

CUADERNO DE HISTORIA

Pensar, repensar, cambiar

**Cuando en mi clase de historia
algo *tiene* que ser de *otra* manera**



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

Corrección

Diseño gráfico y publicación

IMPO

ISSN 1688-9800

www.bibna.gub.uy

©Biblioteca Nacional

Tabla de Contenido

Introducción: Cambiar para seguir siendo uno mismo <i>Ana Zavala</i>	7
Destruir, deconstruir, construir. enseñar historia nacional entre disonancias <i>Virginia Gazzano</i>	25
Enseñar historia nacional y la nación, un proyecto en perpetua revisión <i>Marina Devoto</i>	59
Todo está iluminado. En el principio fue la historiografía <i>Gabriela Rak</i>	77
Esto también es una clase de historia. Reflexiones sobre la deconstrucción del sentido común en el aula de historia <i>Agustina Gregorio</i>	101
Cartografías del silencio. Análisis de discursos desubjetivantes en la clase de historia <i>Andrea Garrido</i>	127
Explorando alternativas al espejo de Europa. El desafío de lo postcolonial en el curso de Historia <i>Nicolás Morales</i>	153
¿Somos americanos? El lugar de América en las clases de Historia <i>Jimena Amatto y Valentina Veloso</i>	175
Entre posturas. La búsqueda de un proyecto de diálogo entre saberes para primer año <i>Florencia Raymundo y Valentín Vera</i>	193
Somos tan distintos e iguales... ¿Es esta la Historia que quiero enseñar? Reflexiones en torno al proyecto de curso de primer año de ciclo básico <i>Leticia Rodríguez</i>	217

Introducción: Cambiar para seguir siendo uno mismo

ANA ZAVALA

Un sentido para el cambio en *mi* práctica de la enseñanza

La idea de que las prácticas de enseñanza pueden ser cambiadas, en el sentido de mejoradas, lleva entre nosotros seguramente más de medio siglo. En general no tenemos bibliografía que registre ese gesto como una necesidad sentida por los propios profesores —la que podría expresarse en primera persona del singular— sino que más bien aparece relacionada con intereses o necesidades políticas, miradas educativas en sentido amplio o con las que son directamente filosóficas. En cualquiera de esos textos es muy difícil trazar una frontera entre lo que es político, lo que es filosófico y lo que es propiamente educativo, que no sabría serlo por fuera de los otros dos campos. Desde el punto de vista estrictamente político, es en el desencuentro entre los fines actuales o tradicionales establecidos para la enseñanza —o los mucho más apropiados que los sustituirán— y lo que se entiende por sus resultados donde podemos encontrar una de las fuentes principales de propuestas de cambio/renovación/mejora en la práctica de la enseñanza, que para el caso es siempre entendida como un fenómeno global y homogéneo que afecta a *todos* los profesores *en general*. A veces se sugieren cambios en los programas, otras veces en los modos de enseñar presentando metodologías novedosas e incluso a menudo se sugieren nuevas formas en los modos de evaluar lo que consideran los aprendizajes de los alumnos (aunque de hecho éstos no pasen de ser unos desempeños situados y largamente inestables en el tiempo) como forma de mejorar la enseñanza y a través de ella los aprendizajes, y a través de ellos la sociedad o el mundo. De algún modo el gesto de aspirar a un mundo mejor que heredamos de nuestros abuelos ilustrados no logra dejar de ser una utopía inatacable y es posiblemente lo que está detrás de todas las propuestas que apuntan a la mejora de la práctica de la enseñanza. Todos sabemos que de estos asuntos en el terreno de la enseñanza de la historia tenemos tantos que han llenado las páginas de cientos de libros y artículos, números monográficos de revistas educativas, congresos, conferencias y muchas otras cosas más. En este libro sin embargo, el cambio en las prácticas de enseñanza se ve de una forma diferente. Los modos de entender y procesar los cambios en las prácticas de enseñanza tendrán aquí, como veremos, otras raíces.

Antes que nada —y para tratar de entender dónde está la diferencia— habría que establecer la posibilidad de ‘leer’ muchas de las propuestas de

cambio en las prácticas de enseñanza como manteniendo una relación por lo menos ambigua con lo que refiere a la profesionalización docente que las acompaña casi invariablemente. En un esquema muy básico puede casi sobreentenderse que los malos profesores —esos que deberían cambiar sus prácticas y a los cuales están destinados los proyectos renovadores— no son muy profesionales o si lo son es en un modo de profesionalidad que debe revisarse desde sus propias bases. Existe en todos los casos como un entrelazamiento muy especial entre los buenos profesores, los más profesionales, las buenas prácticas y los buenos resultados entendidos en términos de aprendizaje o de formación ciudadana, moral, etc. dependiendo un poco de las situaciones de enseñanza. Lo que pasa es que en general esos buenos profesores están más en la mente de los autores de los proyectos de cambio que en lo que ellos conocen como el mundo real. De esta forma, la compulsión a prescribir formas de *ser* —profesionalmente hablando— o de *hacer* —en el mismo sentido— nunca se hace esperar y entonces aparecen los artículos, los cursillos, los manuales... y también los rituales discursivos que acompañan el sentido de pertenencia a lo mejor, más actual o más políticamente correcto en materia de prácticas de enseñanza.

Si hubiera una sola manera de definir la profesionalización docente, esto estaría en la tapa del libro. Sin embargo, y esto me parece importante, no hay casi formas de pensar en la profesionalización de los docentes que no pasen por términos como *autonomía*, *sentido crítico* o *responsabilidad*. La filosofía de la educación deudora de la teoría social crítica habermasiana nos acostumbró a no pensar en práctica sino en *praxis*, y sobre todo en la *frönesis* como lo máximo en materia de decisiones (profesionales) informadas (Carr y Kemmis, 1988, p. 35, p. 50, etc.; Carr, 1996, p. 84). La idea de que los profesores pudiéramos ser considerados como *prácticos* en lugar de como simples *técnicos* —mecánicos, rutinarios, aplicadores de recetas— se constituyó en las últimas décadas del siglo pasado en un lugar común de los discursos de la formación docente, así como de incontables artículos y libros sobre lo que los profesores hacíamos y debíamos dejar de hacer —y de ser— para ser mejores. Es naturalmente muy difícil mantenerse al margen o argumentar en contra de retóricas tan persuasivas. ¿Quién podría en efecto oponerse al progreso, a la mejora y a las consecuencias para todos que esos cambios podrían implicar?

A pesar de esto, en la práctica resulta bastante difícil de compaginar la idea de que uno puede ser un profesional reflexivo, autónomo o crítico, cuando a todas luces hay un molde —que no tendría que estar sujeto a la crítica— al cual ajustarse para ser lo que se espera que uno sea en materia de autonomía, reflexión o espíritu crítico. En todo caso, el problema no es con cómo un profesor ha de ser sino con que ese parámetro esté fijado —digamos impuesto— desde fuera y por encima de lo estrictamente singular

de su propia subjetividad.¹ Por supuesto que esta contradicción² no pasó desapercibida, y los foucaultianos —los que leyeron mil veces *Vigilar y Castigar* pero no por eso logran ver las cosas desde dentro en materia de prácticas de enseñanza— han denunciado incansablemente la opresión del Estado, la sociedad y la escuela en la formación de ciudadanos, e incluso de maestros y profesores (que en el fondo son los que llevan a cabo lo básico de la misión) (Popkewitz, 1998; Popkewitz y Kirchgasler, 2015).³ Pero aún para ellos hay siempre una idea de cómo uno no *ha de ser* y de cómo *debería ser* para escapar —si fuera posible, o como ellos mismos parecen haberlo hecho— a la intromisión de las fuerzas sociales omnipotentes en materia de saberes, modos de hacer, valores, sentidos y sentimientos.

En este escenario pensar el cambio en las prácticas docentes —las de *cada uno* de nosotros— y hasta en materia de formación profesional docente es un asunto verdaderamente complejo y desconcertante. Ya sea que se lo mire desde la búsqueda de una adecuación a unos fines trascendentes —tanto los fundacionales como los que los cuestionan en pos de un mundo mejor y una sociedad más justa— o que se lo mire desde una óptica más o menos eficientista, estas miradas relacionadas con el cambio en las prácticas de enseñanza no pasan en ningún momento ni por la singularidad de la acción ni por la especificidad que puede definir una situación de enseñanza: el profesor, la asignatura, el tema, la orientación historiográfica o filosófica de su práctica, el lugar, el día, el grupo, el salón o la disponibilidad tecnológica que se hace presente o arruina todo con su ausencia inesperada. Cuando todo o algo ha salido mal, ¿qué es lo que hay que cambiar? ¿El profesor? ¿Su manera de dar la clase o de enfocar el tema? ¿Tal vez el grupo, el salón, la hora de la clase o la computadora que no se llevaba bien o con el cañón o con el dispositivo usb? ¿El grupo de al lado que no tenía profesor y molestó todo el tiempo? Para muchos el problema se soluciona cambiando las *teorías implícitas*, las *creencias* o el *pensamiento* del profesor (Biesta, 2015; Claderhead, 1996; Clark y Peterson, 1986). Podemos preguntarnos también cómo pensar en estas cosas cuando la clase siguiente, con el otro grupo o con el otro tema, o en el otro liceo salió fantástica y nadie podría formular objeciones de ninguna especie. Podemos incluso pensar que las cosas salieron mal en la clase de historia de 1º, pero en el salón de al lado, a la misma hora que también tenían historia, la clase de 2º estuvo con

1 De hecho el problema está en que *hay que* convencer, educar o formar... al otro para que sea, piense o actúe como es debido...

2 Que en realidad es más bien una paradoja, porque obligar a alguien a ser libre, autónomo, crítico puede parecer todo lo contrario... o bien el fin justifica los medios.

3 Puede verse por ejemplo el n° 38 (2001) de *Recherche et formation*, intitulado: *La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir*, coordinado por el propio Thomas Popkewitz y Antonio Novoa.

altibajos y en el otro salón, en 3º2 ‘andaban volando’ —en el mejor de los sentidos— y fue una de esas clases en las que el timbre de salida no generó ninguna reacción esperable. Hubieran seguido trabajando un buen rato más. En realidad todos somos buenos, malos y medianos profesores, dependiendo de muchas cosas —entre otras de quién tenga la posibilidad de inferir esa cualidad en la acción de un tercero—. Como dicen Barbier y Galatanu (2004, p. 84) las competencias —es decir, por ejemplo, ser buen profesor— es mucho más una construcción lingüística atribuible a un sujeto que algún tipo de realidad material o simbólica. Pensar el cambio podría ser, entonces, más bien cuestión de cambiar los ojos y no tanto lo que se ve... Un detalle más para pensar en la complejidad de este asunto.

Este libro muestra otra perspectiva sobre el cambio de las prácticas de enseñanza, que no viene ni de unos fines renovados ni de una comprobación deficitaria en los resultados de las prácticas de enseñanza por parte de terceros y generalmente entendidos en términos de aprendizajes deducidos a partir de unos desempeños estudiantiles. Es cierto que en todos los casos el cambio que podemos ver en sus páginas está asociado a la búsqueda de la mejora de la práctica de la enseñanza de su propio autor. Sin embargo, nos quedará claro que no hay un patrón, un norte común más allá de la voluntad de mejorar lo que *cada uno* ha entendido como *mejorable* por razones antes que nada personales. Nos vamos a encontrar entonces con que vistas desde dentro (como no podía ser de otra manera) las razones para cambiar una práctica de enseñanza son bastante diferentes a como las imaginan los didactas, los especialistas en educación, los filósofos, los políticos y los administradores educativos.

¿Qué significa cambiar *una* —en el sentido de *esta*— práctica de enseñanza?

Hay posiblemente tres puntos de mira que pueden darnos una idea de cómo podríamos responder a la pregunta que encabeza este apartado. En primer lugar me parece que sería necesario abordar la relación entre acción e identidad, sin duda las de un sujeto singular (aunque hay también autores que se interesan en identidades grupales, nacionales, profesionales, etc.). En un segundo lugar, y con una conexión más que estrecha con lo anterior, tendríamos que enfocarnos en lo que la construcción de sentido para una acción tiene de personal, de intransferible, de singular, de situado... Naturalmente que en el sentido de la acción *de alguien* están involucrados asuntos como sus motivos y sus intenciones, esos que contribuyen a darle siempre un espesor temporal y autobiográfico, personal a una acción que no por ser singular es menos reconocible por los componentes de generalidad que contiene. Finalmente, en tercer lugar me parece ineludible incorporar las

dimensiones de la relación con el saber de un sujeto cuya acción de enseñar está indisolublemente ligada a la historia, que es su saber... podríamos decir principal y preferido. Esto quiere decir que —a los efectos del análisis— puede pensarse el cambio en una práctica de enseñanza de la historia a la vez desde un ángulo identitario, desde otro que apunte al sentido de la acción para el sujeto-profesor y finalmente desde uno que involucre la relación con el saber que sabe, enseña, y comparte con otros con finalidades varias.

1. La idea de que es a través de la acción que un sujeto construye su identidad es a estas alturas algo instalado en el campo de la filosofía de la acción. Para Ricœur (2006, pp. 139-140) la identidad de los personajes de una historia devienen —precisamente— de lo que hacen o dejan de hacer, y así se convierten en héroes o en villanos, en amantes fieles o en madrastras abominables. En la misma línea Barbier y Galatanu (2000, p. 24) sostienen que es «imposible ser sin actuar, e imposible actuar sin ser», considerando finalmente que «la práctica es a la vez una producción y una movilización de identidad». Que la identidad pueda entenderse como una *dinámica identitaria* (Kaddouri, 2006, pp. 122-128) entre identidades heredadas, adquiridas, que se conjugan —siempre en una tensión dinámica— con un proyecto identitario para sí y uno para los otros, o que se la entienda como una dialéctica entre los componentes *idem* y los componentes *ipse* (Ricœur, 2006, p. 149), en ningún caso los autores consideran que la dimensión identitaria de un sujeto pueda ser pensada más allá de lo que hace, como si la identidad fuera una esencia.

Lo importante en este punto es poder pensar que es justamente la identidad profesional de un profesor la que se expresa —de formas diversas según se lo mire— en lo que hace cuando da clase, cuando prepara el curso o cuando corrige los escritos. Al mismo tiempo, tal cual lo hace en la contingencia de la cotidianeidad de la acción, la experiencia termina configurando, transformando o tendiendo a conservar esa identidad que lo mantiene como sí mismo y esa otra que hace que los demás lo reconozcan como tal. Así hay profesores exigentes, desordenados y faltadores, responsables, comprometidos o sensibles a las demandas de los estudiantes, etc. Desde este punto de vista, pedirle a un profesor que cambie o prescribir un cambio en los modos de hacer no parece ser una fórmula segura si eso no encuentra un espacio para la sintonía en la configuración de la identidad del sujeto. De todas formas, todos conocemos a alguien cuya identidad está configurada en el registro de hacer siempre lo que le mandan. Sin embargo es posible que conozcamos más personas que prefieren hacer las cosas a su modo, e incluso cambiarlas a su modo y a su debido tiempo.

Está claro por otra parte que la parte subjetiva, personal, de un trabajo como la enseñanza (la de la historia y posiblemente la de todas las asignaturas) tiene componentes que son impersonales y que forman parte

de las prescripciones laborales (como el horario de la clase, los alumnos del grupo, y también el marco más general del programa del curso) que interactúan con las que el sujeto puede manejar más o menos a su aire y según sus criterios personales (Clot, 2007, p. 86). Es precisamente en este juego en el que quiero enfocarme en este momento, para poder valorar en su justa medida los artículos de este libro. No se trata de marchar contra las prescripciones programáticas sino de entender de qué manera se articulan y varían a lo largo del tiempo con la zona personal y subjetiva del trabajo de enseñar. Por otra parte, está claro que no alcanza con cambiar las prescripciones —en especial las relativas a modos de hacer y enfoques de las temáticas— para cambiar las prácticas de enseñanza. Podría ser que fuera necesario empezar por cambiar los sujetos que los profesores son. Parece una empresa un poco alocada.

2. Una acción es algo que tiene sentido para su actor (Ricoeur, 2001, p. 219 ss). La clase de hoy de mañana, aunque ahora la vuelva a pensar y me parezca que no estuvo bien, en el momento que hice cada cosa, que dije cada palabra, que resolví cada situación imprevista, en todo momento tenía claro que estaba en clase y que estaba abordando un tema más o menos dentro de lo que había previsto. Tenía sentido porque sabía que era una clase y no una reunión entre amigos o una conferencia acerca de un cierto tema. Tenía sentido la forma en que abordé el tema, aunque ya no lo tenga más y ahora piense que en el futuro debo hacerlo de otra manera, o incluso que antes debí hacerlo de forma diferente en algo o en todo. Los artículos de este libro nos muestran justamente que el sentido para la acción de enseñar puede ser más o menos estable —y *eso* no es ningún problema— siendo posiblemente *eso mismo* lo que habilite el cambio en la práctica. De alguna manera la ciencia, la historiografía o la filosofía tampoco son estables en los sentidos que producen para sus objetos de estudio. De hecho, cambian todo el tiempo respecto de asuntos que a veces son centrales en su propio campo de acción y nos interesa saberlo y entenderlo.

No debemos pasar por alto el hecho de que una acción de enseñanza es un enjambre complejo de actividades, decisiones, saberes —de todo tipo— movilizados y de afectos que se ensamblan en un eje temporal también complejo (Ricoeur, 2001, p. 226). Hay saberes antiguos y no tanto, hay reglas que enmarcan la acción —desde el horario al programa—, motivos para actuar de esa manera y también intenciones que le dan forma precisa a lo que uno hace en esa clase, y tal vez en otras, en todas, o en algunas que parecen ser especiales. Hay días, temas o grupos en los cuales tiene sentido ser más bien inflexible, pero en otros tanto da.

De todas formas, para ir más profundo en la cuestión del sentido que una acción tiene para un sujeto hay que desplegar la mirada en dirección a los motivos y las intenciones de la acción, en este caso, de enseñar historia.

