, p. 12). Su particular manera de relatar me aproximó por primera vez (hace años ya), a comprender las tramas del relato escrito y el impacto en las imágenes que evoca. Cualquiera podría advertir la relación que puede llegar a existir entre esta manera de enseñar el pasado y su gusto por la narrativa literaria, así como por los estudios sobre mitología. El hecho de que Grimal tome los mitos como objetos de sus investigaciones, habilita desde mi punto de vista, un relato que me permite enseñar temas como el de la fundación de Roma.

El relato de este historiador me brinda un soporte para decir o enseñar lo gris de un hecho histórico como el de esa *fundación*, en una nitidez que no había alcanzado con otro autor. Hoy elijo a Grimal, luego de muchos años de saltarme literalmente el tema, de dejarlo de lado por considerarlo superfluo e insignificante. La necesidad de llegar al final del programa, de privilegiar conceptualizaciones bisagra y fundamentales pensando en los temas de los cursos que siguen es que este asunto fue quedando en el margen del proyecto del año. Si bien algunos estudiantes preguntaban por aquello de la loba y los niños, las respuestas rápidas me allanaban el camino para entrar en la periodización tradicional de la historia de la civilización romana y quedarme un tiempo más en el imperio. Pocas palabras encontraba para enseñar la fundación de Roma. Sentía un cierto desfase entre todo lo estructurado

---

85 Francia. 1912-1996. Estudiante de la cultura latina, historiador, apasionado por los estudios grecorromanos.



que tenía el tema (en mi mente obvio) y lo desarmado que tenía ese relato para enlazar los ‘comienzos’ de esa civilización, si es que podemos decirlo en estos términos. Claramente aquel relato si entraba en alguna clase, era para forzar un comienzo, para obligarme a decir que todo empieza en algún momento, en algún lugar.

En determinado momento de mi profesión, elijo las palabras de Grimal para convocar y motivar a los estudiantes para el estudio de la historia, es inspirarlos en los relatos que de alguna manera pretenden convocar lo originario, la preguntas sustanciales del ser humano sobre lo identitario y la identidad. Me fui convenciendo con éste autor del espesor del relato mitológico en la trama de la narración que los pueblos hacen de sí. Sus fundamentos dan consistencia a la idea de que el relato del pasado puede ser, para un individuo y para una comunidad una fuente de explicaciones, un lugar donde reposan los imaginarios comunes. «Para un griego el mito no conoce fronteras. Se insinúa en todas partes. Es tan esencial para su pensamiento como el aire o el sol para su vida misma...» (Grimal, 1989, p. 11). Y agrega:

Los relatos del mito han terminado perdiendo casi todo carácter maravilloso y se ocultan bajo las apariencias de la historia. [...] El mito se opone al logos como la fantasía a la razón, como la palabra que narra a la que demuestra. *Logos* y *mythos* son las dos mitades del lenguaje, dos funciones igualmente fundamentales de la vida del espíritu. El logos siendo un razonamiento, intenta convencer; produce en el oyente la necesidad de emitir un juicio. El logos es verdadero si es adecuado y conforme a la lógica es falso si encubre cualquier astucia secreta (un sofisma). Pero el mito no tiene otro fin que sí mismo. Se cree en él o no, en capricho, por un acto de fe, si se le juzga bello o verosímil, o simplemente si se desea creer en él. El mito atrae así en torno suyo toda la parte irracional del pensamiento humano: está por su naturaleza misma, emparentado con el arte, en todas sus creaciones. (Grimal, 1989, p. 11).

En un sentido esa clase de historia que me obligo a ir tejiendo en un relato clarificador del pasado, se hilvana entre los vocablos que impone la lógica de la labor científica del historiador, y las palabras vulnerables que evocan sentimientos y pasiones. Inevitablemente cabe un poco de relato exuberante e irreal en una clase de primer año, inevitablemente también la vestimos con los trajes del vocabulario historiográfico, y al revés.

Abordar los estudios de Rufer me permite significar una nueva trama al tema que trato en este artículo porque me brinda un análisis consistente en torno a los estudios culturales y la crítica poscolonial, así como a los estudios de subalternidad y los problemas epistemológicos acerca del patrimonio, el archivo y la memoria pública. Desde esta mirada, Rufer (2009, p. 19)

explica que «los seres humanos, europeos o no, occidentales o del ‘resto’, habitamos mundos repletos de fantasías, mitos, órdenes ficticios. Operamos con jerarquías imaginarias, con supersticiones y estatus de credibilidad». ¿Por qué obviar esto en la clase de historia? ¿Por qué adjudicarle un lugar marginal a una cuestión tan importante para los seres humanos?, si consideramos que «los mundos fabulados no habitan solamente en la lúdica elucubración de la infancia (otra de las formas modernas de temporalizar en la vida el pensamiento y la razón)» Rufer (2009, p. 19). Sabemos que nuestro ser humano se construye en la historicidad de un relato, comprendemos desde pequeños que somos dichos por otros, por palabras ajenas, antes que por las propias; construimos desde siempre nuestro ser desde imágenes, representaciones, en experiencias singulares que se nutren de relatos repletos de *fantasía*. Somos cognición y deseo, palabra y gesto, somos experiencia e imaginación.

Los aportes de este autor nos permiten considerar el lugar del mito en la constitución del relato que los pueblos van haciendo de sí mismos, así como también el lugar que la historiografía le otorga. El lugar de ese decir captado por el trabajo historiográfico puede apropiárselo para petrificarlo y en un doble acto darle muerte y vida, en un sentido porque una palabra somete a otra. En sus estudios sobre rumor y verdad, Rufer nos permite ubicar al mito en el lugar del rumor. Mitos como rumores...«Voces sin nombre, carentes de autor, que evaden reiterativamente su transformación en un relato lineal, sintético, compacto y causal» Rufer (2009, p. 22). Me permito reflexionar entonces, sobre esa doble dinámica interna en la cual el lenguaje adquiere cierta autoridad y se impone. Grimal se impone como lenguaje legitimado, como historiador, que se impone al mito y a las formas de decir espontáneas. Se impone en la enseñanza porque está legitimado en su manera particular de pensar y ver el pasado, de la misma forma en que yo lo pienso para ser enseñado. Y en esta imposición, ocurre otra que se superpone y se desliza constantemente en las acciones de la clase, es la que voy construyendo yo en mi rol docente. En ese relato arbitrario que decido decir y escribir, me voy legitimando con las palabras del investigador, con el valor que se le adjudica al mito en la cultura y en ambos textos, dejándolos fluir un cruce racional y explícito.

Todo esto, quizás, se nutre de ciertas prioridades a la hora de la enseñanza, por lo que los profesores podemos llegar a imponerlo en la clase y hacerlo matriz de experiencia para los años que siguen. Espero cada año que los estudiantes de primer año ansien escuchar mis adaptaciones de Grimal y sus citas textuales; y que logren “moverse” con soltura y precisión entre lo que nos permite la historiografía y lo que ansiamos decir con las palabras de lo humano, del rumor (para Rufer) o la del mito. Porque a la vez que voy instalando en la clase ciertas formas de decir o nombrar el

pasado (con conceptos, palabras, abordajes teóricos) voy permitiendo que las particulares formas de decir se vayan permeando para que la clase contenga efectivamente la palabra espontánea de los estudiantes de primer año.

### **La versión singular del mito**

Con primero nueve caminamos por los campos de flores brillantes que sedujeron a Perséfone, viajamos en el carro fastuoso de Hades y sufrimos con Deméter frente a la traición de los dioses del Olimpo. Fuimos Hermes mensajero, con Zeus en esta historia y con la de Odiseo. Sufrimos, sacamos conjeturas, vivimos ciertas alegrías y esperamos que toda historia tuviera su moraleja esperándonos en algún rincón de un párrafo.

La versión del mito que más nos gustaba era la que se narraba o leía con pasión. Algunos párrafos de los mitos que más me gusta llevar a la clase, que a estas alturas de mi profesión los digo de memoria, abandonan el texto escrito para entrar en el relato oral, buscando que lleguen de una manera más convincente. Espero que algo de ese relato en la clase, pueda anclarse en alguna experiencia similar de la infancia, evoque el placer de la experiencia y la vivencia gratificante de imaginar la escena contada. La oralidad está contenida en el gesto y el cuerpo, en la voz y en la mirada. Dejar por un rato el texto escrito para que el relato se posicione en el cuerpo y su gestualidad, habilita un nuevo espacio para la creatividad, de quien narra y de quien escucha. El rapto de Helena por Paris nos evoca pasiones y la guerra de Troya –aunque conocida en distintas versiones– es siempre una nueva versión de la cultura y la civilización helena.

Pero los mitos sobre los orígenes de todas las cosas convocan las más diversas preguntas y cuestionamientos. En el inicio del curso de primer año todavía es interesante observar cómo muchos estudiantes se interesan por el origen de nuestra especie y la serie de especulaciones que surgen a partir de creencias y convicciones. Al igual que nosotros hoy, las civilizaciones de la antigüedad fueron construyendo sus propios relatos sobre sus orígenes y creencias. Son relatos que brindan identidad, los mitos son narraciones que explican parte de una realidad. Complementariamente, tomamos las reflexiones de de Certeau (2006, p. 61) que dice que «la historia (como discurso y como práctica) ha tomado el relevo de los mitos primitivos o de las religiones antiguas»; y agrega que este relato, el de la historiografía, «permite a nuestra sociedad narrarse a sí misma gracias a la historia. Funciona como lo hacían o lo hacen todavía en civilizaciones remotas, los relatos de, luchas cosmogónicas que enfrentan un presente por su origen».