Aunque en el lenguaje corriente se utiliza el verbo ‘motivar’ en el sentido de infundir entusiasmo o deseos de hacer algo en otra persona, en *sticto sensu* los motivos y su vinculación con la acción de un sujeto no pueden venir de fuera. Esto quiere decir que más allá de lo que diga el programa o la conferencia sobre cómo enseñar el tiempo histórico o la revolución oriental, los motivos que alguien tenga para hacerlo pasan primero por los motivos para adherir a esa propuesta... o siguen siendo los mismos de antes. Hay siempre algo que *mueve* a los profesores de historia a enseñar historia de una cierta manera, a elegir unas temáticas y no otras, unos cursos y no otros, un tipo de instituciones y no otro. También el uso del pizarrón, de los apoyos audiovisuales o literarios, o el tipo de ejercitación propuesta a los estudiantes tiene raíces en los motivos que —seguramente entre varios posibles— llevaron a que las cosas fueran precisamente de *esa* manera. En cierta forma, tratar de *motivar* a los profesores para adherir a ciertas formas de hacer diferentes a las suyas no es infundirles motivos ni entusiasmo, es más bien tratar de convencerlos de que hay algo nuevo y mejor que lo que hacen. O sea, empezamos mal si no vamos por el camino de ver que en lo que *alguien* —que no es *todos*— hace hay algo de bueno, algo más o menos, y algo que parece indefendible... en *esa* clase, en *ese* curso o en *ese* tema... El cambio en las formas de actuar también necesita *un motivo* (pero no una *motivación*, en el sentido pasivo de *ser motivado*).

Del lado de las intenciones la cosa es un poco más compleja. Estamos bastante acostumbrados a no distinguir con precisión la intención de la acción de enseñar con su propia expectativa de trascendencia en los interlocutores (que en general se expresa en modo subjuntivo). Antes que nada la acción de enseñar es en sí misma intencional porque cuando alguien da una clase lo que quería era dar esa clase, más allá de que las contingencias del contexto supongan modificaciones o sentimientos adversos respecto de la versión ficcional de la misma que la precedió. Esto incluye no solo el desarrollo del tema sino los aspectos en los que el profesor tiene un rol activo a nivel interpersonal, por ejemplo haciendo que la clase sea dinámica, ordenada, etc. No incluye de ninguna manera si a los alumnos les gustó el tema o si aprendieron tal cual uno lo deseaba con el alma. De todas formas, la práctica de la enseñanza está pensada para ser trascendente, al menos en el corto plazo del curso, del semestre o del tiempo que media entre la clase y el escrito mensual, la prueba semestral o el examen. En este sentido, tanto las intenciones como las expectativas de trascendencia cuya percepción genera siempre sentimientos positivos, pertenecen radicalmente al sujeto de la acción. No es posible que alguien —por ley o por decreto, o por adoctrinamiento a través del aprendizaje de un saber— le diga a otra persona, por ejemplo a un profesor de historia, cuáles han de ser sus intenciones al enseñar las revoluciones burguesas o la independencia de la

India. Como veremos en varios de los artículos —en tanto parte del sentido de la acción— las intenciones con las cuales un profesor se enfrenta a un grupo o a un tema, o a un curso, no tienen por qué ser estables a lo largo del tiempo. Por el contrario, son esencialmente dinámicas.

3. Finalmente, y pienso que tal vez debí haber empezado por aquí, está la cuestión de la relación del profesor con el *saber que enseña*, que es naturalmente *el suyo*. Que ha sido aprendido de los libros de historia no cabe ninguna duda, como no la cabe tampoco de que solo puede enseñar lo que allí aprendió, que está lejos de ser todo lo que leyó. Por alguna razón hay cosas que uno lee y que recuerda para siempre y otras que olvida en cuanto puede. De la misma manera hay cosas que uno sabe y que no encuentra nunca ni el modo, ni la ocasión —ni el sentido— de enseñarlas a los alumnos de ese grupo.

En realidad esos saberes que sabemos y no olvidamos, saberes que nos importan y que nos gusta tener, forman parte de nuestra identidad (Barbier, 1996, p. 12). Son los que nos permiten seguir aprendiendo o filtrar el contenido de nuevas lecturas para volverlas insignificantes y rápidamente prescindibles. Desde una orientación definitivamente psicoanalítica, Beillerot (2000a, p. 49) dice que no es que *tengamos* una relación con el saber, sino que más bien *somos* nuestra relación con el saber. De esto se puede seguir que la idea de cambiar las prácticas más allá de la relación con el saber sabido y enseñado no solo no parece ser operativa ni en el corto o mediano plazo, sino que tampoco parece pensable en niveles de generalización aunque sean relativos.

Aunque no parezca necesario aclararlo, siempre conviene recordar que los cambios en los saberes sabidos y en la relación que experimentamos en relación a ellos no es cuestión de adicionar información. Esto quiere decir que porque incorporemos nueva información respecto de las relaciones entre Montevideo y Buenos Aires en el siglo XVIII eso necesariamente habrá de cambiar ni nuestra percepción del asunto ni nuestra manera de enseñar el tema en clase. De hecho esa nueva información puede limitarse a permitir un planteo más profundo del tema, pero en el mismo sentido que venía planteándose posiblemente desde años atrás. Otra cosa es cuando una nueva o recién conocida historiografía o filosofía de la historia proponen desandar caminos, apartar conceptualizaciones o renovar miradas sobre tradiciones de saber y de enseñanza.

Para muchos autores —algunos vinculados a la hermenéutica como Gadamer (1977) y otros a la epistemología genética, como Piaget (2012)— la clave está en la forma en que los nuevos saberes interactúan con los que ya tenemos. Varios de los artículos de este libro, y de otros que también recogen escritos de profesores de historia dando cuenta de su trabajo profesional, nos mostrarán lo complejo que resulta para los profesores incorporar nuevas/

diferentes miradas sobre la historia que enseñan, y luego encontrar la manera de que eso se transforme en un contenido de enseñanza defendible a nivel de la información manejada, de los soportes conceptuales y del diseño de propuestas de ejercitación. Desde este punto de vista la apuesta al cambio en las prácticas de enseñanza a través de nueva bibliografía en los programas, e incluso de cursillos de actualización para profesores sigue siendo frágil e incierta. Sin embargo, todos sabemos que sin necesidad de cursillos ni de cambios explícitos en los programas muchas veces la mirada sobre algunos temas se renueva de la mano de las convicciones del profesor respecto de lo que es importante enseñar en clase.

Lo que se sigue de lo anteriormente expuesto tiende a sugerir que desear y proponer un cambio en las prácticas de enseñanza por fuera de la intimidad y singularidad que las vincula con cada docente es como apuntar en la dirección equivocada. Los amarres identitarios de la práctica, en parte a través de la construcción de sentido y en parte en lo que tiene que ver con los vínculos con el saber sabido y enseñado hacen que sea realmente difícil imaginar un cambio homogéneo y previsible en la generalidad del profesorado, como le llama la bibliografía española al conjunto de los profesores. Sin embargo son los mismos amarres que hacen que esos cambios sean posibles, a veces irreversibles, a veces radicales, otras más bien moderados... afectando el enfoque sobre algunos contenidos, sobre la concepción de la historia o sobre el sentido de utilizar determinados apoyos textuales o visuales en la clase.

Como veremos a lo largo de este libro, las perspectivas sobre los motivos para el cambio en la práctica de la enseñanza de la historia y los modos en que esos cambios han sido operados o están previstos en el corto o mediano plazo son de una diversidad extrema. Sin embargo, y esto es importante aclararlo, la mayoría de las situaciones planteadas está resuelta en el terreno de la práctica, naturalmente a partir de una tarea de análisis de la cual se da cuenta en el desarrollo del artículo. Sería posible —y eso ya no cabría en un artículo de estas dimensiones— que el cambio proviniera de la percepción de un *problema práctico*, que en esencia no tiene necesariamente que ver con la presencia de nuevos conocimientos o con el deseo de plantear las cosas de otra manera que se entiende mejor. Los cambios que devienen en una práctica de la enseñanza de abordar una situación que pone en cuestión sobre todo los fundamentos del hacer profesional son mucho más profundos que los que podrán encontrarse en este libro. Sin embargo existen, y en algún momento encontraremos también la manera de compartirlos con los colegas interesados.

El cambio en una práctica (de enseñanza) y el trabajo de análisis

Antes que nada debe quedar claro que analizar una práctica a través de una o varias clases dictadas por uno mismo es otra práctica distinta de la que está puesta en análisis. En general se tiende a pensar que la tarea del análisis (como la de la investigación histórica) es transparente y por lo tanto sus conclusiones se instalan mágicamente sobre aquello que ha sido analizado, investigado, interpretado. De hecho, todo lo que hemos visto más arriba en relación a la naturaleza de la práctica aplica tanto a la de la enseñanza como a la de la investigación o la del análisis de una práctica de enseñanza —y lo haría también respecto de la propia práctica de la investigación histórica—. Tiene por supuesto unos motivos que le permiten existir, y también unas intenciones de las que cada uno podrá dar cuenta oportunamente. La forma del análisis, como la de la clase, expresa también al sujeto de acción y al mismo tiempo lo construye —identitariamente hablando—. Escribir también es una práctica, así que los artículos que componen este libro superponen al menos la práctica de la enseñanza —que da cuenta de otras varias— así como de la del análisis y de la de la escritura. A los lectores, la suya.

También debe quedar claro que analizar una práctica de enseñanza no implica necesariamente desembocar en un cambio. Muchas instancias de análisis no hacen más que reforzar los modos en los cuales las clases y los cursos han sido enfocados. Otras, como las que atraviesan este libro, conducen al cambio por caminos diferentes y en aspectos diferentes de la práctica de la enseñanza de sus autores. Lo que seguramente no encontraremos —salvo dimensiones patológicas evidentes— es un cambio en la práctica de la enseñanza que no esté respaldado por algún tipo de instancia de análisis. Todos sabemos que la formalidad de estas instancias es muy relativa y diversa. Algunas veces es privada e íntima, otras es compartida en ámbitos de confianza con colegas o amigos, y otras acontece en instancias institucionales, formales, hasta con evaluación... o implicando la publicación de los resultados.

De todas formas, me parece oportuno recordar —porque a veces parece que se olvida— que no hay forma que un actor no comprenda la acción que está llevando a cabo, ya sea la de la clase, la del análisis o la de la escritura de un artículo en base a las dos anteriores. Quéré (2006, pp. 186-188) entiende que los acontecimientos —como una clase de historia por ejemplo— tienen en sí mismos un *poder hermenéutico*. Desde su punto de vista el propio acontecimiento es fuente de sentido porque entiende que las cosas se comprenden «según los acontecimientos».⁴ En este sentido, está claro

4 Me resulta imposible no atribuir un cierto aire heideggeriano a la mirada de Quéré, aún si la obra de Heidegger no figura entre sus apoyos bibliográficos. «Comprender no significa aceptar sin más el conocimiento establecido, sino

que la herramienta de análisis *dialoga* en todo momento con la comprensión que el profesor tiene de lo que ha sucedido en esa clase o con el enfoque de ese tema en particular. No se trata nunca de encorsetar la acción en los parámetros de una dimensión conceptual, que finalmente no hace más que pervertir el análisis. Dicho de otra manera, no analizamos una clase para darnos cuenta o concluir que somos profesores reflexivos, o constructivistas —si eso fuera conceptualmente posible— o activos, interactivos, expositivos, etc. De hecho son las herramientas de análisis las que nos permiten reconocer a la vez la *generalidad* de la acción (es una clase, es de historia, es de presentación de un tema, etc.), como su propia *singularidad* (todo salió como lo había previsto, la pregunta de Matías me desestructuró, en mitad de camino me di cuenta que así las cosas no tenían sentido, me dejé llevar por el clima de la clase...). Quéré (2000, p. 155) habla de una *dinámica paradójal* de la acción y es muchas veces desde ahí de donde el análisis tiene su mejor chance, en lo que hace de algo general algo totalmente singular y especial para el actor de la acción, en nuestro caso ese profesor de historia que nos ocupa. Ni qué hablar cuando la herramienta de análisis es la propia historiografía, la que uno entiende que sustenta la clase, y la otra... la que uno conoce y utiliza para mirar lo que hizo *aquel día* en 4^º3.

Para los autores de inspiración piagetiana como Vergnaud (1996) o Pastré (1999, 2000) es la acción la que en definitiva produce la conceptualización, situación que en el caso del análisis de una clase se ve notoriamente reforzado en tanto son dos las acciones que entrelazan sus sentidos y su propio acontecer en torno al sujeto actuante. La situación que reflejan los artículos de este libro potencia aún más los efectos del análisis, en tanto produciendo una especie de lectura a contrapelo de la clase, el curso o el enfoque de una temática, se entrelazan inexorablemente con lo que todavía no es, pero ha de ser: una nueva forma de proceder en relación a eso que veremos nombrado como disonancia, discrepancia, disgusto, sorpresa... Para los autores de inspiración psicoanalítica (Beillerot, 2000b, Blanchard-Laville y Nadot, 2004) no es en realidad tanto la acción como la puesta en palabras la que permite al sujeto —dividido— autorizarse a pensar y a sentir lo que esa clase significó y significa para él. De todas formas —piagetianos, vygotskianos (como Clot, 2007) o de inspiración psicoanalítica— todos cuentan con la puesta en palabras como mecanismo básico de la construcción de sentido para la acción pasada y como espacio privilegiado para pensar en un futuro ‘mejorado’, si es el caso.

Naturalmente el análisis es más que nada deconstrucción del objeto y reconstrucción en la formulación de un sentido para lo analizado (Barbier,

repetir: repetir originariamente lo que es comprendido en términos de la situación más propia y *desde el prisma de esa situación*» (Heidegger, 2002, p. 33, cursiva mía)

2000, p. 36). Los artículos de este libro, pero también los de muchos otros, lo muestran con la mayor claridad. También nos muestran que no hay forma de normalizar o de generalizar los modos en que, por ejemplo los profesores de historia, analizan sus prácticas y generan nuevas acciones o nuevas direcciones de acción a partir de lo que es, sin más, una *teorización* de su práctica de la enseñanza de la historia.

A estas alturas existe una profusa producción bibliográfica en torno a la cuestión del análisis de las prácticas, y en particular de las de la enseñanza. Curiosamente, es bastante escasa la que hace foco en la especificidad de los conocimientos enseñados, como por ejemplo la historia, la filosofía o la química. De todas formas, podríamos decir que si existe un denominador común es el vínculo que tiene con el mejoramiento de las prácticas y con el establecimiento de modos de profesionalización más sólidos (y eficientes, en el sentido que cada uno entienda por eficiencia) para los profesionales ‘activos’. No escapa sin embargo a muchos autores la relación que existe entre análisis de su propia práctica y la formación profesional, docente y otras (Clot, 2000; Pastré, 2011, entre muchos posibles). Lo que a veces queda en cierta forma fuera del foco principal que al igual que para la práctica de la enseñanza, la práctica del análisis de la práctica es algo que hay que aprender a hacer... y que se aprende —como tantas cosas— haciéndola. Ninguno de los autores de los artículos este libro —la introducción incluida— nació sabiendo analizar su práctica de la enseñanza, ni aprobó un curso que lo habilitó con un diploma a ser ‘analista de su propia práctica de la enseñanza’. La práctica del análisis de la propia práctica es tan identitaria como cualquier otra, y tiene sus propias razones para existir (y sin duda también sus intenciones sobre uno mismo o sobre otros). Se aprende sin duda acompañado por otros (reales o imaginarios), teniendo las herramientas para hacerlo, y además, algunas mediaciones que pueden ser potentes, como formar parte de un equipo de autores que escribirá artículos que conformarán un libro.

De todas formas el análisis de una práctica es —como el que hacen los historiadores— algo que refiere a eventos del pasado, de hace días, semanas o media hora. Sin embargo, lo que importa en los artículos de este libro es la percepción del malestar, de la disonancia, del silencio, del desafío y de todas las maneras que lo que ha de cambiar es denominado en este libro. Difícilmente encontremos un ‘*está bien pero podría estar mejor*’ y esa es la conclusión de mi artículo’. Lo esencial está en la percepción de los descontentos, en las valoraciones negativas de las formas de hacer o de enfocar las clases y los temas. Son las cuestiones percibidas como deficitarias en la práctica de los autores —que como veremos cada uno ve de una manera diferente y además le encuentra un sentido diferente a lo que tiene que cambiar y ha cambiado o en todo caso está en proceso de cambiar— lo que constituye el denominador común que ha convocado a los autores en esta instancia.

El otro denominador común en los artículos de este libro es que invariablemente la percepción del malestar y las opciones de cambio/mejora/renovación de la práctica de la enseñanza de la historia tienen que ver con la historia que se enseña, se ha estado enseñando o se pretende encontrar una forma de enseñar. El problema no pasa por si los alumnos aprenden o no, si están bulliciosos en clase, incluso en si la clase puede resultarles más o menos interesante. Lo esencial está siempre en relación a que hay una manera de mirar —historiográficamente hablando— la propuesta del curso o del tema que cotejada con otras miradas resulta poco satisfactoria o se permite poner la cosa en cuestión desde la base. Esto quiere decir entonces que si hay que buscar una manera para entender cómo y por qué cambian las prácticas de la enseñanza, posiblemente no habría que apartar los ojos de los lugares historiográficos desde los cuales se la puede mirar. También pone, por redundancia, el acento en lo enseñado en cualquier análisis de una práctica de enseñanza, y más aún en una perspectiva de cambio o renovación.

Finalmente, sí es posible que no se pueda negar la relación entre la práctica del análisis de su propia práctica y la formación profesional docente, en cualquier momento de la vida profesional. Lo que no nos quedará nunca claro es específicamente qué significó en términos de modificación identitaria a nivel profesional o personal, o de cambios en la concepción de la práctica de la enseñanza de quien se embarca en semejante aventura. De hecho es posible que se trate antes que nada de una reafirmación identitaria, de hacer las cosas de una manera que coincide con lo más estructurado de la identidad de uno mismo. Si es una mejora o cambia por cambiar, nadie lo puede decir con propiedad. Tal vez para algunos alumnos o para algunos grupos era mejor como estaba antes, y para otros sea justo ahora que sí entienden todo mucho mejor, o simplemente les gusta más la clase de historia y hasta les parece más divertida.