Bruno y Diego preguntaron insistentemente.... *¿Quiénes son aquellos primeros que lo inauguraron todo? ¿Quiénes fueron los primeros de la historia en cultivar y hacer el pan?, ¿quiénes fueron los primeros*

*faraones y qué llegaría a pasar si uno de ellos no tuviera descendencia? ¿Quiénes fueron los primeros guerreros, esos valientes en salvarlo todo?* Cómo se inauguran todas las cosas, forma parte de la serie de preguntas que la curiosidad repite para varios estudiantes de primer año. Y como la experiencia me augura muchas más de estas preguntas, es que cada año busco incesantemente respuestas que den conformidad a algún aspecto de tanta curiosidad. Pero paradójicamente entre tanta información a la que hoy accedemos, parece que encontrar respuestas es de todas formas una tarea imposible. Quizás, porque las explicaciones “verdaderas” hayan quedado sepultadas en el pasado, muertas al fin en relatos que nunca nos llegarán. Pero quizás también, la palabra de historiador carga con significado no solo el terreno de las respuestas, sino también el de las preguntas, incluso antes de formularlas, entre otras cosas porque situar a un autor en una clase no es solo es referir a algunos escritos puntuales, es decirlo a todo él, en sus diversas escrituras. Al historiador en varias de mis clases, llego a imponerlo mucho antes de que sea una ‘necesidad’ para ese tema o frente a las preguntas de mis estudiantes. Dado que busco la palabra de su saber para enmarcar mi clase, él vive en ella mucho antes de mi guión escrito, de mis intenciones para ese día, quizás por eso algunas respuestas se impongan de antemano, y otras, las que vienen de la mano de las preguntas de los alumnos queden allí para demostrar la historia *es ese relato en construcción*, en las voces de muchos otros.

Abordar esta complejidad en la clase es verdaderamente un desafío porque es un lugar para pensar las diversas tramas de lo discursivo y del lenguaje así como la necesidad cultural de apropiarse de un relato para decir a la comunidad y a cada uno de sus miembros, para historizarlos en el relato oficial. Esperando poner sobre la mesa la cuestión de nuestras preguntas contantes sobre el origen de las cosas, es que me fui interesando en enseñar a partir del relato fundacional de Roma, toda una serie de relatos constitutivos de los aspectos centrales de esta cultura civilizada. El relato sobre los orígenes, que era evidentemente de interés de primero nueve porque volvíamos a él cada tanto, se actualizaba cuando llegamos a Roma. Inevitablemente quedaba claro para mí que encontrar el mito cumplía el lugar de buscar respuestas, o llegar a ellas sobre un asunto inevitablemente humano, a la vez que constitutivo y constituyente del ser humano. En este camino, Grimal me acompañó a transitar esta complejidad. Y si bien estuvieron la loba, Rómulo, Remo y otra vez un troyano en la escena para conformar una narración del mito, también se hizo presente la palabra del historiador.

De forma pensada y sistematizada va surgiendo un relato adaptado para enseñar el tema. Lo trazamos partiendo desde el relato mismo, abordando su importancia para sostener el mito y las explicaciones historiográficas de

lo que realmente pasó. Decir la fundación de Roma necesariamente incluye el relato mítico y la interpretación historiográfica en la adaptación de la profesora de historia. Enseñar el tema con Grimal tiene la particularidad de la riqueza narrativa que le imprime el autor con sus palabras sustanciosas. Observemos entonces, cierta sucesión de imágenes que nos propone para pensar parte del tema que interesa.

«Cuando Rómulo y Remo se hicieron mayores y fuertes, destronaron a su tío—abuelo, los sustituyeron por su abuelo y volvieron al país de su infancia con la intención de crear un reino. Decidieron fundar sobre el Palatino una ciudad que llamarían Roma. Pero los hermanos o tardaron en pelearse y para reinar solo —o quizás simplemente porque Remo se había burlado de él— Rómulo mato a su hermano. Desde lo alto del Palatino, donde Rómulo había fundado su ciudad, se divisa una larga colina sobre la que antaño se levantaba la ciudad de Alba. Se perfila en el horizonte, sobre la llanura del Lacio. Aún más lejos están las primeras cumbres de los Apeninos, que en esta zona reciben el nombre de montes Sabinos, cuyas líneas azuladas, a menudo esfumadas por la bruma, se confunden en el cielo. A la derecha el amplio valle del Tíber desciende lentamente hacia el mar. Tras la región del Alba está el mar, en el que los romanos situaban el origen lejano de su raza. Para ellos, los reyes del Alba, ancestros de Rómulo, descendían de Eneas, que un día había llegado a la costa, al mando de una flota numerosa, cerca de la desembocadura del Tíber» (Grimal, 2005, p. 13)

La descripción es necesaria para situar al lector pero a la vez al pensar y dirigir su enseñanza, me obliga a enriquecerlo con datos más precisos e información que es importante tener presente para completar el análisis. Entonces, parte de ese texto que fue adaptado por mí, se instaló en la clase durante varios minutos, lo leímos y todo lo demás de la historia de Roma transcurrió en mi relato estructurado, empezando por una periodización sistematizada. Para esta segunda ‘manera’ de enseñar el tema también me acompaña Grimal. ¿Cuán verosímiles son estos relatos? Jaidar Matalobos (2004, p. 169) dice «El mito no podía tener, de este modo, en el mejor de los casos, sino un valor de ‘verosimilitud’, frente a la ‘verdad’ buscada por la filosofía, como auténtico producto del entendimiento». Incluso como nos dice Lévi-Strauss, el relato de la historia pueda dibujarse enlazada al mito como su continuidad. «A pesar del todo el muro que existe en cierta medida en nuestra mente entre mitología e historia probablemente pueda comenzar a abrirse a través del estudio de historias concebidas ya no en forma separada de la mitología, sino como una continuación de ésta» (Lévi-Strauss, 2004, p. 75).

Esponáneamente el mito se va quedando en mis clases de historia y en mis opciones de enseñanza para empezar un tema o para incluir una dimensión importante, quizás en el entendido de que en él se va tejiendo la

dimensión humana de la historia en relación a las diversas interpretaciones del pasado que también se ponen en juego en mi clase. Resulta interesante la mirada de Levi-Strauss situada en el contexto de la antropología estructuralista francesa (1968, p. 25). El mito, según el autor, contiene algo de la cultura, de lo colectivo, de lo que la historia de esa comunidad necesita para existir, lo externo que no tiene existencia propia sino en la voz de los sonidos de la singularidad y la particularidad de los sujetos. «Lo mismo que la obra musical, el mito opera a partir de un doble continuo: uno externo, cuya materia está constituida en un caso por acontecimientos históricos o creídos tales... El segundo continuo es de orden interno» (Lévi-Strauss, 1968, p. 25).

La serie de mitos que mis alumnos y yo decimos y leemos en clase de historia llegan a la clase para dar lugar a un relato explicativo por ejemplo sobre la fundación de Roma. Ese mito busca ‘llenar un hueco’ y abrir un campo de conocimientos a la vez. En un sentido aborda una dimensión cultural y otra muy subjetiva que actualiza en cada lectura emociones y pasiones singulares. Se ejerce con él, una ‘violencia’ (Aulagnier, 2007) arbitraria y necesaria de un modo de decir. La violencia primaria, según esta autora, refiere a la acción por la cual se le impone a alguien una elección o un pensamiento inspirados en el deseo de quien lo impone al entenderlo necesario. En un sentido, para Aulagnier se trata de una violencia necesaria por contribuir a la constitución psíquica. En nuestras acciones de enseñanza los profesores habilitamos desde nuestros mandatos y decisiones ciertas ideas que se imponen de forma necesaria para conducir las interpretaciones porque esperamos que tiendan al aprendizaje y la comprensión, y porque esperamos, como en este caso, a evocar sentimientos, emociones, y expectativas.

## **Los relatos escritos del pasado**

Entiendo a la escritura como ir haciendo huellas. Entonces el autor se ausenta de la huella, pero la huella vuelve y queda en el cuerpo del autor.

ALICIA FERNÁNDEZ

A primero nueve también le gusta contar su versión del pasado que estudiamos. Incluir el cuento en la clase de historia en una versión escrita es una manera que les propongo a los estudiantes cuando considero necesario desarrollar un espacio para la escritura. Estas historias escritas contienen diversos momentos, incluyen la reescritura y no son tomados como pruebas o evaluaciones sobre alguno de los temas estudiados en clase.

Perséfone amada y deseada por su madre Deméter y por Hades se

constituye por el relato del mito en una mujer atrapada en el deseo ajeno, incapaz de decidir por su destino. Esta conclusión surgió espontáneamente un día en la clase de historia. No me había percatado del impacto que causó en Mayra y Carolina la figura pasiva de Perséfone. Sin deseo, la hija y esposa se abandona a ser casi nadie en esta historia. Con seriedad las dos alumnas refieren a esta idea como conclusión luego de la lectura de este mito en clase. Nos alejamos del tema central, pensé, el del ciclo de las estaciones y todo eso, sin embargo valía la pena tomar la reflexión y llevarla al terreno del diálogo como efectivamente pudimos hacer.

Entonces, como suele suceder, surgió la oportunidad de inventarnos un espacio donde dar lugar a la posibilidad. Nos alejamos del texto original del mito y su explicación sobre el ciclo de las estaciones, para centrarnos en la posición de Perséfone en ésta historia. Entonces surgió una consigna de escritura, en la cual el relato se centrara en la voz de la niña. Nos imaginamos a Perséfone en otra posición frente a la situación, le dimos palabra, el grito de ayuda, la oposición a la posesión, la inteligencia frente a la seducción. Los relatos escritos fueron dándole a Perséfone protagonismo y decisión.