De alguna manera este libro puede ser leído como un libro de formación profesional docente en un registro absolutamente clínico centrado en la relación con el saber de los profesores, individualmente considerados. Es posible —y esto puede ser inquietante para ciertas miradas sobre el entendimiento de las prácticas de enseñanza— que tengamos que pensar que más allá de lo singular la comprensión de las prácticas de enseñanza y de sus mutaciones a lo largo del tiempo es sólidamente frágil. Tenemos que pensar, además, que mientras unas cosas cambian otras quedan como siempre, porque son las que sostienen el núcleo duro de la identidad profesional (que tiende a no diferenciarse mucho de la identidad personal).

Los artículos de este libro

Este libro está conformado por nueve artículos. Los dos primeros tienen en común el hecho de estar referidos a la enseñanza de la historia nacional en la primera mitad del siglo XIX. El trabajo de Virginia Gazzano nos propone bucear en las profundidades de los sentidos que puede tener, o no tener, enseñar ‘artiguismo’ en distintos cursos liceales, para el caso segundo y quinto año. Por su parte, el trabajo de Marina Devoto entrelaza el abordaje del periodo de la independencia con las concepciones de la nación que atraviesan —precisamente— la historia nacional, ya sea en relación a la historiografía o en relación a los programas de historia. En ambos casos es precisamente la referencia a una historiografía renovada y diversa en relación a la historia del Uruguay, pero también a sus referentes filosóficos, lo que teje la trama de estos dos trabajos.

A estos dos primeros artículos siguen cuatro cuyas temáticas giran en torno a la enseñanza de distintos temas de la historia del siglo XX. Mientras que —a partir de su enfoque del curso de cuarto año— el trabajo de Gabriela Rak se permite repensar prácticamente los fundamentos de su accionar como profesora de historia, el de Agustina Gregorio explora las posibilidades de nuevos modos de enseñar la historia del siglo XX a partir de un tema en particular: el sionismo. En ambos casos la reflexión, que parte de temáticas y asuntos concretos, no se priva de pasar por puertas que llevan a los ejes básicos de la tarea de enseñar historia.

Por su parte el trabajo de Andrea Garrido toma un referente conceptual muy potente como lo es la condición subalterna de los sujetos para indagar en torno a los temas con los cuales trabaja en clase, a su propio trabajo, y naturalmente al lugar que sus alumnos ocupan en un mundo en el cual hay siempre un lugar de la palabra y del poder que puede subalternizar al otro. Al mismo tiempo, el artículo de Nicolás Morales se enfoca críticamente en los modos en que la Descolonización ha sido presentada a los alumnos en su curso de cuarto año liceal. Analiza entonces en profundidad no solo la distancia que hay entre unas y otras miradas historiográficas —y también políticas— respecto del tema, sino de los modos en que unas y otras sirven de herramienta de análisis para su abordaje del tema.

Los tres últimos artículos del libro nos llevan a los primeros años del ciclo liceal. Estos trabajos tienen la particularidad de poner los ojos sobre la globalidad de un curso, en particular de primer y de segundo año liceal, para enfocarse en las posibilidades de análisis y renovación de los mismos. El trabajo de Valentina Veloso y Jimena Amatto moviliza potentes herramientas conceptuales e historiográficas para poner bajo la lupa los modos en que las cuestiones referentes al mundo hispanoamericano son abordadas en el propio programa oficial, para luego centrarse en las posibilidades de ‘refrescar’ las

miradas y dejar entrar a la clase historiografías diferentes y sobre todo más actualizadas.

Los dos siguientes artículos nos instalan en el curso de primer año. El artículo de Valentín Vera y Florencia Raymundo nos propone una mirada sobre su propio programa para este curso y la forma en que, críticamente analizado, tendría que ser modificado en un futuro cercano. El eje tanto del cuestionamiento como de la reflexión está situado en torno a la historiografía, la que forma parte del proyecto y la que por una u otra razón ha quedado por fuera de él. Por su parte Leticia Rodríguez —centrada específicamente en los primeros puntos del programa de primer año— analiza a la vez modos de ser, modos de ser y enfoques en un curso que como veremos, ya no será el mismo que ha sido a lo largo de tantos años. Su trabajo entrelaza continuamente una mirada sobre los modos de ser y los modos de hacer, al mismo tiempo que se permite reflexionar sobre las raíces historiográficas y autobiográficas de las formas en las cuales ha venido planteando el curso.

Bibliografía consultada

- BARBIER, J.-M., & GALATANU, O. (2000). La singularité de l'action. Quelques outils d'analyse. En J.-M. BARBIER, Y. CLOT, F. DUBET, O. GALATANU, M. LEGRAND, J. LEPLAT, ... P. VERMERSCH (EDS.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-52). Paris: PUF.
- BARBIER, J.-M. (2000) L'analyse de pratiques, questions conceptuelles. En CLAUDINE BLANCHARD LAVILLE ET DOMINIQUE FABLET (ÉDS) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- BARBIER, J.-M., & GALATANU, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En J.-M. BARBIER & O. GALATANU (EDS.), *Groupe « Savoirs d'action » du CNAM: Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* (pp. 31-78). Paris: L'Harmattan
- BARBIER, J.-M. (1996) Introduction En JEAN-MARIE BARBIER (ÉD) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 1-17) Paris : PUF
- BEILLEROT, J. (2000a). Le rapport au savoir. En C. BLANCHARD-LAVILLE, J. BEILLEROT, & N. MOSCONI (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris: L'Harmattan.
- BEILLEROT, J. (2000b) *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?* En CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE ET DOMINIQUE FABLET. *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BIESTA, G., PIESTLEY, M., & ROBINSON, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching : theory and practice*, 21(6), 624-640.
- BLANCHARD-LAVILLE C. Y NADOT S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation, *Connexions* 2004/2 (no82), 119-142.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. BERLINER & R. CALFEE (EDS.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- CARR, W. (1996). Teorías de la teoría y teorías de la práctica. En *Hacia una ciencia crítica de la educación* (pp. 71-90). Barcelona: Laertes
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- CLARK, C., & PETERSON, P. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En M. C. WITTRICK (Ed.), *La investigación de la enseñanza vol. III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- CLOT, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1(1), 83-94.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. En BRUNO MAGGI (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris: PUF.

- GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- HEIDEGGER, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica, (Informe Natorp, 1922)*. Madrid: Trotta.
- KADDOURI, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. En J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. DE VILLERS, & M. KADDOURI (EDS.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-15). Paris: L'Harmattan.
- PASTRÉ, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, (139), 13-35.
- PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- PASTRÉ, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. En J.-M. BARBIER & O. GALATANU (EDS.), *Signification, sens, formation* (pp. 45-60). Paris: PUF.
- PIAGET, J. (2012) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI
- POPKIEWITZ, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College / Columbia University.
- POPKIEWITZ, T., & KIRCHGASLER, C. (2015). Fabricating the teacher's soul in teacher education. En A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and a politics of confession in education* (pp. 35-47). New York: Routledge.
- 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). Paris: PUF.
- QUÉRÉ, L. (2006). Entre fait et sens: La dualité de l'événement. *Réseaux*, (139), 183-218.
- REVEL, J. (2005). Un momento historiográfico: Trece ensayos de historia social. Buenos Aires: Manantial
- RICŒUR, P. (2001). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica*. Madrid: Fondo de Cultura de España
- RICŒUR, P. (2006). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. En J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.

DESTRUIR, DECONSTRUIR, CONSTRUIR

Enseñar historia nacional entre disonancias.

VIRGINIA GAZZANO

A modo de presentación

El presente artículo está anclado en la línea de la reflexión práctica en torno a la práctica de la enseñanza de la historia y por lo tanto está hecho desde una inspiración clínica que autoriza a la palabra desde la singularidad de ese sujeto de la acción que soy yo misma. Por esto mismo se torna también —en gran medida— en abordaje clínico de uno mismo y permite *acercarse a la complejidad de la personalidad en situación profesional*. Consustanciado con la construcción de una escritura, este entendimiento deviene en dotar de sentido a las acciones en torno a mi enseñanza de la historia nacional y se vuelve entendimiento para y frente a sí a la vez que opera en la dialéctica del juego representacional con otros.

Pensar y escribir —es decir, darme cuenta y dar cuenta— acerca de mi enseñanza y de mi no-enseñanza de la historia nacional me ha significado algo así como una asignatura personal pendiente. Me he preguntado sobre el hermético silencio que ha envuelto a la historia nacional en mis cursos de segundo año y cómo, por el contrario, en los cursos de quinto la he convertido en una unidad temática en la cual me siento comprometida. Me he replanteado mi trayectoria institucionalizada como aprendiz de historia nacional hasta sugerir algunas cuestiones más actuales de mi relación con el conocimiento histórico.

Este artículo tratará entonces, en parte, de mi relación cambiante y disonante con la historia, y en particular con la historia nacional. Una relación que empieza percibiéndome con el recuerdo de un vínculo impuesto y de sobrepeso memorístico en la etapa escolar pero que luego —en etapas de formación más avanzadas— y a través de muchas mediaciones, se modifica al compás del acercamiento de las posibilidades del uso de herramientas epistemológicas, filosóficas y hermenéuticas que develan al conocimiento histórico como conocimiento construido y que reflexionan en diversas dimensiones sobre la operación historiográfica. Fue así que en algún punto del proceso de mi relación con el conocimiento histórico, la historia nacional se convirtió en la ‘construcción de la historia nacional’ y con ello en la posibilidad de percibirme como sujeto que se apropia de un nuevo vínculo y de un renovado interés en las acciones de leer historiografía nacional, planificarla y enseñarla.

Tomar cierto contacto con la renovación historiográfica que podría señalar se está procesando en las últimas décadas —y me refiero más que

nada a una correntada de miradas agudas y especialmente críticas sobre los propios basamentos de la disciplina, la asunción de sus imposibilidades y violencias epistemológicas— han hecho que en tanto lectora de historia renovara exponencialmente mi interés y gusto por la materia. A la par de este encantamiento como profesora —y por lo tanto pensándome entre interlocutores reales como lo son mis alumnos— se me plantean dudas, omisiones y también interesantes posibilidades de enseñanza.

No necesariamente, ni mucho menos, la existencia de nuevos núcleos paradigmáticos desde donde pensar la construcción de la disciplina y particularmente de la historia nacional, vira a nuevas o radicalmente distintas formas de enseñar pero creo que a grandes trazos y de alguna manera asisto a una especie de antes y después. En esto pienso un poco en la *historia nacional* que creo que recibieron mis abuelos; la que yo misma recuerdo haber recibido en la etapa escolar y liceal y la que hoy yo misma creo que enseño. De esto también trata este artículo y resultaría interesante buscar también —por qué no— las posibles y numerosas continuidades que plantea mi enseñanza para develar sus aspectos más conservadores.

Las reflexiones sobre mi enseñanza de la historia nacional —y también sobre su construcción y usos públicos— me han arrojado hacia el terreno de las aporías, o por lo menos hacia lo que he denominado en este trabajo como *disonancias*. Por eso su presencia en el título de esta escritura y sus respectivos subtítulos que juegan con la estructura de *primera, segunda, tercera disonancia*, etcétera, y la desarmonía con algún tipo de ‘conjunto’ o ‘supuesto’ —ideológico la más de las veces— que pretendo abordar en cada apartado.

Según una definición general de diccionario *disonancia* significa *falta de correspondencia, conformidad o igualdad entre dos o más cosas*, mientras que en una versión más técnica en referencia a la música aparece como *falta de correspondencia o armonía entre los sonidos de un conjunto* agregándose que *algunos compositores utilizan de manera magistral la disonancia*. Basada en lo recién citado, me pregunto si escribir sobre esto no es también un pequeño intento por lograr una composición, una partitura, que administre a esas discordancias —si bien no de manera magistral— por lo menos hacia una relativa armonía. Asumo que hay algo de eso en mi búsqueda escriturada.

Pensar en mis enseñanzas de *historia nacional* me ha conducido a reflexionar sobre la presencia de un *ellos-nosotros* que se juega en clase. Desde aquel lugar me permito indagar brevemente en algunas *condiciones metahistóricas de posibilidad para las historias* que me ha servido para evidenciar la articulación pensable, narrable y comprensible que habilita y configura la construcción de una trama discursiva. Con esa herramienta me permito enfocar a ciertos textos historiográficos que utilizo en clase así

como recorro a la mirada de la intertextualidad para comprender otros textos elaborados por mis propios alumnos. Algunas cuestiones muy valiosas y removedoras relativas a la construcción de una temporalidad hegemónica, particularmente jalonada en el proceso de construcción de los Estados-nacionales, así como sus posibles implicancias en mi enseñanza no ha tomado un debido lugar en este trabajo.

Parte de mi propuesta de enseñanza de *historia nacional* intenta develar sus aspectos funcionales y contruidos en referencia a la consolidación del Estado-nación y por esto entra en lo que considero como un diálogo necesario con el calendario patrio a la vez que entra parcialmente en relativo choque con ciertos discursos histórico-sociales. También me percibo reflexionando sobre estas cuestiones en momentos en los cuales he tomado conocimiento de producción teórica que ha basado su crítica hacia lo que ha considerado como una moda (de) constructivista abogando por superar esta mirada. Iniciar una enseñanza iluminada en algunos de sus aspectos por la intención de un trabajo de deconstrucción no implica estar exenta de incoherencias o contradicciones.

Mis percepciones y sus plausibles implicaciones, podrían haberme dejado anclada en la superficie de una falsa oposición si me entendía como proveedora de una *historia verdadera* enfrentada a otra que podría contrarrestar como *falsa*. Si aquello lo hubiera elevado al rigor de una convicción, mi historia a enseñar muta a otra Historia (con mayúscula). No obstante, y al sobreponerme a algunas de estas impresiones, me he cuestionado en qué medida cuando enseño ciertos contenidos no fantaseo con esa ontología de lo *verdadero* a pesar y a sabiendas de su imposibilidad e inadecuación. Despejo aquí un *ahora poder verme*: cuando enseño historia nacional me evidencio en el juego de las diferentes dimensiones de saberes. Esto significa que más allá de abrazar la idea de que parte de lo que *tengo* para enseñar es valioso (y no verdadero) ese saber dialoga con otros saberes y supuestos. Mis percepciones identitarias, el sentido de una historia en mis relaciones particulares con la *historia nacional*, lo que creo que anda flotando como espectro en el salón de clase a más de mis suposiciones elementales de un *compartir común* de y en una *nación*, entran en diálogo en mi enseñanza. Una nación que no dejo de percibir como la *nuestra*, de la que *formo parte* aunque *me aparte*, a veces, para pensarla, para decirla, para *mostrarla*.

LA DISONANCIA ORIGINAL: DISCURSOS DIVORCIADOS

La opción de separarse definitivamente de la historiografía contemporánea y seguir atribuyendo a la enseñanza de la historia unos fines que pueden no haber caducado (la nación y la cuestión cívica, los derechos humanos, la tolerancia, la convivencia pacífica, etcétera) cuando la historiografía ya no produce solo trabajos que sean funcionales a esos fines pone todo el edificio fundacional en cuestión.

ANA ZAVALA

El primer núcleo temático —sin ahondar demasiado porque creo ya se ha dicho bastante sobre esto y mejor— es enmarcar la enseñanza de la historia nacional en el medio de una ruptura que ha derivado en la coexistencia de por lo menos dos especies de relatos separados y hasta divergentes respecto a la Nación y me animo a incluir sobre lo que la H(h)istoria misma es. Me ocuparé brevemente de mostrar unos pocos contenidos claves de estos dos discursos porque creo que mis percepciones sobre mis enseñanzas de la historia nacional han quedado atrapadas entre estos dos relatos.

El primero es aquel originariamente procesado como Historia — con mayúscula— y llevado adelante al compás y como herramienta de la consolidación del Estado —lo que la nación convirtió en Historia— y que tal caja de resonancia ha sido amplificada por la omnipresencia de los múltiples discursos sociales. Relatos públicos, más o menos institucionalizados, con peso, dados por verdaderos y que con variantes han resistido el paso del tiempo desde su *marca originaria* decimonónica. Cuando la razón de ser del Estado y su correlato en la configuración de la nación legitimaron la profesionalización de la disciplina histórica y su integración reglamentada a la escolarización.

La enseñanza de la historia en esta dimensión ha quedado fuertemente anudada a una valoración de su función social: formación de ciudadanía, desarrollo de una conciencia nacional, patriótica y con sentido de pertenencia a un pasado, presente y futuro en común, el de la comunidad nacional. Por su parte, la *historia regulada* (Cuesta, p. 1998) ha encontrado en la definición de los programas educativos y sus declaraciones de fundamentos —e incluso de objetivos— una ostentosa exhibición de estos valores trascendentales.

Una mirada de cercanías a la potencia del Gran Relato en tres escenas

En un libro que ya posee más de medio siglo, pensado para estudiantes uruguayos de la época de mis padres, titulado como *Compendio de Historia Nacional* y que se presenta como *primero y único texto de Historia Patria*

premiado por el Superior Gobierno de la Nación, se pueden leer expresiones como

[esta obra] ha sabido llegar hasta los últimos tiempos, en que viven muchos *actores de la Historia*, con dignidad y sin ofensa de nadie; con imparcialidad, y sin que se noten “fobias” y “filias” en el proceso de nuestra Historia [...] ha sabido reconocer los verdaderos méritos de los prohombres de la Patria, *dándoles el lugar que les corresponde* y deja a la Patria, con datos y *exposición objetiva*, en muy buen sitio, en el concepto de las naciones. (Thomas, 1952, prólogo. *Cursivas mías*)

Como correlato de semejante concepción de la historia deviene la ingenuidad de los efectos que se creen acontecerán tras su lectura:

resultará un libro de interés nacional...útil para todos los ciudadanos y un texto serio, bien documentado, para los estudiantes de la República... *Así nuestros futuros ciudadanos entrarán a la vida civil con un conocimiento exacto de nuestra historia, dispuestos a mostrarse siempre dignos de los grandes patriotas que nos legaron una patria tan bella y tan gloriosa.* (Thomas, 1952, prólogo. *Cursivas mías*)

La política de interpretación de aquel texto resulta ser hoy tan transparente que puede volverse por demás inofensiva y hasta ridícula al considerarse más que superados a sus postulados; pero vale preguntarse cuántos otros textos —acciones posteriores en el tiempo que se creen avanzadas respecto a esta concepción de tino positivista no terminan descansando sobre un basamento similar. R. Barthes (1987) hacía notar la elaboración ideológica implícita en la estructuración de este tipo de discurso histórico mediante el cual asistiríamos a una paradoja. El hecho únicamente existe en tanto configuración lingüística y sin embargo esa existencia parece arrojarlos a la ilusión de una *copia pura* de una ‘realidad’ que indefectiblemente se sitúa en un campo extra textual.