Sofía explica:

*Si yo fuera Perséfone no sé, no sé qué haría, pero seguro que haría algo, me defendería...*

Y Juan dice:

*Esta historia cuenta que Hades, el rey de inframundo se enamoró locamente de Perséfone la hija de la diosa de la agricultura. Un día Perséfone estaba juntando flores en la tierra y Hades le tendía una trampa. Hizo que Perséfone se entusiasmara con la más bella de las flores. ¡Si yo fuera Perséfone no me dejaría engañar, porque ahí es cuando empezó todo!*

Y Clara agrega:

*El problema es que Perséfone come los frutos del infierno! Hades hace que Perséfone coma los frutos, y dice que nadie puede salir del inframundo comiendo de sus frutos, él crea esa ley. Entonces Zeus hace un trato con Hades que de Perséfone pasará seis meses con Hades y seis con Deméter, el número de frutos que Perséfone comió...*

Las experiencias similares en estos años de trabajo, me permiten afirmar que el relato escrito en la clase de historia es una poderosa instancia de inscripción de subjetividad, de interpretación y cuestionamiento al mundo. Interesa entonces que el papel se convierta en una superficie donde

el trazo, con autonomía y creatividad, se apropie del lugar y exprese de una forma diferente y nueva algo del pasado que estudiamos. Convencida del impacto de la escritura, suelo proponer una tarea sistematizada. Luego de estudiar el tema, en general incluyendo periodizaciones, conceptos, diversos relatos y análisis de fuentes, propongo la escritura de un cuento breve. Los requerimientos para la tarea son: remitir al encuadre espacio—temporal estudiado, instalar en la escritura un cierto problema que ocupe a los personajes de la historia, y hacer el cierre de la situación problemática con alguna enseñanza que nos diga algo más allá de la historia en sí misma. La idea es que los relatos incluyan un conflicto ficticio en ciertos encuadres con referencia al tema estudiado.

*Estábamos huyendo de los persas, íbamos para Salamina. ¡Era impresionante! ¡Todos los birremes y trirremes que había y los pocos que éramos! Yo pensé: mi muerte me llegó. Tenía mucho miedo, pero igual salimos a luchar. Se veía que no habían luchado por mar y que aprovechamos eso, ellos se amontonaron y confundieron y nosotros nos agarramos las manos y salimos. Se quedaron en el medio esperando... era como una bola!; nosotros lo aprovechamos y los rodeamos. Eran nuestros! Eso era increíble por todo lo que nos superaban y los rodeamos. Ellos pidieron tregua pero pudimos derrotarlos. ¡Festejamos como nunca! (Martín. La batalla de Salamina)*

Estas historias contienen escenas maravillosas, heroicas, dinámicas, pasionales, amorosas, en combinación con enunciados más cerca de lo que la profesora ha enseñado en clase. Es habitual encontrar frases que he dicho, ideas casi textuales, ejemplos, maneras de decir o explicar algún concepto complejo. Esos cuentos breves son leídos primero por mí, luego por otros compañeros (si generamos la confianza para eso) y tienen dos momentos de reescritura, no para lograr un texto ‘correcto’ desde los parámetros del lenguaje. Si bien este aspecto no lo perdemos de vista en nuestra clase, no es lo que nos interesa especialmente. Lo que me ocupa en la reescritura, es que el texto le diga a mi alumno algo nuevo de él. O sea, que esa historia creada, pensada y escrita contenga una idea nueva en el sentido de que su interpretación del pasado estudiado contiene en sí misma una versión particular. Escribirla es decírsela. Esta acción en conjunto es particularmente enriquecedora para ambos. Esta implícita en la tarea una particular escucha atenta (Fernández, 2010) mediada por las palabras de la escritura. Preciso esto porque la oralidad también puede mediar en el trabajo, no obstante, la comunicación escrita apunta a señalar en el texto, a preguntarle, a problematizarlo a partir de lo que allí aparece escrito.

Esta tarea de escritura, lectura y reescritura a modo de diálogo también es ocupación de los estudiantes que se expresan reticentes a escribir en las



tareas habituales como por ejemplo de la copia en el pizarrón. Aliento a la escritura y la desligo de la evaluación, promuevo diversos caminos de escritura, determinamos momentos específicos en la clase de historia para escribir y leer lo escrito, para preguntar para construir el relato. Es interesante observar cómo van surgiendo diversos tipos de preguntas para completar los detalles de una historia de dos o tres personajes inventados de una polis griega. Para pensar la dimensión narrativa me interesan los aportes del grupo de psicopedagogía de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en particular el equipo de Silvia Schlemenson. Desarrollan sus trabajos de investigación en torno a las narrativas y los procesos de simbolización. Desde este marco teórico quiero señalar algunos aspectos que fundamentan el desarrollo de cuentos escritos en mi clase de historia.

Entiendo que primeramente es importante señalar que narrar o contar permite mostrar o enseñar un punto de vista, una manera de entender e interpretar, en nuestro caso el pasado estudiado. Por lo tanto la construcción del relato es un potente instrumento de aproximación al conocimiento. En este sentido a la vez que se transmite cierto conocimiento abordado o comprendido, se va produciendo a la vez en la escritura. Transmisión y producción del conocimiento, permite en un sentido aproximarse a una ‘teorización’, en tanto punto de vista.

Antonella cuenta de esta forma aspectos de Atenas...

*Es un día calor, el cielo está azul y se siente el viento que sopla del Mar Egeo. Reina la tranquilidad y la hermosa felicidad en la Polis se siente en el aire. El artesano Atinio ha de trabajar en el taller de artesanías. Pinta suavemente los jarrones sobre la cerámica húmeda por las últimas lluvias. Mira todos los jarrones que ha pintado y se emociona. Piensa en todos los momentos tristes de su vida, y se entristece. Luego se acuerda de su niña que se encuentra con la esclava de su casa. Los jarrones los ha puesto sobre la mesa de madera, todos en una fila, como de exposición. Los jarrones del hombre son muy importantes porque podrá venderlos y ganar unas cuantas monedas que le servirán para cumplir su sueño. De pronto el artesano se levanta del piso, se retira del taller. Ahora recorre la ciudad nervioso, como buscando algo.... (Esta historia continúa con un amplio diálogo entre la niña y su padre sobre el deseo de ella de ser artesana cuando “sea grande”. El diálogo incluye los consejos de su padre).*

Sabemos que la narrativa es también una herramienta humanizante, estructurante del psiquismo humano. Desde que nacemos comenzamos a inscribirnos en un relato familiar que nos va diciendo, que va construyendo una mira del otro que nos brinda sustento psíquico. En este sentido los relatos del mundo que nos rodean cotidianamente brindan una estructura,

un “andamiaje” que sostiene todos los relatos creadores o productores de sujetos y de subjetividad. “Cuando un niño crece en relaciones parentales amenazantes, con poco contacto corporal y escaso intercambio lingüístico con sus referentes primarios, se generan restricciones en su productividad simbólica de difícil remisión” (Schlemenson, 2008, p. 23). Estas ideas de Shlemenson son iluminadoras para comprender la importancia de incluirse en cada relato, de implicarse, de brindarse. Cuando leo un cuento, una historia o un mito en mi clase, no pierdo de vista el valor de entregar mi gesto y mi voz.

Por otra parte, narrar en una historia posible, con contenido poco probable o imaginario permite construir las tramas de acontecimientos personales que conforman las tramas identitarias. Otorga el sentido a la experiencia personal en el colectivo cultural, el cuento contiene al sujeto, sus experiencias singulares en un encuadre o marco externo—cultural. Silvia nos cuenta su historia del Neolítico y su experiencia particular al tener que pensarlo...

*Mi imaginación me llevó a una época de la historia que me llamó mucho la atención. Me informé con libros, vi imágenes que me cautivaron tanto que yo fui una más de las jóvenes que andaban alrededor de las aldeas que indicaban cómo vivían en el Neolítico.*

*Es un lugar apacible, tranquilo, todas las personas hacen sus actividades como mis padres que son agricultores, criamos ovejas, cabras que nos dan productos para fabricar nuestras vestimentas, también alimentos que cocinamos en el fuego (que ya conocíamos) y granos que son la base de la alimentación. Mi madre teje en el telar o muele graos para hacer harina, hace vasijas con muy lindos dibujos. Las corrientes de los ríos están muy cerca por eso ellos eligieron este lugar muy productivo. Me gusta andar por sus márgenes y pescar. Recuerdo cuando era pequeña que un día esa vida apacible la perdimos por un rato. Sucedió que por las inclemencias de la Madre Tierra los cultivos no dieron la producción esperada y pensé: ¿Qué comeremos? ¿Nos alcanzará para todos? ¿Podríamos morir, o cómo lo podemos solucionar?*

*Me gustó mucho imaginar mi historia en ese lugar en el que me hubiera gustado vivir. (Silvia)*

La producción narrativa implica simbolización y metáfora (Schlemenson, 2008, 21). En este sentido, leer o contar un cuento o un mito, así como escribirlo implica producción simbólica, necesita de un caudal de palabras para decir una idea de diferentes maneras. Por esto es muy difícil escribir una historia o un cuento o tomar un mito para analizar algún aspecto de una cultura actual o del pasado. Escribir un relato único, propio, requiere

de acompañamiento, ayuda, guía, en palabras, en momentos de escucha y de señalamientos precisos para continuar con la escritura. Se trata de que el relato rescate el pensamiento, la metáfora, la interpretación, que tome algún aspecto del sujeto y se lo muestre. En este sentido, la producción de una historia no queda reducida al momento de su producción que sin duda es riquísima de por sí, es necesario que esta producción se someta a varios otros, a dos o tres interpretaciones que brinden una mirada más a lo dicho. Cada uno aporta su historia y luego, quien quiere la lee o la cuenta. Como vemos en los relatos que siguen, la prehistoria es un tema de escritura pero cada uno toma el aspecto que desea contar.