En el presente, en el que se percibe una cierta asunción pública y discursiva sobre los componentes interpretativos y versionados de lo que se entiende como el trabajo de la historia (que no es otro en este caso que el del historiador) resulta bastante impensable que alguien — historiador, profesor o autoridad educativa— se anime a prologar un texto histórico de aquella manera. Una manera esquizofrénica en donde la historia parece contarse netamente sola, como ha señalado Barthes, en donde el sujeto y el lugar de la operación se vuelven absolutamente invisibles bajo los efectos fantasmagóricos de encarnar la tan socialmente sobrevalorada y malentendida objetividad. En esta visión la función del historiador

es concebida como *reconocer* lo ya existente y probarlo con el trabajo documental; el pasado y la historia se vuelven lo mismo, lo que permite afirmar la posibilidad imposible de un *conocimiento exacto de nuestra historia*. Vale decir en este caso, del pasado, que desde la apropiación del Estado-nación es incuestionablemente el *nuestro*. El profesor también es considerado invisible en tanto es concebido como vehículo que transportará este conocimiento verdadero. Ciudadanía, dignidad, civilidad, patriotismo completan este mecanicismo de las funciones sociales que se profesaban entonces y que lograría la sola educación-instrucción en historia.

Dando un salto en el tiempo en relación al manual sobre el que venía hurgando; en la década de los '80 —en plena etapa escolar— me fue entregado a mí y a mi generación un libro —más bien librito— titulado *La vida del héroe José Artigas*. En el prólogo del mismo, destinado a maestros y padres, se expresa que a través de sus páginas

Miles de niños y jóvenes uruguayos han conocido los hechos más salientes de la vida de Artigas y han comprendido su inmensa obra de libertad... Por el testimonio de los documentos o por el relato vívido de los hechos, el libro instruye al niño, le ofrece la *verdad histórica*, pero además lo estimula a qué comprenda el porqué de su batallar por la felicidad de su pueblo de gauchos, indios y negros... cualquier escolar está capacitado para leerlo e interpretarlo.

Estas aseveraciones culminan con la recomendación de que fuera leído en clase junto al maestro, o en casa junto a los padres. Escuela, familia y Artigas, juntos debían operar por la articulación de un imaginario de debido y obligado sentimiento de pertenencia y devoción a la patria. En la época de mi escolarización no recuerdo que mis docentes me hablaran mínimamente de historiografía y todo era afirmativamente Historia en tanto sinónimo de lo que indefectiblemente había sucedido en el pasado. Tampoco se hablaba en términos de *la construcción del héroe* en relación a Artigas, que dicho sea por el contrario, actualmente parece estar atravesando una cierta visibilidad recurrente en la dimensión publicitada de medios de comunicación masiva. También se deja ver con ese mismo tono en la titulación de los contenidos en los programas elaborados recientemente por Secundaria: *Artigas y el artiguismo a través de la historiografía; la construcción del 'mito'*; sin que esto nos reasegure de que cada vez que lo nombramos y le damos existencia en nuestras clases no estemos reforzando el mito.

Lo que no cabe duda es que actualmente los requisitos explicitados de la historia regulada han atenuado los decibeles en la dirección de generar un fervor patriótico del talante semejante que pretendí mostrar con las escenas de los textos anteriores. Cabe preguntarse, sin embargo y como ya se ha hecho, en nombre de qué nóveles 'otros universales' se declaran y publicitan

sus fines. Por ejemplo, en la fundamentación de los programas vigentes denominados como Reformulación 2006⁵ y dirigido a los profesores — digamos entonces dirigida a formatear mi enseñanza— se puede leer textualmente que se valora a su enseñanza curricular concebida como ‘un medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente tolerantes, en tanto permite el conocimiento del ‘otro’. Tolerancia, otredad, diversidad parecen ser algunos de los nuevos términos políticos que incorporan recurrentemente los discursos institucionalizados más recientes. Esto de alguna manera me remitió a la perspectiva de M. Rufer (2010, p. 12) cuando afirma que “actualmente asistimos a la renovación de los discursos de nación bajo hábitos de pluralismo y la “nación multicultural” y que dicho reconocimiento no es más que otra forma de ocultar la desigualdad”.

El punto clave es que parece indudable que esta cuestión de los fines que se profesan según ciertos discursos sociales y políticos para la enseñanza de la historia han entrado a coexistir ya hace tiempo con una segunda línea paradigmática. Esto es una forma muy simplista de denominar algo mucho más complejo pero útil para poder señalar el contraste en el que me siento enmarcada cuando enseño particularmente historia nacional. El hecho parte —como ya he anotado— de que la historiografía, en gran proporción y a diferentes escalas, se ha desembarazado del Estado y de la nación. Se ha producido un terremoto sobre los cimientos de ese *pacto de origen*. Esto último es resumido por el antropólogo A. Grimson (2003, pp. 33-35) con las siguientes palabras: «El auge de la nación como cultura objetiva y homogéneamente compartida ha sido criticado con amplitud teórica y devastada. La nación se reveló...como construcción, cuyas tradiciones habían sido inventadas o creadas asociadas a la legitimación de la propia idea de Estado como agente de soberanía. La nación fue desencializada y deconstruida».

La historiografía no sólo ha puesto de cabeza al Estado y a la nación girándolos a objeto de estudio, conceptualizándolos, deconstruyéndolos y devolviéndolos a la contingencia de su existencia; sino que también los ha revelado como artefactos, imaginados o soñados. Por si fuera insuficiente las tendencias más actuales están yendo más allá aún, revelándolos a estos y a la propia disciplina como poderosos inauguradores-portadores de una temporalidad hegemónica en cuyo proceso se han barrido y devorado otras posibilidades de experimentar el tiempo y se han engullido a las subalternidades; incluso en el mismo intento por restituirlas.⁶ En una proporción menor y también en otra escala percibo que al menos una parte de

5 <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacio2006quintobd/historiacssocquinto.pdf>

6 En este recorrido veloz pienso en planteos de autores como Anderson (1998), los estudios poscoloniales, Spivak (1998), Rufer (2010).

los profesores de historia nos hemos hecho eco de esta divergencia o la hemos experimentado de alguna manera. En mi caso particular y si bien sobre eso hablaré más adelante cuando me enfoque centralmente en el análisis de mi práctica, proponerme explicitar de alguna manera estas especies de aporías y volverlas tema dentro de la clase, constituyen una posibilidad pensable y hasta planificada. Así como la historiografía se reveló contra su propia creación, yo me siento en libertad de revelarme contra a la mía.

PRIMERA DISONANCIA: SEGUNDO EN SILENCIO Y A TODA ORQUESTA EN QUINTO

Cuando me propuse indagar sobre mis prácticas de enseñanza en historia nacional lo primero que irrumpió ha sido la evidencia de una dualidad de matices contradictorios; aunque yo no lo haya vivido estrictamente como una contrariedad.

Año tras año, diría casi sistemáticamente desde que comencé a trabajar en la docencia —y de eso hace por lo menos una década— he estado a cargo del curso de historia en ambos niveles simultáneamente: segundo y quinto. Entre ambos programas oficiales hay cierta coincidencia entre algunos contenidos temáticos, por ejemplo en el caso de ‘historia nacional’, desde el proceso revolucionario rioplatense hasta por lo menos los primeros años de la vida independiente del Estado Oriental. Aun asumiendo por experiencia que para cada nivel hemos construido ciertos significados particulares (no es a priori lo mismo pensar en un curso de quinto que en uno de segundo) y que cada grupo se comporta como mundos independientes y por lo tanto, lo que se planifica para una ocasión no necesariamente corre en la otra. La circunstancia de poder trabajar mismos contenidos de la *historia regulada* pero en diferentes niveles podría ser considerado esencial a la profesión y me habría permitido —si se quiere— profundizar en el arte de la planificación y la comparación.

Si pienso en este año en particular la cuestión ha quedado virtualmente anulada: no he tomado cursos de segundo. A cambio he tomado más quintos y un curso semestral nocturno con adultos que me ha disparado hacia otro tipo de inquietudes y que me obliga a planificar otra enseñanza de la historia nacional. Pero no me he desentendido de la no tan antigua interrogante sobre los cursos de segundo que ahora más que nunca, en neta mirada retrospectiva y a la luz de este trabajo, no ha perdido validez ni ha caducado.

Mi siguiente comprobación es que en los cursos de quinto me siento comprometida con la enseñanza de la historia nacional, la experimento como una invaluable carta de presentación, la entrelazo con otros de mis intereses en torno a la disciplina en dimensiones epistemológicas y le dedico bastante más de un mes; y en segundo, literalmente, me sumerjo en el contraste del

más absoluto silencio. Un silencio que confieso he profesado con muchísima comodidad pero que a la hora de ser puesto en palabras —como en la presente ocasión— me ha expuesto a aristas algo inquietantes, más que nada en la proyección de la mirada externa.

La visibilidad de esta especie de aporía ha devenido en otra ventana para pensar sobre mi enseñanza y no enseñanza de la historia nacional y su desarmonía con algún tipo de conjunto; en este caso, buceando en profundidades no tan amenas me encontré con prejuicios y anticipaciones difíciles de argumentar. Bajo el subtítulo de la próxima disonancia —costo emocional e identitario mediante— voy ensayando las pistas de aquella mudez. Antes de eso entiendo que debería verbalizar parte de mi proyecto de enseñanza de *historia nacional* en los cursos de quinto para proporcionarle mayor sentido a los términos *silencio* y *a toda orquesta*.

Historia nacional como apéndice de otra historia

Para mi propuesta dentro del curso, enseñar *historia nacional* significa una de las primeras oportunidades que tengo para intentar relacionar, con mayor o menor claridad, lo que considero como la *larga duración* de mi proyecto de enseñanza de historia y de la planificación global. Más allá de cualquier contenido programático y específico lo que no deja de interesarme, sea cual sea la temática histórica en cuestión, es la posibilidad de develar los aspectos contruidos respecto al tratamiento del pasado y los diversos elementos constitutivos de la operación historiográfica.

No dejo de maravillarme ante la cuasi melancólica imposibilidad del pasado, ante las posibles historias perdidas insalvables en su distancia temporal y epistemológica. Lo que en parte hemos hecho con el pasado para funciones del presente y la historicidad del ser humano como dimensión trascendental de sentido me resultan igualmente conmovedoras. Es desde esta conmoción y desde el placer de un poder mostrar algo de eso que mi enseñanza de la *historia nacional* me resulta el apéndice de otra historia.

Me entiendo como desafiando a mis alumnos a entablar otro vínculo con su aprendizaje y a renovar o adquirir el gusto por la historia que se condiga en parte con el que yo experimento. Sobra decir que como habitualmente nos sucede a los profesores, algunos alumnos se encantan con este abordaje, otros no entienden ni dónde están parados y otros tantos simplemente no sé. Me siento imbuida de buenos recuerdos acerca de mis experiencias con mis alumnos en la práctica de abordar estos temas. Colecciono trabajos preciosos elaborados por algunos de ellos que atesoro como testimonio de la existencia de esas clases y que reutilizo año a año para intentar inspirarlos en el suyo. De la mano de D. Lowenthal (1998) y de un nuevo texto que he creado en base a fragmentos del capítulo V de *El pasado es un país extraño*, recorro y

los obligo a recorrer conmigo el tratamiento de estos aspectos en el marco de lo que he representado como un tramo introductorio al curso y que a la vez abro como puerta de entrada a la enseñanza de mi historia nacional.

Por supuesto que no en la totalidad de los temas de mi curso me resulta posible, deseable o necesario este abordaje de características epistemológicas, aunque me significa entre obligatorio e imposible de omitir cuando se trata de *historia nacional*. Primero porque entiendo que si logro mostrar algunos de esos aspectos, la historia nacional —que no goza de buena publicidad— se puede tornar más cautivante para mis alumnos. Segundo porque con esto ahuyento el fantasma de una historia netamente memorística y de tufo patriótico que me ha atravesado como estudiante, al tiempo que le rindo tributo a mis mejores maestros, quienes me fueron presentando herramientas para conducirme de una manera cualitativamente diferente en mi relación con el conocimiento histórico.

La unidad introductoria en donde abordé estos aspectos la puedo titular como *el pasado y la historia no son lo mismo, sino que la historia es al mismo tiempo más y menos que el pasado*. En esta y con diferentes recursos voy guionando la clase al compás del texto de referencia creado especialmente para ser enseñado y a través del cual pretendo decantar algunos insumos que me sirven para todo el año. El problema del conocimiento del pasado y su relación con el presente, las operaciones de la memoria en el tratamiento del pasado (recordar, olvidar, revisar), la relación con la permanencia de diversas identidades, la construcción del conocimiento histórico como conocimiento mediatizado y escriturado, el conocimiento posfacto y la mirada retrospectiva así como otros elementos de la operación historiográfica, forman parte de este desafío.

No se trata de plantear todo esto en abstracto y de un tirón como si fuera una finalidad en sí misma. Este esfuerzo toma sentido en la medida en que se va entretejiendo con los contenidos temáticos concebidos como históricos propiamente y aunque muchas veces veo ciertos frutos tempranamente, la totalidad del partido se termina jugando al compás de gran parte del curso. Pienso ahora en tres situaciones dadas que me serviría comentar para reflexionar brevemente al respecto de lo que creo ganar con la enseñanza de estos aspectos.

Una vez —hace bastante tiempo ya— noté que en la puerta del salón de clase los alumnos habían colocado unos carteles por cuenta propia. En estos se podían leer frases textuales de sus diferentes profesores elegidas por ellos, a quienes aparentemente les había resultado divertida tal acción. Mientras a algunos de los otros profesores les habían asignado frases relativas al comportamiento como *a ver si se callan* o referentes a muletillas en el habla, hacia mí habían elegido dos conceptos y el cartel dedicado a su profesora de historia rezaba: “*mirada retrospectiva y conocimiento posfacto*.” Claro que

esos dos conceptos también se pudieron haber convertido en muletillas en mi habla, pero sea de la forma que fuera y lejos de molestarme, me gustó verme reflejada en esa elección y en esas palabras. Creo que después de aquel año, igualmente y por las dudas, aminoré la frecuencia en mi utilización de aquellos términos que evidentemente han jugado un papel importante en mi construcción de una envoltura psíquica y sonora de la clase.

A su vez —y de esto hace menos tiempo— me he dado cuenta que tras haber transitado una parte considerable del año hemos construido ciertos códigos en clase que nos permiten referir rápidamente a la dimensión de análisis respecto a la operación historiográfica con una simple palabra: *Lowenthal*, que de nombre propio ha mutado a otra cosa. He escuchado este año varias veces un *profe*, *¿le podemos aplicar Lowenthal a esto, no?* Así, con ese desparpajo que no pretendo *disciplinar* cada vez que se presenta, me entrego a pensar que a veces algunas de mis intenciones de enseñanza de la historia encuentran un lugar aceptable en la realidad. La semana pasada en una clase preparatoria de la primera prueba parcial un alumno, Francisco, muy simpáticamente me expresó: *¿Vas a poner un ejercicio de descentración en la prueba? Verdad que no, ¿Te acordás de lo que dijo Lowenthal?...de que por más que vistamos sus ropas y durmamos en sus camas...y eso...?*⁷

Como si fuera una contraseña para ganar mi aprobación las referencias al código “Lowenthal” han tomado su vida propia separándose de su uso originario en relación a poner la mirada en clase sobre aquellos aspectos que dentro de determinado tema histórico nos den una pista sobre su carácter construido y de otra entidad al tiempo pasado por el que toma la palabra. En el caso presentado con Francisco, éste me había aplicado de mi propia medicina para intentar fundamentar la inconveniencia de ese instrumento de evaluación, sin que yo hubiera dicho nada a ese respecto y sin siquiera haberse nombrado al autor al que refirió desde hacía ya bastante tiempo.

He necesitado hacer este recorrido para seguir adelante en la indagación de mi enseñanza de *historia nacional* porque como he intentado demostrar, a ésta la concibo en una particular relación con los contenidos

7 Cito textual el párrafo en el que se encuentra el pasaje al que más o menos hacía referencia Francisco en la clase: «Las diferentes presuposiciones y formas de discurso constriñen tanto el entendimiento del historiador como su capacidad para hablar de aquéllos que vivieron en otra época. ‘Somos modernos y nuestras palabras y pensamientos no pueden sino ser modernos’ —apunta Maitland— ‘es demasiado tarde para que seamos ingleses de los primeros tiempos’; de ahí que no podamos ver el pasado con sus ojos. No existe ninguna receta a partir de la cual podamos confeccionar los pensamientos, valores y emociones de la gente que vivió en el pasado. Ni siquiera habiendo intervenido nosotros mismos en la literatura del período, habiendo vestido sus ropas y dormido en sus camas, podremos zafarnos nunca de las perspectivas y valores (de la actualidad). Es más, la perspectiva de hoy nos hace más propensos a malinterpretar el pasado puesto que la lejanía multiplica sus anacronismos». (Lowenthal, 1998, p. 317)

mostrados en el tramo inmediatamente anterior de mi proyecto de curso para quinto y con los cuales intento mantener una continuidad a lo largo de todo el año. Intentaré esbozar un tramo de mi planificación para poder seguir avanzando en el análisis de mi práctica en el nivel de quinto, lo cual será momentáneamente suspendido con el siguiente apartado cuando retome su contracara en los planteos de mi experiencia silenciosa en los cursos de segundo.

En mi planificación me entiendo como diseñando una puerta de entrada y otra de salida para abordar la unidad denominada como “La creación del Estado Oriental”. En el medio impera el tratamiento de los hechos típicos del período de una manera —digamos— clásica en donde construyo un relato muy basado en la intención de que mis alumnos tomen conocimiento de ciertos hechos considerados clave por la historiografía tradicional, incluyendo un ordenamiento cronológico de acontecimientos de la década 1820-1830.

Comienzo por la presentación anecdótica de la discusión parlamentaria de 1923 sobre las fechas posibles para los festejos del Centenario —temporalmente fuera del perímetro del programa pero no así temáticamente—. Desde mi punto de vista esa puerta de entrada permite dar una mirada hacia lo más valioso del tema que pretendo mostrar: la *lucha por el pasado* en sucesivos presentes históricos, posterior a los hechos estudiados pero predecesor de nuestro presente. Entran en juego un cierto espesor de los tiempos y de sus mediaciones respecto al pasado que conocemos: lo que conmemoramos, recordamos y estudiamos ha sido —en gran parte— producto de decisiones, historiográficas y políticas que en definitiva —en determinado momento del pasado de la disciplina— han sido como casi parte de lo mismo. Es a través del planteo de este debate en que se entrelaza con bastante claridad política partidaria, las necesidades identitarias de una nación e historiografía; con lo que pretendo conducir a un doble interés en el tema: hacia la curiosidad por *lo propiamente ocurrido* en la década 1820-1830 y en paralelo —aun sabiendo que no se puede separar— hacia la posibilidad de dialogar con otros *presentes* que denotan sus singularidades en el tratamiento e interpretación de *ese* pasado.

El artículo de J. P. Barrán *La independencia y el miedo a la revolución social en 1825* (1986) se ha transformado en lectura obligatoria para mis alumnos de quinto así como los ejercicios de reconocimiento de posturas historiográficas (nacionalistas, unionistas y revisionistas) que les llevo en diversos textos. Corrigiendo sus trabajos compruebo todos los años que a algún alumno le cuesta separar los términos y las temporalidades se superponen. Hacen aparecer a los historiadores nacionalistas y unionistas como sujetos históricos contemporáneos a Lavalleja haciendo uso de un planteo verbal incorrecto que los ubica en *un querían o no querían*, por

ejemplo, pertenecer a las Provincias Unidas del Río de la Plata o ser otra nación. Olvidan o no terminan de comprender que la discusión se procesó en otro momento histórico en que el Estado-nación uruguayo estaba mayormente consolidado y a pesar de que me he anticipado explicitándolo en mis discursos, ha continuado sucediendo.

Retomando el espíritu de este texto titulado como *primera disonancia*, el contraste sonoro entre mi ‘a toda orquesta’ en quinto y mi silencio en segundo se ha vuelto más que evidente. En el siguiente apartado —como señalé anteriormente— voy tras las pistas de aquella mudez.

SEGUNDA DISONANCIA: *TENER QUE MATAR O TENER QUE MORIR*

Tomo prestada y versiono esta noción de una oferta de categorías presentadas por Martin Heidegger y retomadas por Reinhart Koselleck (1997) en su *Histórica y Hermenéutica*. Construidas como pares antitéticos, estas pretenden representar a condiciones *metahistóricas* trascendentales y temporales de posibles historias. Realizo una breve ampliación de la presentación de esta herramienta más adelante, bajo otra disonancia en donde me permito hacer uso en relación a indagar ciertos aspectos narrativos de una *historia nacional uruguaya*. El *tener que matar o tener que morir* metafórico que utilizo en el presente subtítulo se inspira en una categoría inicial heideggeriana presentada en su origen como un *estar arrojado* (del hombre a la vida mediante el nacimiento) al tiempo que desde esa circunstancia se abre el horizonte de un *precursores la muerte*. De esto se deriva un *tener que morir y poder matar* que opera en la semántica y en la comprensión de las posibles historias de los hombres signadas por la autoconservación y el instinto de supervivencia. El hecho de que no he dado *historia nacional* en segundo se ha desplazado a la referencia de una *sumisión al silencio* y con esto a un *tener que morir*. En tanto la representación de su contracara, signada en la respuesta anticipada de un *qué hubiera pasado si*, especula sobre la base de un *tener que matar algo*, explicitado más adelante. En cierta forma esto me deja atrapada en una lógica de *supervivencia* (‘nacional’, ‘profesional’) y se ha transformado en mi propia *condición de una historia posible* para darle sentido a mi experiencia.

Intuyo que fui transcurriendo año tras año en mis cursos de segundo año complaciéndome con la potestad del silencio, como una autorización que me podía adjudicar sin demasiadas explicaciones en voz alta, y a pesar de que a veces sobrevenían algunos obstáculos a dicho mute (inspecciones de Historia, fechas patrias y demandas institucionales de elaborar el discurso para el 19 de junio) entiendo que los fui sorteando en cada oportunidad. Hasta recuerdo de buena gana un discurso que elaboré con motivo del acto

de la jura de la bandera, otorgándome el permiso de crear un texto que se distanciara lo más posible de un patriotismo empalagoso para no sentir que me estaba corrompiendo. También recuerdo las partes de ese texto en que tuve que negociar con las representaciones de lo esperable. Quizás fue como mi abjuración de Galileo y entre retractaciones pude meter un *eppur si muove*.

El hecho es que la mirada externa o la imaginada mirada exterior a “mi Sauce sin Artigas”⁸ no lograban hacerme sentir en falta. De hecho la convicción de que ello no decía absolutamente nada sobre mi calidad profesional me sostenía. También asumo que de manera conservadora, el programa de segundo, para mí y para muchos otros; terminaba con la historia de la Banda Oriental y su integración tardía al imperio español, con la pradera, la frontera y el puerto. Las excusas, también es cierto, están al alcance de la mano: que el programa es muy extenso y la carga horaria muy poca, que el grupo demanda atención en otros aspectos, que las alertas amarillas y otras actividades restan tiempo de clase, etcétera, pero mi punto no era que no podía sino más bien que no quería. Que fuera de otra manera significaba indudablemente tomar un repertorio de decisiones hacia una reestructuración; pero por sobre todas las cosas significaba el estar dispuesta a librar una batalla que en algún punto del camino entendí podía ser dolorosa.

Creo que enseñar historia en la continuidad de un curso, la mayor parte de las veces está dirigida a entablar luchas de diversa índole. En mi caso, pienso en los esfuerzos destinados a que mis alumnos adquieran determinados conceptos, a que puedan diferenciar textos de diverso grado e incluso a que estén atentos acerca de las operaciones que movilizan cuando intentan resolver una consigna. A veces la lucha es simplemente que les guste lo que les enseño o muestro ese día. Pero cuando pienso en la enseñanza de la historia nacional, es como si el campo de batalla se tornara más cercano y real; como si se desplazara de un lugar imaginado o hipotético hacia el centro de la misma clase en donde potenciales soldados portadores del estandarte del Gran Relato toman visibilidad; y no sólo me refiero a mis alumnos, sino a la parte de mí que todavía lo contiene. Este componente de lucha se complementa desde el momento en que yo me entiendo en tanto afectada por aquellas dos vertientes de relatos que necesité presentar bajo el título de *la disonancia original*. Y así concebido como campo de batalla *in situ* las cosas se me plantearon como un *tener que matar o un tener que morir* heideggeriano.

8 Esta expresión se desprende en un grupo de trabajo con colegas; preparatorio de las líneas de abordaje que seguiríamos los autores para esta publicación. Toma sentido también si se tiene en cuenta que mi última experiencia de referencia de enseñanza en ciclo básico había sido en la localidad de Sauce.

Aquello me remitió primero hacia un fondo, hacia una historia aprendida en mis tiempos escolares y liceales y por lo tanto tiene más que ver con mi historia con el Gran Relato y el recuerdo de su aprendizaje, del cual infiero una manera en que fui enseñada y que aquel librito de escuela sobre Artigas daba un cierto testimonio. Una historia, probablemente como muchas otras, muy basada en valoraciones tales ‘Artigas el héroe de la patria’ y otras galerías de enunciados célebres, solemnes y performativos.

También su recuerdo es la sugerencia de un sentimiento, de un naciente cariño a la patria que visto retrospectivamente me situaba en el conglomerado de un colectivo que posiblemente iba percibiendo como trascendental a mi vida cotidiana, a la familia y al grupo de pares. Intempestivamente vienen otros recuerdos como el acto de abanderados y la sensación de cierta torpeza al cargar públicamente con un mástil cuyo peso mi cuerpo no podía controlar del todo. Pero por sobre todos los recuerdos está la evocación de aquel incómodo 12 que me puso la maestra de 4º año escolar después de hacerme pasar al frente de la clase para recitar la lección de la ‘Revolución Oriental’. Nunca el verbo recitar, había cobrado tanto sentido como ahora cuando viéndolo desde la distancia lo revivo casi como en ensueño.⁹

Digamos que recién fue en la etapa liceal cuando empecé a degustar sutilmente los placeres de la historia pero estos parecían estar reservados para la enseñanza y el aprendizaje de la llamada historia universal. Incluso parecía que en el mismo docente operaba un mecanismo perverso; no era el mismo cuando enseñaba una y otra. A veces no he podido evitar pensar que parte de la responsabilidad la ha tenido la historiografía porque la referida a la historia nacional ha sido probablemente durante mucho tiempo un hueso difícil de roer. Si la historia, entre otras cosas, *es información, articulada en relato que prolijamente se encarga de construir conceptualizaciones y establecer vínculos de causalidad*, en la historia nacional a la que mayormente me enfrentaba, la dimensión informativa parecía devorar a las demás. En este punto concluyo creer que me convertí en estudiante del profesorado de Historia, más bien a pesar de la historia nacional que gracias a ella, pero reconozco en este recorrido de recuerdos a aquellos vestigios; que por

9 En la tipología de recuerdos que presenta David Lowenthal (1998, p. 305) en el capítulo V de *El pasado es un país extraño*, define al ensueño como el que «incluye y hasta realza los sentimientos que se recuerdan. El ensueño produce imágenes del pasado explícitas pero claramente incompletas, aspectos particulares de las escenas de otros tiempos que nos permiten ser conscientes de que se podría recordar más. Recordar una impresión perdida -ver y sentir de nuevo lo que hemos experimentado con anterioridad- requiere a menudo un esfuerzo deliberado al principio, después del cual los estados de ensueño se vuelven autogeneradores....La memoria instrumental carece de compromiso; su pasado esquematizado sólo apunta hacia el presente, que es más importante. El ensueño recuerda los sentimientos y nos anima a comparar los estados pasados del ser con los presentes».

diversos canales sociales, han formateado a mis primeras percepciones de una historia nacional identitaria y envolvente.

El silencio ha deambulado en terrenos pantanosos una vez que lo he invitado a dar cuenta de su razón porque lo anterior no termina de explicarlo. Hay un punto muy frágil cuasi piagetiano¹⁰ entre una apresurada pero difícil respuesta que me arroja hacia el callejón de las psicologías del aprendizaje —y acá me remito a la noción del paradigma de los estadios y del desarrollo del pensamiento formal— y por otro lado, una enorme distancia con mi supuesta convicción de que los alumnos por ser más chicos no deben ser subestimados ni privados de una enseñanza de la historia que apunte hacia la complejidad, el espesor y la problematización de la construcción del conocimiento histórico. ¿Me estaba poniendo un freno de antemano cuando pensaba en enseñarles sobre Artigas o sobre la creación de nuestro Estado-nación? No los privo, me privo a mí; y en todo caso ahora intuyo que lo que he estado haciendo en la omisión del silencio ha sido —más que privarlos— ‘protegerlos’ de mi enseñanza de la historia nacional.

Una enseñanza que en parte considero destructiva en su pretensión deconstructiva y no exenta de contradicciones pero que de seguro entraría en choque con otras versiones más potentes y arraigadas que se imbrican con el sentido de pertenencia a la gran familia de la localidad y de la nación; en momentos y contextos donde yo estaba haciendo unas determinadas —y quizás determinantes— ‘lecturas’ sobre algunos de mis alumnos relativas a conflictos identitarios y disfunciones familiares. Me costó mucho trabajo bucear este punto, domesticarlo y volverlo decible porque me devuelve una imagen no tan grata sobre mis representaciones extra-historia. Pensaba en cómo había concebido mi proyecto de enseñanza de historia nacional para otros cursos y no lograba —ni quería— separarlo de su principal sentido que en parte tenía algo de mostrar como señala Grimson (2003):

cuán inventadas o construidas eran las creencias, tradiciones o prácticas que los grupos humanos consideraban “sentido común” o “esencia de su identidad”. De alguna manera podía llegar a transmitir como si los grupos no tuvieran nada en común (y todo lo que supuestamente compartían fuera un invento) y como si la gente manipulara a conciencia los símbolos y las identidades, engañándose y tratando de engañar a los demás. (Grimson 2003, p. 34)

10 A este respecto, Maestro dice que la teoría de los estadios evolutivos trataría de una concepción restrictiva del aprendizaje según la cual «sólo podría acometerse un aprendizaje satisfactorio de Historia a partir de los dieciséis años. A esta conclusión llegan investigadores como Peel y sobre todo Hallam, cuya obra está fuertemente influida por Piaget». (Maestro, 1991. p. 58)

Pero en esto no estaríamos hablando en clase, como en otros temas de historia, de un *ellos-otros* (que muchas veces termina siendo igualmente un nosotros) sino más bien de un *ellos-nosotros* o quizás de un liso y llano *nosotros*.

Ese era el fantasma del cual los estaba protegiendo, y que descansa más que en suposiciones comprobables, sospechables. La disciplina que enseño en un marco institucionalizado, en relación a otras que no enseño, posee la particularidad de abordar contenidos que son atravesados, cooptados y hasta configurados recurrentemente por *usos públicos* e implícitos en la *circulación social*, más allá de la pretensión de su saber formalizado. En parte esto se relaciona con lo que Pilar Maestro (1991) —preocupada por una supuesta distancia entre la historia de los historiadores y la que se enseña en los salones de clase— distingue como la adquisición de ideas por parte de los alumnos en referencia a la Historia. Estas ideas resultarían más o menos aceptadas por su uso continuado en diversos medios de comunicación y particularmente sensible a esta influencia serían los hechos y personajes considerados como relevantes para la Historia Nacional, los cuales a su vez pueden provenir de «paradigmas o explicaciones historiográficas, ya superadas por la comunidad científica pero ampliamente utilizados por el medio social».

No quería chocar con la identidad narrada desde los poderosos resortes sociales que rodean y formatean a la comunidad del ser nacional (llámese escuela, mensajes de adultos, medios de comunicación, etcétera.) Entonces asumo que una creencia rigió a mi silencio: primero hay que construir para luego destruir-de-construir y entonces —quizás— esté reeditando mi experiencia y mi recorrido en este “aún no”. Era como que no deseaba agregar notas disfuncionales a ese colectivo que nos envuelve y une, entre cada uno de ellos y a ellos conmigo; en un marco institucional que como tal mantiene más o menos tácitamente una visión patriótica instituida¹¹ como ya he intentado señalar en el comienzo de este trabajo. No quería introducir una mirada crítica y en parte destructiva hacia aquella especie de envoltura que nos igualaba entre la diversidad de las múltiples otredades —y que desde mi punto de vista y estructuración del curso— también necesitaba de mayores tiempos de enseñanza para elaborar andamios sobre los cuales transitar para no sentir que estaba arrojando a mis alumnos al vacío.

11 Un ejemplo me viene a la memoria. Recuerdo ocasiones en que las clases han sido virtualmente suspendidas en motivo de partidos de fútbol en que se desempeñaba la selección nacional; en campeonatos incluso de menor envergadura que un mundial. Televisores llevados al hall principal y la invitación a criterio del docente de llevar o no al grupo en su hora de clase a compartir la televisación del evento deportivo. La coerción social y el mantenimiento de un buen vínculo con mis alumnos me obligaron a acceder a algo que no me merecía el menor interés y hasta me resultaba inentendible.

Lo planteado hasta ahora y mi utilización intuitiva de la representación de la acción de *proteger* que referí anteriormente; así como el uso que hice del término de envoltura me remitieron a buscar en C. Blanchard (2009, p. 155) un respaldo adaptado a mis necesidades. «La envoltura psíquica de contención del espacio psíquico puede requerir cualidades en el profesor para asegurar flexibilidad y consistencia a esa envoltura... lo que fortalece la hipótesis.... según la cual al docente se le pide que cumpla ahora una función de orden materno, ahora una función de orden paterno». En esto creo que mi silencio —que no es un silencio— pausa dentro de la envoltura sonora de una clase dada sino de otro tipo, ha sido en parte protector y quizás de *orden materno*.

Ahora lo veo como un *tener que matar o tener que morir* por partida doble: si daba historia nacional en algún momento tenía que matarles al Artigas uruguayo y hablar sobre la construcción de la nación, entre otras cosas; y si no lo hacía —como lo hice hasta ahora— moría en un silencio que al ser complejamente explicitado me ha matado nuevamente en tanto me ha devuelto una imagen no tan complaciente sobre sus razones. El silencio me ha mostrado mi veta conservadora pero también presenta una arista en que lo puedo significar como un acto de rebeldía; frente al Gran Relato, frente a la re-efectuación del mito y frente a la historia regulada, porque les da la espalda.

TERCERA DISONANCIA: Calendario patrio versus historia

Centrándome ahora en reflexionar sobre algunos aspectos de lo que creo que hago en el curso de quinto. Parte de mi propuesta de enseñanza de historia nacional intenta develar sus aspectos funcionales y contruidos en referencia a la consolidación del Estado-nación y por esto entra parcialmente en relativo choque con aquel discurso histórico-social ya caracterizado. A diferencia de lo que manifestaba cuando pensaba en los cursos de segundo, la representación de ese posible choque no me parece a priori un obstáculo o una envoltura a contemplar, sino más bien un reflector dialéctico que puede contribuir a rescatar lo que considero más interesante de la enseñanza de la historia nacional y que a mí no me fue brindado definitivamente cuando era alumna en el liceo.

Estudiando sobre los autores contractualistas (Hobbes, Locke, Rousseau) que tanto me gusta enseñar en cuanto curso me sea posible —a diferencia de lo que me pasa con la historia nacional que me la reservo solo para los cursos de quinto— he abrigado el concepto de la metáfora fundacional del *contrato* como el supuesto e hipotético origen que legitima la existencia de la sociedad política. Pienso en esto porque precisamente el tratamiento de los contenidos relativos a la unidad titulada como la creación

del Estado Oriental, implica enseñar varias cuestiones que me convocan hacia aquella noción y mediante la que concluyo a otra *disonancia*: estamos frente a un Leviatán que devino de un contrato no hipotético.¹² De cierta manera para una tradición estructurante de una construcción de una Historia nacional uruguaya, esta temática ha representado una espina importante. Para el andamiaje de una utopía nacional anclada en la búsqueda del destino en los orígenes del pasado, este punto se ha tornado en su propia distopía y probablemente prueba de aquello sea su evidente ausencia en el calendario patrio actual.