*Hola me presento soy un niño de 13 años vivo con una horda de 17 personas. En esta horda esta mi madre una joven recolectora, mi padre un cazador muy fuerte, mi hermano de 9 años que aún está aprendiendo a ser un pesquero y yo soy un pesquero. Mi horda está liderada por mi abuelo, también es el más inteligente, aunque yo sería el que le sigue soy el que hace las mejores armas y cañas (arpones) para la pesca, también soy un buen pescador y el encargado de entrenar a mi hermano. Yo iba a ser un cazador... pero hace unos años mi padre perdió la mano peleando contra un bisonte por mi culpa. Pero el trabajo de ser pescador me gusta mucho, con la piedra hago excelentes armas. (Adrián).*

*En un lugar muy alejado, intentamos cosas que pudieron resultar: Utilicé dos palos tirados, intenté muchas situaciones, y logré que se encendiera una chispa que iluminaba no solo a la tierra, también iluminaba y calentaba nuestras vidas. Así, creamos una chispa que calentaba y que daba confort en nuestros cuerpos, lo llamamos, FUEGO. (Facundo)*

Claramente también, contar es el momento para desarrollar la imaginación. Imaginar es la evocación arbitraria de lo ausente, lo que no está o lo que no es posible en lo inmediato de alguna forma tangible. Esto permite diversas asociaciones subjetivas que potencian la incertidumbre. «Las producciones escritas abren un mundo por el que circulan los conflictos y los deseos» (Schlemenson 2008, p. 27). Enlazado a esto, contar un cuento o una historia en la clave que propongo es la oportunidad para formular una serie de hipótesis, es el «tiempo de la posibilidad». En este sentido es posible observar en algunos relatos preguntas que abren a especulaciones o ideas nuevas que dicen al autor, que en la instancia de la escritura va conjeturando o preguntando para orientar el problema que lo ocupa en su historia.

Las historias escritas implican modalidades subjetivas de expresión del relato escrito. Cada despliegue discursivo es particularmente diferente, aunque traten sobre el mismo tiempo y lugar o los mismos hechos del pasado. Cada presentación y despliegue de los personajes en el relato, la organización de la

temporalidad, la presentación y desarrollo del conflicto, todo esto es subjetivo y singular. En este sentido hay autoría. Esta idea de Alicia Fernández resulta poderosísima en mi clase. Por un lado porque me interesa que cada uno de mis estudiantes desarrollen su potencialidad de creación, y por otro lado porque espero que cada uno de ellos se apodere de sus creaciones, y se empodere por su potencialidad creadora y se anime a mucho más. En este sentido también, la escritura de un cuento o relato es motor de cambio para quien relata, por lo tanto produce al sujeto que escribe y dice.

Julia cuenta...

*Hoy era un día normal, me desperté y salí de mi vivienda. Está soleado, por lo que supuse que era un buen día para recolectar trigo. Este trigo me gustaba mucho, todo lo que tenía que ver con eso me encantaba. Hoy me tocaba recolectar y separar las semillas, no era tan entretenido poro había que hacerlo, ya que el jefe de la aldea me lo había pedido. El jefe repartía las tareas y a veces enseñaba algunos oficios a los más pequeños del grupo. Hoy estaba guardando las buenas y malas semillas del trigo en dos vasijas diferentes, cuando de pronto veo que de la cima del volcán empieza a salir mucho humo negro, el jefe siempre nos decía que eso era un mal augurio y que si alguna vez lo veíamos que le avisáramos al resto del grupo y nos fuéramos cuanto antes. Fui corriendo hasta la casa del jefe, él estaba acostado y no parecía sentirse muy bien, a su lado estaba la curandera mirándolo con mucha cara de preocupación. Entonces entendí, el jefe no nos acompañaría por mucho tiempo...*

*Les informé lo del volcán y el jefe dijo débilmente: De-ben ir-se...la tribu debe irse...a mi....a mí...me tienen que dejar aquí.... La curandera hizo un gesto con la cabeza, asintiendo. Salió de la casa y los juntó a todos y dijo lo que pasaba. Todos fueron muy rápidos, fue cuestión de minutos para que todos agarraran sus cosas y emprendieran viaje hacia un nuevo hogar.*

*Yo agarré las semillas y los utensilios que había usado hoy de mañana, miré una vez más al volcán, y a la casa del jefe. “¿Qué haríamos? ¿A dónde iríamos? Todo sería un caos sin el jefe pensaba.... Caminamos días y noches, noches y días, hasta que por fin encontramos un lugar hermoso, al lado de un lago. Todos empezamos de nuevo, por decirlo así, el anterior jefe ya sabía que esto pasaría, por lo que ya había nombrado a alguien que lo sustituyera, solo que muy pocos lo sabían... Al cuarto día estando allí, todos parecían haber reconstruido su vida, ya tenían nuevas casas, nuevos oficios.*