A su vez, por más que conceptualice para distinguir *Estado* de *nación* y las diferentes temporalidades que insumen su definición y articulación, intermitentemente caen en la misma bolsa algunas de las composiciones que realizan mis alumnos quiénes las utilizan como sinónimos. A su vez, referir a los hechos históricos de la década 1820-1830, enseñar sobre los “Treinta y Tres Orientales”, las Leyes de La Florida, la mediación británica y particularmente sobre la Convención Preliminar de Paz de 1828 y la Constitución de 1830 implica entrar en abierto diálogo con el actual calendario patrio. Además de ineludible, esto me resulta necesario y hasta una ventaja para usar a favor en la enseñanza de otros contenidos.

Se puede evidenciar más que una no coincidencia entre aquel calendario —que se refuerza con la circulación y reproducción de índole social de frases recortadas del tipo “25 de Agosto, declaratoria de la Independencia”— y el tratamiento “propiamente” histórico de los hechos enseñados. Algo similar sucede con ciertos aspectos relacionados a la figura de Artigas y su asociación/disociación con el Estado-nación uruguayo.

Un simple y reactivo ‘entonces nos mintieron’ se ha deslizado alguna vez en boca de un alumno, tanto empañando como enriqueciendo a la complejidad de la temática. G. Caetano, apoyándose en su doble condición de historiador-profesor, a propósito de exponer en Comisión Parlamentaria su posición acerca del 25 de Agosto como fecha patria y defendiendo su propuesta de conmemorar al Congreso de Abril de 1813 en tanto acontecimiento *republicano* porque según su entender *ahí están, de alguna manera, las raíces de lo que luego configuraría el gran consenso del que emergió la Nación*, expresaba al pasar:

Les puedo transmitir, no solamente mis experiencias como docente, sino también la de muchísimos colegas, a quienes, precisamente, enseñar e instruir sobre este tema fundamental del relato de los orígenes con el calendario actual, les resulta una tarea extraordinariamente difícil y no pueden generar un discurso persuasivo ante sus estudiantes. ¿Por qué? Porque

12 Estoy haciendo referencia más que nada a la Convención Preliminar de Paz de 1828.

exige argumentaciones profundas la noción de Artigas como fundador de la nacionalidad uruguaya, exige argumentaciones complejas explicar por qué las tres Leyes de la Florida del 25 de Agosto convergen en la definición de la independencia nacional y también resulta complejo transferir la idea de que el día de la Jura de la Constitución, el 18 de Julio es, de alguna manera, el origen de la Nación. (Caetano, 2006)¹³

Es cierto que puede ser una tarea difícil —pero a veces también menos de lo que parece— cuando se logra ir separando la paja del trigo. La posibilidad de dialogar con el calendario actual, de contarles a mis alumnos sobre otros diferentes que adoptó el país en el pasado a más de evidenciar los intentos de revisiones actuales como la que representa el texto citado anteriormente, no menoscaban o complican a la historia que pretendo enseñar sino que —por el contrario— se convierten en oportunidades genuinas para intentar mostrarles algo de lo que hacemos como colectividades identitarias con el pasado (un pasado ya definido ideológicamente desde antemano como *nacional*).

En referencia a este punto, el contexto actual de seguidillas de conmemoraciones de bicentenarios que han tomado mayor o menor publicidad en los últimos años (2010 Argentina, 2011 con los visibles festejos en Uruguay y un más desapercibido 2013 por las Instrucciones del año XIII) han colaborado aún más en la empresa de proveer valiosos ejemplos sobre los cuales echar mano en clase y a través de los cuales los alumnos podrían captar la vigencia y operativa de aquel aspecto. Recuerdo que en mis primeros ensayos, al abordar estos temas en clase a veces me costaba brindar respuestas convincentes a mis alumnos para ayudarlos a despejar el planteo de posibles términos maniqueos mentira-verdad. Entendí que esta especie de esquizofrenia se podía ir disipando si lograba transmitirles una versión que desenredara lo que andaba todavía superpuesto: historia y pasado; nación e historia. Al menos —discursivamente— intentar dejar en claro que se trata de dos rutas diferentes (la de la historia y la de la memoria colectiva nacional) que operan *con* y *en* la construcción de pasado con intereses distintos. He encontrado en ciertas lecturas una respuesta y un respaldo para una salida razonable a este posible embrollo en clase. C. Demasi nos recuerda que

El hecho de que las “fechas patrias” no resulten compatibles con la investigación histórica tal como la concebimos, no significa que estas conmemoraciones no sean válidas o legítimas, sino que su legitimidad no pasa por su verdad histórica...la validez del festejo depende de que se apoye en aquellos aspectos que la autoestima nacional valora especialmente. (Demasi, 2011, p. 18)

13 <http://www.laondadigital.uy/LaOnda2/301-400/308/A2.htm>

En una línea similar, el argentino Grimson (2003, pp. 35-36) señala citando a De Carvalho que los “Símbolos, alegorías, mitos sólo crean raíces cuando hay terreno social y cultural en el cual se alimenten. En la ausencia de esa base, la tentativa de crearlos, de manipularlos, de utilizarlos como elementos de legitimación, cae en el vacío, cuando no en el ridículo”.

CUARTA DISONANCIA: Un texto irreverente y otras intertextualidades.

Recientemente, corrigiendo pruebas parciales de quinto año, me choqué con el siguiente texto escrito por Lara, una de mis alumnas. ***Nuestra “creación” comenzó cuando se firma un Tratado en la Junta Preliminar de Paz. Antes de que se firmara tal acuerdo y nos volviéramos un Estado Oriental, Artigas quien hoy en uno de nuestros próceres no nos quería; es decir, nos quería destruir.*** (Énfasis mío)

Suspiro hondamente, sonrío, trago saliva, me dejo atravesar por el “puñal”, recupero fuerzas, atravieso instintos defensivos. Vuelvo a pensar en mis alumnos de segundo a los que no les hablo de Artigas y siento algo parecido a un alivio. Sólo después me encuentro en condiciones de hacer algo con esto para permitirme pensar en busca de una comprensión más elevada. No existen textos independientes de otros textos y todo texto — en sentido amplio: texto escrito, acción en curso o discurso— pertenece a un contexto (Kristeva/Barthes). Cuando alguien cree comprender algo (por ejemplo un texto historiográfico, o mis alumnos a mis clases, o yo intentando comprender los textos de mis alumnos) inexorablemente lo ha interpretado y con esto reinscribe un nuevo sentido del texto y por qué no, fabrica otra versión.

Lo primero que infiero es que Lara no estudió, esto significa que no leyó los materiales ni se preparó para la prueba de evaluación. Al menos como entiendo que se debería hacer, no hubo una serie de acciones preparatorias que la condujeran a un desempeño que demostrara cierta *analogía* con lo que yo entiendo que he trabajado en clase. En su conjunto, su desempeño ha sido valorado por mí como muy insuficiente. Sin embargo, aquello no coincide del todo con mi recuerdo de su mirada atenta en clase y sus intermitentes participaciones que denotaban cierto seguimiento del curso. Pienso que ella más bien se basó en lo que escuchó y procesó por su cuenta, como insumos para elaborar ese texto que oficie de su ‘saber mostrable’. Entonces si yo no dije eso en clase —ni nunca— me pregunté qué fue lo que pudo conducirla a semejantes palabras.

Aun sabiendo acerca los múltiples factores que operan en la confección de una respuesta en el contexto de una evaluación buscaba la

analogía con algún otro texto puesto en marcha durante la clase que pudiera dispararla hacia aquellas apreciaciones. Fue entonces que recordé algunas de mis expresiones metafóricas tal como *podemos decir que la creación del Estado oriental es como el acta de defunción —¿o dije muerte?— del proyecto artiguista...* También recuerdo otros esfuerzos discursivos —y con análisis de documentos mediante¹⁴— para intentar mostrar y separar al Artigas construido como héroe de otro Artigas esbozado en las claves de otro pathos histórico-temporal, con adjetivos no tan encantadores. En mi trayecto planificado de un camino que develara la construcción y (de)construcción de la figura de Artigas, se coló la insólita concepción de *destrucción* que volcaba Lara con sus palabras. Probablemente, queriendo imitar una forma o un formato que en nada se parece a mis intenciones, ejecuta su propia y particular derivación hacia una oposición, que irónicamente, termina transmutando al héroe en su contracara, una especie de villano que no sólo *no nos quería*, sino que además *nos quería destruir*.

La interpretación de Lara se había *indisciplinado* hasta crear un texto cuya refracción me ha vuelto la mirada sobre los míos, sin que por ello pueda hacer algo para prevenirlo o para *disciplinar* su texto, cuanto menos su comprensión. Sólo puedo pensar en elaborar una devolución sobre la cual no voy a anticiparme. Aunque la de Lara sea una respuesta excepcional, muchas veces son esas cuestiones las que invitan a la reflexión más profunda para intentar comprender algo de lo que ha pasado en mi clase y en esta situación particular la mirada de la intertextualidad me ha ayudado a rescatar una respuesta.

QUINTA DISONANCIA: En la lógica de un *adentro-afuera* y entre un *ellos-nosotros*.

Considero que en mis clases sobre historia nacional, de alguna manera y por determinadas circunstancias, hemos quedado atravesados —yo y mis alumnos— por una lógica tal como la que he querido presentar bajo el subtítulo de esta *quinta disonancia*. En este sentido, he necesitado indagar primero en algunas breves pero contundentes cuestiones que parecen estar implícitas en los elementos constitutivos de la construcción de las historias nacionales. Apoyándome en estos planteos le daré un vistazo a ciertos materiales historiográficos que utilizo en clase y que les hago leer a mis alumnos y con los cuales he captado que definitivamente establezco una

14 Otro Artigas, por ejemplo, como ‘factor de desorden’ para otro presente-pasado que alegaba sus razones en boca de sujetos históricos específicos que dejaron testimonio de su parecer. Pienso, por ejemplo, en la lectura con comentarios hecha en clase en base a fragmentos de documentos de J. A. Lavalleja presentados por Barrán en la *Independencia y el miedo a la revolución social en 1825*.

relación ambigua: por momentos de crítica, otras veces de sometimiento. Con una misma línea de abordaje derivo a la siguiente y última disonancia numerada en donde le presto más atención a algunos aspectos específicos de mi tratamiento de la figura de Artigas.

La retórica de la nación, que puede hacerse extensiva a las historias nacionales en general, parece ser un incansable esfuerzo por la diferenciación, a la vez que tiende a construir homogeneidad, aún en el reconocimiento de la diferencia como ha señalado Rufer (2010) y en tiempos actuales de controvertida pluralidad. Para Bhabha (2010, p. 15) la perspectiva *ambivalente* y *antagonista* de la nación como narración establece las fronteras culturales “de modo que puedan ser reconocidas como tesoros contenedores de sentidos que necesitan ser cruzados, borrados y traducidos en el proceso de producción cultural”. Posicionándome ahora en una cosmovisión que busca un origen habilitador a formas de percibir *lo histórico*, tomo la visión integradora de que la historia como narración se ha basado en categorías prelingüísticas y antropológicas que nos invitan a pensar sobre las *condiciones de posibilidad* de todas las historias. Koselleck (1997) ha planteado en este sentido su concepto de hermenéutica¹⁵ y lo ha relacionado con el de *Histórica* en aquella dirección. Esto trata también de tematizar una estructura clave que fundamenta la temporalidad de historias posibles.

Retomando una ontología existencial heideggeriana, Koselleck, plantea cinco categorías de pares antitéticos que me resultaron más que útiles para reflexionar sobre la historiografía que he leído y muchas de las lógicas en que se inscriben mis discursos en clase para volver *representable* una historia. Estas categorías opuestas, a la vez que dialécticas, pueden ser concebidas como formatos representacionales que configuran la trama temporal que otorga sentido a la vez que narra *unidades modernas* trascendentales de acción. Estas descansan en la finitud del ser humano, en los impulsos de la supervivencia, de la autoconservación, por ejemplo, en el planteo de un *tener que morir o poder matar*, de un *amigo/enemigo*; o de una espacialidad histórica como en el par *interior/exterior*.¹⁶

Para Koselleck la oposición interior/exterior con la que he querido referir en el subtítulo como un *adentro-afuera*; se presenta en todas las historias. Para Bhabha (2010, p. 15) *La frontera tiene rostro de Janus y el problema del adentro/afuera debe ser siempre en sí mismo un proceso de hibridación*. El punto es que nuestra historia nacional ha entablado

15 La hermenéutica «es primordialmente la doctrina de la inserción existencial en lo que se puede denominar historia (Geschichte), posibilitada y transmitida lingüísticamente». (Koselleck 1997)

16 Público/secreto y amo/esclavo completan esa serie de pares antitéticos presentadas por Koselleck.

sus esfuerzos singulares por marcar tanto sus orígenes *remotos* como su diferenciación con naciones vecinas y no ha escapado a estas lógicas para construir su narrativa. En este sentido, pienso en un ejemplo que me resulta paradigmático: el que se ha denominado historiográficamente como la ‘lucha de puertos’. Estructurador de una pretendida prefiguración sobre un origen remoto de la nación a la vez que instaurador de una diferenciación *ellos/nosotros* y un *adentro/afuera* que la hace posible, viable, pensable. A través de la configuración de una oposición portuaria Montevideo-Buenos Aires localizada desde la etapa colonial, se parece contener al germen de una diferenciación que habilita a los desplazamientos temporales y a la prefiguración de un sentido que comulga con las razones de ser de la nación.

Argentino-uruguayo¹⁷ puede ser una traducción aceptable para evocar la historicidad de este par antitético adentro/afuera o interior/exterior en el que ha quedado atrapada nuestra historia nacional y la misma clase cuando, por ejemplo, se trata de enseñar sobre la etapa revolucionaria rioplatense y la creación del Estado Oriental. En mis cursos le doy un lugar al abordaje temático de la *lucha de puertos*; pero ese lugar pretende diferir bastante en relación a como me fue dado en mis primeros contactos con la historia nacional. Trato de mostrarlo como lo que es, una tesis —posiblemente la más difundida— que lleva implícita una determinada postura historiográfica que responde a las necesidades de una historia nacional que necesita nutrirse de ese *adentro-afuera, ellos-nosotros*.

Como material historiográfico de referencia para el trabajo propuesto a mis alumnos les hago tomar contacto directo con algunos capítulos de *Bases económicas de la revolución artiguista* de los historiadores J.P. Barrán y B. Nahúm (1964/2007) y sin embargo —como dejaré entrever más adelante— creo que esta elección me y nos deja en clase atrapados en una lógica que no termino de destruir. Más allá de mis advertencias discursivas la fuerza de aquel texto historiográfico se impone y al convertirse en material de estudio, para los alumnos que no llevan un seguimiento a tono a lo que pretendo para el nivel, se transforma en ese texto salvador al cual recurrir mano a mano para estudiar el día previo a una prueba, transformándose en un contacto desprovisto mayormente de otros recursos.

En el capítulo V, titulado como *Banda Oriental, la otra provincia-puerto*, los autores referidos se hacen eco de esta tesis de la oposición portuaria y le dedican bastantes páginas. La posibilidad narrativa del acontecimiento ‘lucha de puertos’ es apoyada por la introducción de numerosos y variados

17 No se trataría de una categoría de carácter básico excluyente como vida/muerte ni de negación *del reconocimiento recíproco* como en el caso pagano-cristiano o bárbaro-heleno, porque se enmarca en la aceptación de la regla de convivencia entre Estados-nación como formaciones legítimas y cuya propia configuración habilita teóricamente a la aceptación y reconocimiento en pie de igualdad.

fragmentos documentales en este capítulo. Uno de los ejercicios que les propongo a mis alumnos es que a la par de la lectura de este capítulo hagan un relevamiento de dichos documentos numerándolos, apuntando la fuente, su clasificación de histórica o historiográfica y por fundamental —lo que me interesa por sobre todo— notar por qué están puestos ahí por los autores, en el sentido de cuál consideran que es la idea en particular que pretenden respaldar los historiadores con su inclusión dentro del cuerpo narrativo del texto. Admito que he comprobado que esta parte del trabajo nos ha resultado un tanto tediosa a ambas partes porque han resultado ser más de una veintena de documentos; pero la he llevado adelante en nombre de querer evidenciar la operación historiográfica y la lucha de puertos como lo que es, una hipótesis, la más divulgada. La evidencia de esta condición la intento respaldar también con otros recursos, por ejemplo, les cuento aunque sea someramente de la existencia de otras tesis que echan por tierra la dinámica de esta oposición.¹⁸

De todas formas, las referencias recurrentes que estructuran la trama discursiva del texto de Barrán y Nahum hacia la continua interpretación de una política contrapuesta entre el denominado centralismo porteño versus el federalismo artiguista ha sido versionada a la oposición entre intereses *nacionales* y *no nacionales*.¹⁹ Sin duda esto refuerza este asunto de un adentro-afuera y de perspectiva pre-figurante de la nación, que tal vez apenas logre opacar o contrarrestar tímidamente con mis señalamientos discursivos en clase. La escritura de Santiago, me recuerda a la analogía que yo misma he autorizado con el uso de estos textos: *...se puede hablar del unitarismo y el federalismo como dos corrientes opuestas. Una elaborada por Artigas, un oriental... quien defendía intereses nacionales.... mientras que Buenos Aires le daba la espalda a la nación.*

En el tratamiento de estos temas también persiste la complejidad de otro *nosotros-ellos* que no es sólo la otredad del vecino de al lado sino también la del fondo, la otredad sumergida en el pasado. En mis discursos en clase trato de cuidar estos aspectos y regularlos en las participaciones orales de mis alumnos, aunque no siempre con éxito. En el fragmento de texto elaborado por Lara y presentado anteriormente, además de notar algunos signos de destinación como el ‘crearon’ que ella misma me dirigió en su desempeño con un entrecomillado, se pueden leer recurrentemente diferentes

18 Aunque se trate únicamente de la mención de una conclusión historiográfica les cuento a mis alumnos de la existencia de otros trabajos historiográficos que han argumentado en contrario, por ejemplo, Arturo Bentancur (1997) en “El puerto colonial de Montevideo”.

19 Cito textual a los autores en algunos de sus pasajes: «Lo que hay es una subordinación de las conveniencias nacionales frente a las de grupo» (p.34) «la doctrina federal tenía que ser radicalmente opositora a la política unitaria. Era el reclamo de una política nacional frente a otra política no-nacional» (p. 44).

variaciones del pronombre *nosotros*. Esto delataría, a mi entender, esa continuidad de la nación y de un nosotros que ha permeado su interpretación sobre ciertos aspectos del pasado que pretendí trabajar. Parecería que hay un ellos y un nosotros que compiten por un lugar en la historia y en la clase entremezclándose en los tiempos.

SEXTA DISONANCIA: La re-efectuación del mito y la hegemonía de una narrativa

El texto de Barrán y Nahúm referido anteriormente posiblemente denote a una obra catalogada como de *juventud* de los autores y enmarcada — como de costumbre— en un contexto de producción historiográfica específico. En contraste, pensando en el artículo elaborado a posteriori por Barrán —ya citado en relación a su lugar en mi clase— *La independencia y el miedo a la revolución social*, les puedo presentar a mis alumnos otro momento de escritura de corte revisionista e influenciado por la corriente de la denominada Nueva Historia.²⁰ Aquel texto incluso me permite explicitar en clase algo de cuando el historiador se deja ver en sus enunciados. Decía Barrán en su texto refiriéndose a las tesis nacionalistas y unionistas sobre el ‘problema’ de la independencia nacional: «Creo que a mi generación —la formada en los comienzos de la Facultad de Humanidades y el Instituto de profesores Artigas— ni a la que con tanto brillo ha aparecido en la investigación histórica bajo la dictadura, las ha entusiasmado esta temática» (Barrán, 1985, pp. 65-68). En ese mismo texto la ya mencionada ‘lucha de puertos’ deja de ser una realidad a sostener y toma el lugar de ser presentada como principal argumento y caballito de batalla de los historiadores de la tesis tradicional, nacionalista o independentista. Si bien creo que esta escritura toma un paso adelante respecto al anterior, en el sentido de que me permite mostrar un cierto movimiento en la producción historiográfica uruguaya, lo vislumbro también con algunos pasos atrás respecto a otras miradas más actuales. Cierta historiografía más reciente y con la que he tomado contacto me ha dado más para pensar pero no ha tenido un lugar para un trabajo explícito en clase. En el interés manifiesto por *lo social* que embandera la presentación de una tercera postura historiográfica en dicho artículo y en las presunciones sobre un sentir de las clases bajas me atraviesan los planteos más crudos de los estudios de la subalternidad. Aunque el propio Barrán ya

²⁰ Señalando lo que considera una indiferencia generacional hacia planteos historiográficos anteriores, Barrán manifiesta que esta se debe a la marca de « la influencia de la escuela francesa de los Annales, y allí la preocupación por lo social, económico y cultural eclipsa la consideración de lo político, área que siempre nos pereció como gozando de un espacio desmedido en la historiografía uruguaya que nos precediera» (1988, p. 69).

advertía con otra codificación algo de esto en su texto de 1985: «En historia hay que aguzar mucho el oído para percibir la voz de los humildes, ellos no dejan casi testimonios escritos pues en eso los sectores privilegiados lo son, en su presente y su capacidad de modelar la imagen que la posteridad tendrá del pasado» (1985, p. 73).

Trabajar con la historia —profesor, historiador— siempre tiene algo de tomar la palabra *en nombre de* pero en estas situaciones la violencia epistemológica parece redoblar en la medida en que también se convierte en un hablar de *aquellos* (voz de los humildes, gauchos), que son dos veces *otros* (no sólo por su contingencia al pasado perdido) sino también en tanto fueron los *otros* de *otros*, quienes anteriormente ya hablaron por ellos. Para las herramientas de una *historia disciplinada* en torno a lo *bello* (White, 1987) estos últimos han sido los habilitados a dejar testimonio de la palabra que los dice a ellos mismos a la vez que van diciendo a los otros. En *Bases económicas...* y realizando una valoración de la “obra artiguista” los autores se expresaban de la siguiente manera sobre el sujeto histórico construido en singular como ‘el gaucho’ (que en definitiva es un subalterno de la historia): «demostró a lo largo de cuatro años de trágica lucha contra la invasión portuguesa que *sentía de una manera primitiva y difusa*, lo que Artigas *pensaba*. *La atracción carismática* del caudillo *hizo el resto*. Él no lo abandonó. Fueron otros » (1964, p. 167. cursivas mías).

He notado que al cierre de varios de sus capítulos, los autores anuncian una especie de devenir histórico de características épicas sellado por el acento en la figura casi enigmática de Artigas y por atribuciones —digamos deseables— a su personalidad. Se elabora una trama que me lleva hacia el esbozo de un *destino en espera* que se irá consumiendo con el avance en la lectura de la totalidad de la obra. Se pueden leer como conclusiones de los capítulos III, IV y V las siguientes expresiones: «El asilamiento provincial, la dispersión de la población, las dificultades económicas, la tradición localista española, todo conducía al federalismo. Les faltaba un conductor y un organizador nativo; lo encontraron en Artigas» (1964, p. 44). «Todas estas posibilidades se las ofrecía un hombre: Artigas, y una provincia: la Oriental» (1964, p. 49). «Las condiciones geográficas ayudaron a la Provincia Oriental a alcanzar el liderato, pero más la ayudaron la personalidad y las ideas de su Jefe» (1964, p. 68).

Me animaría a señalar que la voz escriturada de los autores va dibujando otra especie de *envoltura psíquica y sonora* (en relación a la originalmente planteada por Blanchard-Laville (2009) que puede llegar a atrapar y a conducir al lector. Persiste una cierta musicalidad en aquellos textos que entonan a un Artigas en las notas de un destino de cariz heroico, a la vez que probablemente trágico, en la construcción entramada de una *identidad del personaje* (Ricœur, 1996). Se configura el propio *Dasein*

artiguista, en su estar *arrojado* a la historia y en su *precursar la muerte*; de un proyecto no concretado, de una desaparición no triunfal de una escena pública que — sin embargo- lo volverá a resucitar en la definición y en el trabajo de construcción de su condición heroica, que es otra forma de matarlo. En dicha narrativa, la cual termina tomando un lugar en mis clases, se podría tratar de un Artigas que se debate en su propio tener que matar/ tener que morir y al cual se lo inscribe en la trama de una lógica que se juega en un insorteable adentro/afuera, amigo/enemigo, traducidas para el texto en claves de política nacional/política no nacional, federalismo/centralismo.²¹

Paul Ricœur (1997) nos enseña que la construcción narrativa y los modelos específicos de conexión elaborados por la trama configuran a la vez una identidad *dinámica y dialéctica* del personaje. Ese entramado se debate entre «la exigencia de concordancia y la admisión de discordancias que, hasta el cierre del relato, ponen en peligro esta identidad» (1997, p. 139). Los componentes inconexos del pasado y de la acción entran «a la unidad temporal de la historia narrada». Atendiendo profundamente esto debo recordar y asumir que sin estas mediaciones yo no puedo hablar de Artigas en mi clase, porque no tengo otro Artigas —ni otro aspecto cualquiera del pasado— más que el construido por estas operaciones que se juegan en el terreno de la *representancia*, de la articulación de identidades y de un tiempo humano que sólo se construyen narrativamente.

Enfocada en prestar atención sobre las construcciones narrativas que hacen a la historia he pensado también en ciertos planteos que realiza H. White indagando en la pertinencia del legado de los *topoi* de las tramas literarias a la construcción discursiva *alegórica* que puede llevar adelante la historiografía. Esta mirada la he desplazado para pensar la operación configurante de un entramado que ha formateado a la construcción de nuestra historia nacional, tanto en cuanto a sus posibilidades pensables de existencia, como en relación al estilo de narrativa que parece concretarse en muchas de las dinámicas de la historiografía nacional. Dice White (1987, p. 47):

Cuando el lector reconoce la historia que se cuenta en una narrativa histórica como un tipo específico de relato —por ejemplo, como un relato épico, un romance, una tragedia, una comedia o una farsa— puede decirse que ha comprendido el significado producido por el discurso. Esta comprensión no es otra cosa que el reconocimiento de la forma de la narrativa.

21 Un adentro/afuera cuya órbita parece ser expansiva: «En verdad toda esta política fue una manifestación más de esa hondísima compenetración con el sentir popular y americano que caracterizaba a nuestro héroe nacional y lo diferenciaba de Bolívar, San Martín y Washington.» (1964, p. 200)

Parece bastante difícil imaginar una historia nacional que no esté sesgada por las reglas de representación que imponen estos formatos. Sin recurrir a ningún tecnicismo para especificar a cada género me pregunto sobre la *épica* que envuelve a las historias sobre Artigas, así como sobre un cierto *romance* teñido de *tragedia* en su no concreción. También su tono presente en afirmaciones que lo han mostrado como “traicionado” por otros sujetos históricos y por la misma *historia fáctica* que desemboca en la creación del Estado *uruguayo*. Una creación que en su aspecto contractual ha derivado a menos notoriedad pública y ha carecido de consenso; al menos en relación a lo que hemos hecho como colectividad con la figura de Artigas. Un origen estatal que parece haber quedado atrapado en otra de las tensiones que representaban las lógicas antitéticas de Koselleck (1997): la de público/secreto. En términos de trama, para la historiografía nacional —por ejemplo para la tesis tradicional o unionista— esta faceta de la historia se ha parecido más a una farsa, a una ironía o a un paso de comedia.

A su vez, mi trabajo en clase creo que en cierta forma ha quedado atrapado entre estos formatos y entre una lógica que pretende deconstruir al héroe y otra que termina operando para su aceptación en esos términos. Esto sucedería desde el momento en que no encuentro en una dimensión de mi trabajo, otra forma para contarlo, para decirlo, que no sea amparándome en la luz que me arrojan los textos usados como referente de los historiadores mencionados. Y entonces del *villano destructor* que me había versionado Lara me deslizo al *héroe protector* que me presentó Paula en su trabajo, tras abocarse a caracterizar a la denominada política unitaria bonaerense: *Todo esto llevó a la desconformidad del pueblo... cuando apareció un hombre que los “protegería”: Artigas, quien comenzó a emplear todos los beneficios carentes por parte de Bs.As. para estas provincias.* (subrayado mío).

Debo asumir ahora que uso a *mis* textos historiográficos en clase con una doble función, quizás, ente ambivalente y contradictoria. Por un lado, para algunas cuestiones específicas, los manipulo tomando distancia, los hago dialogar con otros saberes que poseo para trabajar con mis alumnos aquellos aspectos que declaraba como ejes centrales de mi enseñanza de la historia enfocados en develar el carácter construido de la misma. Por otro, sucumbo a la re-efectuación de su narrativa en la medida que los pongo a disposición de mis alumnos, e incluso porque median mi conocimiento y comprensión sobre un pasado posible para ser dicho, puesto en trama y mostrado en clase. Aunque también dialogue con otros saberes en esas acciones, definitivamente más bien me los reservo y a la hora de enseñar me someto a la autoridad de una parte de esa historiografía sin la cual no podría construir un escenario para transitar.

Construido o de- construido, hay un Artigas que persiste en mis clases con un sesgo romántico, quizás reforzado por el peso de su *Dasein* que deriva

a tragedia, visto desde el punto de vista de la no concreción de su proyecto de organización para la región platense y su lucha encarnada contra los *villanos vecinos*²² y sobre las cuales termino indefectiblemente elaborando un relato en clase. Con esto sigo bajo el efecto de continuar detectando y pensando en las condiciones de posibilidad para todas las historias. A veces parece que alguien tiene que hacer de *villano* o de *héroe* en las historias para que algunas cosas adquieran sentido, incluidas en las mías para este trabajo. Temía convertirme en una *villana* para mis alumnos de segundo si les hablaba sobre Artigas y sobre el proceso de su construcción como héroe. Quería convertirme en una *heroína* para mis alumnos de quinto si lograba mostrarles herramientas para deconstruir ciertos aspectos de la operación historiográfica y los restituía hacia un nuevo sentido —e incluso pasión— por el conocimiento histórico, en particular sobre la historia nacional.

No obstante mis intenciones y más allá de cualquier otra acción discursiva, para Lara Artigas había versionado a villano mientras que para Paula continuaba siendo un deber el mostrarlo como a un *héroe protector*, probablemente bastante análogo al del texto de Barrán y Nahúm. Mientras tanto, también pienso que hay una parte de mí que se materializa en mis elecciones y acciones de enseñanza de las que debo y puedo hacerme cargo en el cruce desigual de certezas, contradicciones y compaginación de una polifonía de saberes. Elijo textos de referencia para mis alumnos —que más allá de otros fines y usos ya señalados— colaboran en mi montaje de un posible escenario sobre el pasado sobre el cual enseñar historia nacional.

Pienso y recuerdo nuevamente a aquel librito infantil que me habían dado en la escuela titulado como ‘La vida del héroe’ y no puedo evitar ahora comparar aquella obra pensada para niños con parte de la historiografía trabajada. Hiperdistanciadas en su origen, sin embargo, las dos parecen re-editar un sentimiento similar en torno a la figura de Artigas. Sorprende —y no tanto— que a pesar de una evidente distancia de complejidad en la consecución de una trama así como de objetivos declarados, el resultado sea tan parecido. Una se proponía deliberadamente construir al héroe y otra no termina de definir el correrlo de ese mismo lugar. Evidentemente, varios textos dentro de mis clases tampoco terminan de abandonarlo del todo y desenzualizar su carácter heroico. Probablemente haya una remota parte de mí que quizás no desee renunciarlo porque prefiere manejarse con la duplicidad de una certeza construida que con un hiato que no logra ser colmado con otro tipo de certezas.

22 Refiero a lo que ha sido representado con recurrencia como la traición de caudillos provinciales, el encono porteño y de la elite montevideana o las luchas contra las invasiones portuguesas.

DISONANCIA FINAL

Un problema práctico que merezca la atención es por definición problemático —valga la redundancia— en el entendido esencial de que implica cierta circunstancia de desajuste respecto a algo, a un cuerpo de saberes, a un paquete de valoraciones, a una premisa, en fin, a un sistema de coordenadas que de alguna manera se transforma en un parámetro de medición, de valoración o al menos de comparación. En este sentido *disonancia* me ha resultado un concepto aceptable para este trabajo mediante el cual me he representado a mí misma en la complejidad profesional de mi práctica de enseñar sobre *historia nacional*.

En este recorrido, la historia como un *subcaso del comprender existencial* me ha reconectado con mi conciencia sobre mi gusto particular hacia la disciplina y los motivos metahistóricos que me han llevado a dedicarme a su comprensión y enseñanza. Por eso los temas que más disfruto dar son en los que me encuentro conectando más claramente con esa cualidad reflexiva sobre las condiciones existenciales del ser humano, de la historia misma como disciplina, de su construcción narrativa, identitaria y temporal. Aunque sea difícil —o quizás demasiado fácil— y hasta incorrecto singularizar estos términos omitiendo infinitas pluralidades posibles, debo reconocerme como heredera de la modernidad en muchos aspectos, incluidos en los de mi enseñanza. No obstante, es una herencia que —si bien reconozco— hoy día la observo con *rostro de Jano*, como han metaforizado varios autores pero para evidenciar la ambivalencia de la nación o de la propia disciplina histórica. Y con ese rostro a veces leo a mis propias clases.

A la luz de la existencia de las nuevas líneas abiertas por la investigación historiográfica como los estudios de la poscolonialidad y de las subalternidades me queda la sensación de que me resta mucho por replantearme y con esto no me refiero a tirar todo por la borda. Sí al menos dejar abiertos ciertos planteos que una vez que se conocen no se pueden ignorar del todo porque tienen mucho de conmovedores y demoledores. Siempre habrá varias voces mientras estemos dando clase. He utilizado menos de lo que quisiera para este trabajo espacios y herramientas sobre los estudios del tiempo provenientes de la hermenéutica u otros campos, incluidos los valiosos aportes de los estudios poscoloniales. Manifiesto esto porque para los contenidos de una enseñanza de historia nacional como la que me ha convocado, se habrían prestado con bastante idoneidad para ayudarme a profundizar en la comprensión de otras dimensiones de mi práctica. Probablemente me habría arrojado más claridad sobre mis operaciones con el tiempo histórico cuando planifico y enseño; tanto repitiendo o conservando en mis esquemas narrativos un tiempo más homogéneo del que quisiera.

También me habría posibilitado la formalización de un diálogo interno que a veces mantengo con la tendencia desestabilizadora de la existencia de otras posibilidades de experimentar el tiempo y que acallo por apenas poder imaginarlas.

Algo parecido quisiera señalar en cuanto a la riqueza que revisten las teorías del texto y de la intertextualidad, cuyas posibilidades de análisis versionadas a las necesidades y contexto de mi práctica parecen proveer una fuente invaluable para entender lo que hago y lo que los otros hacen con lo que hago y digo. Haciendo nuevamente uso de la mirada propuesta de esta última línea, me conformo en poder ver y reconocer en plenitud las intertextualidades presentes; no sólo en mi práctica de la enseñanza de la historia, sino en esta misma escritura. Por esto me siento deudora y sumamente agradecida, a mis autores lejanos y sobre todo a maestros cercanos de referencia, a los cuales he versionado, como mis alumnos hacen conmigo.

Por último, siento que esta escritura me ha colocado en un singular intersticio: unos cuantos pasos por delante de lo que ya hice y ‘efectivamente fue’ y otros tantos pasos atrás de lo que imagino y creo poder pensar y hacer.