*Yo replante las semillas que me había llevado de nuestro viejo hogar y las otras se las llevé al que se encargaba de molerlas. Luego me fui a dormir, pensando que ¡que le habría pasado a mi otro jefe!*

El relato en mi clase tiene una dimensión subjetiva, particular y situada que hace visible a los sujetos: lectores y productores de cuentos. ¿Será que esto hace comprensible el lugar del mito, como productor de identidad para una cultura? Me animo a pensar que la experiencia de ‘hacer el relato’ impregna de sentido y creatividad. Estas historias que hacen mis estudiantes de primer año y los mitos o cuentos que yo traigo para la clase, son complementarios y distintos a la vez. Podría pensarse como un diálogo de ‘cuentos’ en la clase de historia. Los cuentos de los alumnos rescatan la imaginación pura, diversidad absoluta. Por su parte, los mitos son relatos explicativos, acuerdos culturales e históricamente contruidos. Mi acción de traerlos a la clase impone una manera de imaginar una situación del pasado cedida en un sentido por la historiografía y abordado por la antropología.

### **A modo de cierre**

Hacer un relato es una manera de poseer un pedazo de historia, y su escritura la manera de hacerlo visible para todos, una manera de exteriorizar la escena. Hemos visto con las escrituras de los estudiantes de primer año, la riqueza singular de las interpretaciones más diversas en relatos llenos de ellos mismos, de subjetividad, de vivencias personales.

Me pregunto ¿cuánto de experiencia queda para cada uno de ellos en esa escritura? ¡Cuánto de gratificación en la puesta en palabras! Sin duda es una tarea compleja que obliga a hacer explícita la manera de ver y pensar el mundo, y de “decir” hasta las representaciones más ingenuas del pasado que estudiamos en clase.

Me pregunto también cuánto de alegría y gratificación está presente en la lectura de un relato escrito por otro cercano, un compañero de clase o del liceo; muchos de los relatos que he sistematizado estos años se transforman en recursos de enseñanza para otras oportunidades. Esto implica, para mí, una dinámica de diálogo entre las historias, las escritas y leídas por mis estudiantes en la clase de historia, el cruce con el relato de la historiografía y la presencia del relato mitológico que se pliega insistentemente sobre los anteriores.

La serie de contenidos que elijo enseñar a lo largo del curso de primer año lo determino de una serie de autores que me gustan por su manera particular de relato, una forma de decir que admite la serie de representaciones del pasado y su enseñanza a la vez; Pierre Grimal es uno de ellos. Desde el planteo del autor de sus estudios como historiador y en su pasión por la literatura me fui permitiendo, a lo largo de los años realizar el cruce entre sus investigaciones y los relatos mitológicos de la antigüedad.

Siento que esta particular mirada del autor fue enriqueciendo con los años una serie de representaciones del pasado para enseñar, una serie de

preguntas que fueron surgiendo y a la vez una necesidad por buscar más y diversas investigaciones complementarias. Esta escritura me ha permitido reflexionar acerca de estos cruces particulares; hizo visible para mí el vínculo entre historia y mito, y entre ambos (externos a mi clase en un sentido) y los relatos de mis estudiantes de primer año.

Habilitar-me en este texto me permitió establecer lazos con diversos autores que aportaron fuertes conceptualizaciones para pensar diversos aspectos, por un lado la trama de la construcción de mi relato, las fuentes de la que procede esa trama discursiva y la fuerza de imposición que tiene en la clase de historia para el curso de primer año. Impacta cada año en mi manera de enseñar el énfasis que adjudico a narrar, a bridar (de forma oral y escrita) la más diversa gama de explicaciones para arribar a representaciones que tengan experiencia y queden en cada uno. Pienso para cada clase una historia para pensar y para sentir, que haga experiencia y quede.

## Bibliografía consultada

- AULAGNIER P. (2007). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. España: Amorrortu.
- DE CERTEAU M. (1993). La escritura de la historia. México: Universidad Iberoamericana
- FERNÁNDEZ, A. (2011). La atencionalidad atrapada. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ A. (1996). Aprender a escribir. *Revista Epsiba*, 4 [Escritura, aprendizaje y subjetivación], 45-61.
- GRIMAL, P. (2005). Historia de Roma. Buenos Aires: Paidós.
- GRIMAL, P. (1989). La mitología griega. Barcelona: Paidós.
- JAIDAR MATALOBOS, I. (2004). Psicología, psicoanálisis y mitos. México. *Tramas* 23. UAM. X. 169-180.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1968). Lo crudo y lo cocido. México: Fondo Cultura Económica.
- PAIN S. (1996). Trazas y trazos. *Revista Epsiba*, 4 [Escritura, aprendizaje y subjetivación], 32-44.
- RUFER M. (2009). Huellas errantes Rumor, verdad e historia desde una crítica poscolonial de la razón. *Versión* 23, 17-50.
- SCHLEMONSON S. (2008). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Paidós Educador.
- SCHLEMONSON S. (2005). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Buenos Aires: Paidós.