Bibliografía consultada

- BARRÁN, J.P. Y NAHUM, B. (1964/2007) *Bases económicas de la Revolución artiguista*. Montevideo: Banda Oriental.
- BARRÁN, J.P. (1986) La independencia y el miedo a la revolución social en 1825, *Revista de la Biblioteca Nacional*, 24, 65-77
- 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
- BHABHA, H.K. (2010) Narrando la Nación, En HOMI BHABHA *Nación y narración, entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009) *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: Unidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- CIFALI, M. (2008) Enfoque clínico. Formación y escritura. En LÉOPOLD PAQUAY ET AL: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp. 170-196) México: Fondo de Cultura Económica
- DEMASI, C. (2011) El Bicentenario y la expresión de la nación, *Quehacer educativo*, 105, 14-21
- GRIMSON, A. (2003) La nación después del (de)constructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas. *Nueva Sociedad* 184, [Aportes], 33-45
- KOSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.
- KOSELLECK, R. (1997) Histórica y hermenéutica. En REINHART KOSELLECK Y HANS-GEORG GADAMER, *Historia y hermenéutica*. (pp. 65-94) Barcelona: Paidós.
- LOWENTHAL, D. (1998) *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- MAESTRO, P. (1991) Una Nueva concepción del aprendizaje de la Historia, (Separata) *Studia Paedagogica (Revista de Ciencias de la Educación)* 23, 55-80
- MIGNOLO, W. (2009) *El lado más oscuro del Renacimiento*. *Universitas humanística*, 67, 165-203
- RICŒUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- RICŒUR, P. (2004) *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- RUFER, M. (2010) La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Mem.soc* 14 (28), 11-31
- RUFER, M. (2012) Nación, diferencia, poscolonialismo, en: MARIO RUFER (coord.) *Nación y Diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contextos poscoloniales*. México: Itaca.
- RUFER, M. (2016) El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura

- poscolonial. En FRIDA GORBACH Y MARIO RUFER (coords): (In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura. (pp. 160-186) México: Siglo Veintiuno Editores.
- THOMAS, E. (1952) *Compendio de Historia Nacional*. Montevideo: Monteverde
- VALLS MONTÉS, R. (2014). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En NICOLÁS, E., GÓMEZ J.A. (coords.), *Miradas a las historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp.141- 154) Murcia: Universidad de Murcia.
- WHITE, H. (1987) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós
- KRISTEVA, J. (1981) *Semiótica I*. Caracas: Fundamentos.
- ZAVALA, A. (2012) *Mi clase de historia bajo la lupa*, Montevideo: Trilce.

Enseñar historia nacional y la nación, un proyecto en perpetua revisión²³

MARINA DEVOTO

Situaciones de clases que me ‘cuestionan’

A lo largo de mis 15 años como profesora de Historia en la enseñanza Secundaria, he tenido diferentes situaciones de clase que me provocaron la sensación de que ‘algo no estaba haciendo bien’. En algunas ocasiones, esa sensación desaparecía ‘pensando’ un poco lo que pasaba en ese momento y haciendo pequeñas modificaciones. Por ejemplo, alguna vez mis alumnos se quejaron que una determinada evaluación escrita era ‘muy larga’, revisando la misma me di cuenta que el tiempo realmente no era suficiente por tanto decidí, al año siguiente, eliminar algún ejercicio de ella. Me gustaría aclarar que no todas las ‘quejas’ de mis alumnos en clase significan necesariamente realizar cambios. Muchas veces ‘analizo’ la situación pero entiendo que no es necesario hacer ninguna modificación.

En el año 2004 estaba trabajando en mi clase de 3° año de Secundaria (mis alumnos tenían alrededor de 15 años) con la formación del Uruguay como Estado, es decir, la ‘Independencia’. Debía centrarme en el período de 1825 a 1830. Sabía que en el curso anterior no habían trabajado con el período previo a 1825. Los programas oficiales son muy extensos, por lo que los profesores debemos hacer una selección temática que sea acorde al año lectivo. Por tanto, decidí comenzar con una línea de tiempo, destacando en ella los procesos históricos anteriores a 1825. Entre ellos nombré la Revolución Artiguista y el período de la Provincia Cisplatina. De forma oral —no hubo registro escrito de los mismos— expliqué algunos episodios destacables de estos procesos, aclarando la característica de ‘construido’ del discurso ‘nacionalista’²⁴ del artiguismo. Es decir, hacía

23 Una primera versión de este artículo fue presentada como ponencia titulada “Enseñar la nación, un desafío”, en el VII Congreso Historia e historiografía, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, mayo 2017.

24 Con la expresión ‘discurso nacionalista’ me refiero a la postura sobre el pasado que demuestra que la nación, en este caso uruguay, es de larga data y existió antes de que apareciera el Uruguay como Estado. Es decir, el uruguayo existía antes de que existiera Uruguay. Esta postura del pasado responde a una historiografía ‘exitosa’, en la medida en que la sociedad uruguaya se apropia de la misma (Rilla, 2008, p. 153), de la primera mitad del siglo XX que tiene como historiadores destacados a Blanco Acevedo y Pivel Devoto. En esta historiografía creó la estrecha relación entre el proceso artiguista y la ‘independencia’ del Uruguay. Blanco Acevedo afirma categóricamente, «Por eso también se expresa una profunda verdad cuando se afirma que Artigas fue el fundador de la

hincapié en que el artiguismo como proceso tiene dimensiones regionales²⁵ y no precisamente nacionales.²⁶ Esta idea llevó a que varios de mis alumnos me dijeran que eso ‘no era lo que habían aprendido en la escuela’ ni lo que decían saber ‘el resto de las personas’ sobre la historia del Uruguay. La respuesta que me impresionó más vino de parte de un ‘buen alumno’, Matías, que me dijo, *Los profesores de historia nos tiran todo abajo*. En el cuerpo de este artículo veremos que esta afirmación no significaba un cuestionamiento serio a mis planteos en clase, debido a que mi ‘proyecto de estado’ (Barbier, 1991, p. 26²⁷) incluía, en parte, ‘tirarles todo abajo’. Como veremos, quería que estas afirmaciones aparecieran para presentar en mis clases una visión histórica disciplinar que superará esta visión nacionalista. Sin embargo, teniendo en cuenta que preveía este tipo de reacciones por parte de mis alumnos con respecto a esta temática, quedé con la sensación de que las cosas no salieron bien.

Por eso, al año siguiente decidí incluir en mi programa de tercer año una unidad que tratara sobre la nación como concepto y el nacionalismo como ideología. Mi idea era trabajar principalmente con las ideas de Hobsbawm y Anderson que destacan su aspecto de construcción (Grimson, 2003, p. 35). Frente a este planteo la reacción de mis alumnos fue tajante, la nación existía y no podían entender que era una construcción llevada a cabo por políticas estatales en la primera mitad del siglo xx para el caso de Uruguay. Recuerdo la afirmación de una alumna, *No podemos ser lo mismo que los argentinos*. En otra clase, me dijeron que *lo que nos diferenciaba* era precisamente la historia. Me parecía evidente que les resultara difícil entender este tipo de ideas sobre la nación. El éxito del ‘discurso nacionalista’ es un hecho constatable en los países de América Latina. Por tanto, la reacción de mis

Nacionalidad Oriental» (1940, p. 43). En la misma línea Pivel Devoto escribe, «La clase dirigente de Montevideo resistió la revolución iniciada en el medio rural, pero sin abandonar el ideal de unidad política de esta región. Desde octubre de 1811 la ‘admirable alarma’ del pueblo oriental definió su carácter independentista respecto a la Corona Española y en el *goce de sus derechos primitivos* enfrentó al gobierno de Buenos Aires» (1975, xii, cursivas mías).

25 «A las lecturas de las revoluciones de independencia en clave de empresas nacionales conducidas por héroes, se opone la búsqueda de un nuevo modelo explicativo que ubique los acontecimientos en su contexto regional y mundial y preste atención a la peculiar constelación de fuerzas políticas y sociales de cada etapa» (Frega, 2009, p. 13).

26 El historiador Carlos Demasi habla que una de las exigencias de la Historia Nacional es la localización del relato, «el de la necesidad de que los episodios que involucren al devenir de la nación puedan ubicarse dentro de las fronteras nacionales y puedan explicarse como resultado de la acción de agentes sociales que se generan y actúan dentro del espacio de la nación» (2004, p. 63).

27 Según Barbier (1991), nos referimos a proyecto de estado cuando «se trata ciertamente de una anticipación, pero es una anticipación relativa al estado, al estado de la realidad transformada a partir de la acción de transformación».

alumnos era hasta cierto punto ‘esperable’. Sin embargo, la sensación de que había cosas que no salían bien en mi clase permanecía.

Necesitaba buscar el origen de esta sensación, volverla inteligible. Por tanto, decidí utilizar diferentes herramientas conceptuales para analizar mi práctica de la enseñanza de este tema. En este artículo voy a enfocar este análisis en un aspecto particular de mi práctica, el proyecto de enseñanza de la temática. Considero el proyecto como una de las partes más importantes de la práctica de enseñanza, guía la misma y se puede analizar la clase a través del mismo. La idea principal de este artículo es centrarme exclusivamente en el proyecto, quedando fuera de este gesto el análisis de las clases a través del proyecto, que significaría otro momento. Como veremos, en mi proyecto de enseñanza de la historia nacional y la nación existen entrelazamientos fuertes entre lo particular de la temática y cuestiones importantes de mi historia personal, es decir, de mi identidad. Como dice Boutinet (2004, p. 75) «todo proyecto es siempre el de un sujeto encaminado a apropiarse de un objeto existente o darle forma».

La primera parte de este artículo tratará particularmente del ‘objeto’ y del ‘sujeto’ de este proyecto. La historia nacional y la nación es una temática con fuertes relaciones entre la memoria y la historia que, además el relato nacional cuenta con una relación muy particular con la enseñanza de la historia, como veremos. También trabajaré brevemente con lo ‘especial’ que es para mí esta temática. Luego pasaré a analizar la lógica de mi proyecto a través de la ‘mirada’ de la historiografía que lo inspira, el ‘constructivismo’ según Grimson. Pero mi análisis pretendió ir más allá. Si mi idea inicial era buscar el origen de mi sensación de que las cosas salían mal, no podía quedarme con este primer movimiento de análisis. Mientras investigaba sobre el tema tomé contacto con el grupo de autores de los estudios Poscoloniales. Sus ideas me proporcionaron herramientas conceptuales para realizar un análisis ‘diferente’ de mi proyecto y poder acercarme, no concluir, de otra manera a esa búsqueda del origen de mi sensación, formando la tercera parte de este artículo.

La enseñanza de la historia, la historia nacional y mi historia personal

Enseñar la formación del Uruguay como Estado y la nación no es un tema cualquiera para la historia. Para los historiadores en general y para mí en particular, es un tema muy especial.

Según una extensa bibliografía, existió una fuerte relación entre el relato pasado de la nación con la historia como disciplina (Nora, 2008, p. 95) y, también con la enseñanza de la historia (Maestro, 2003, p. 174; Correa López, 2002, p. 689; para el caso de Uruguay, Rilla, 2008, pp. 223-225). La memoria colectiva es el tercer elemento que completa esta relación entre la historia y la nación. Como dice Nora, “Historia, memoria, nación

mantuvieron entre sí más que una circulación natural una circularidad complementaria, una simbiosis en todos los niveles, científica y pedagógica, teórica y práctica. La definición nacional del presente requería entonces imperiosamente su justificación mediante la ilustración del pasado.” (Nora, 2008, p. 23). Es decir, no hay forma de explicar la relación entre la historia/ enseñanza de la historia y el relato pasado de la nación sin apelar al concepto de memoria colectiva. La nación necesitó de un relato del pasado, como dice Nora, que precisó de su difusión para convertirse en memoria colectiva. «La memoria colectiva implica entonces, necesariamente unos mecanismos distributivos entre la población. Evidentemente, centrándonos en nuestro ámbito, ese mecanismo es la institución escolar » (Correa López, 2002, p. 689).

Esta fuerte relación entre el relato del pasado de la nación como memoria colectiva y la enseñanza de la historia puede explicar, en parte, las reacciones de mis alumnos. Ellos esperaban que mis clases cumplieran con esa función que viene desde fines del siglo XIX. El discurso de la escuela actual parece continuar con esta labor. La expresión de Matías se refería específicamente a los profesores de Historia. Pero no sólo mis alumnos adolescentes que cursaron la escuela recientemente esperaban que enseñara este tipo de relato del pasado nacional. En el año 2003 luego de trabajar con un artículo de la historiadora Ana Frega sobre el Artiguismo, «La investigación parte del supuesto de que las regiones son un producto histórico» (2001, p. 125) una alumna de 6° año de bachillerato expresó en mi clase, *mi padre dice que usted no sabe nada y que los charrúas son uruguayos*. Evidentemente, ni a ella ni a su padre les pareció adecuado este planteo. Su expresión reclamaba un relato del pasado donde los orígenes de la nación se remontaran a la época de los grupos amerindios. Esta idea de la nación es una de las principales características de la visión esencialista o sustancialista de la nación como veremos en el siguiente párrafo. También tuve ‘reclamos’ de otros profesores con respecto a la historia nacional. Para mi compañero, profesor de Música, no tiene sentido enseñanza de la historia sino se refiere a la nación, de esa manera me lo expresó en una conversación que tuvimos. Pero inclusive desde las autoridades de Secundaria se reclama una enseñanza de la historia centrada en la historia del Uruguay.²⁸ Es decir, que ese ‘pacto originario’ entre la enseñanza de la historia y la historia nacional parece estar vigente a nivel de la sociedad.

Parece que todos estos ‘reclamos’ sobre la enseñanza de la historia implican, a su vez, una cierta visión de la nación y de la historia nacional. Se reclama, y parece quedar claro en las expresiones de mis alumnos, una visión romántica nacionalista de la historia nacional, también llamada

²⁸ Ver Programas oficiales de 2° y 3° año de Ciclo Básico y 3° año de Bachillerato, todos en página 2. En, <http://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234>

por otros autores (Grimson, 2003, p. 36; Rufer, 2012, p. 12; Segato, 2007, pp. 41-42) como concepción esencialista o perspectiva sustancialista. Esta concepción presenta a la nación «como un sustrato de comunidad que siempre habría estado ahí pero tenía que ser ‘descubierto’ por una forma específica de constitución política» (Rufer, 2012, p. 12). Esa comunidad comparte ciertos rasgos culturales objetivos, «una lengua o la variedad de una lengua, una religión, un modo de ver el mundo, una serie de tradiciones, etc. » (Grimson, 2003, p. 35). Mi postura en clase sobre estos aspectos que respondía a mi proyecto sobre la temática, como veremos en el siguiente apartado, ‘chocaban’ con esta visión y mis alumnos o sus padres parecían molestos por eso.

Mi proyecto de enseñanza se enmarcaba en la postura constructivista. Lo veremos con profundidad en el siguiente apartado, en este momento del artículo me gustaría plantear que esta postura que llevé a clase a través de fragmentos de textos de las obras de Hobsbawm y Anderson cuestionaba fuertemente los aspectos culturales ‘objetivos’ de la visión esencialista.

Pero presentar una postura constructivista en clase no sólo respondía a cuestiones historiográficas, aunque no es un factor menor, el tema de la nación es un tema especial para mí. La nacionalidad es un tema particular en mi historia familiar. Nací en Buenos Aires y a los 10 años mis padres, que son uruguayos, decidieron volver a Montevideo. Parte de la escuela la hice en Buenos Aires y los últimos años en Montevideo. En esos años de escuela en Montevideo me encontré con un discurso de la historia del Uruguay que destacaba sus diferencias con Argentina. Este relato del pasado de la nación uruguaya generaba un ‘otro’ en el que me encontraba. Yo era el ‘otro’. Sentí que ese discurso histórico me discriminaba. Por tanto, como profesora de Historia decidí no ‘reproducir’ un discurso del pasado que me ‘discriminó’ como alumna.

Resulta difícil admitir que en nuestros proyectos de clases existen elementos del mismo que tienen que ver con nuestra propia experiencia con los saberes, con los profesores que tuvimos, con nuestro propio pasado, etc. Los profesores solemos ‘ocultar’ los motivos de estas decisiones porque no ‘son objetivos’. Sin embargo, un análisis de nuestro proyecto de enseñanza perdería profundidad si estos elementos no aparecieran. Como dice Blanchard- Laville,

un docente transmite mucho más su rapport au savoir que saberes objetivados. Mi hipótesis es que, para los docentes, los objetos de saber se han vuelto en gran medida objetos psíquicos internos, en ese sentido, adquieren una coloración singular, específica en cada docente. Es en efecto su propia relación con el saber lo que los docentes transmiten en la clase cuando enseñan. (2008, p. 9)

Debido a mi historia personal con el tema la postura constructivista ‘me conquistó’ desde el primer momento que tomé contacto con ella en mi formación terciaria. Como profesora sentía el *deber* de enseñar un discurso de la historia nacional, sobre todo de la formación del Uruguay como Estado, que superará el discurso nacionalista.

En esta tarea parece que no estoy sola desde el punto de vista académico. Son muchos los autores (Hobsbawm, 2014, p. 276; Bolívar, 2005, p. 97; Quijada, 2000, pp. 48-49, Zamboni, 2003, p. 374, entre otros) que afirman que esta visión tiene que ser superada. Citaré un solo caso para no cansar al lector con numerosas citas. Correa López dice que la historia ha de plantearse «el estudio de la historia desde la historia misma, es decir, sin partir de la aceptación de las entidades, seres, esencias o identidades actuales» (2002, p. 692). Para el caso específicamente de la formación del Uruguay como Estado, que es la temática que provocó las reacciones de mis alumnos que describí en la introducción de este artículo, la historiadora Ana Frega escribe, «El marco del ‘estado-nación’, cuya justificación había estado en el origen de los trabajos históricos de cada país, ha mostrado ser insuficiente para la comprensión de las independencias iberoamericanas» (2009, p. 13).

‘Convencida’ —en el sentido de convicción— de la propuesta de mi proyecto de estado y ‘entendiendo’ las reacciones de mis alumnos por las razones que esgrimí anteriormente, este marco explicativo no me resultó suficiente para explicar mi sensación de malestar en mis clases. Existía ‘algo’ que no había salido bien en mi clase y si bien este marco daba inteligibilidad a la misma estas herramientas conceptuales me resultaron insuficientes. Por tanto, decidí analizar el proyecto en sí, primero a través de las herramientas conceptuales que le dieron forma y luego cambiando las mismas.

La mirada del proyecto a través del ‘constructivismo’

En mi clase sobre la formación del Uruguay como Estado quería enseñarles a mis alumnos, además de los hechos que forman parte de ese proceso, las distintas posturas historiográficas que había en torno a este período. Era muy probable que en la escuela hubiesen tenido contacto con una sola de estas posturas, como vimos, la que respondía al discurso nacionalista producido en la primera mitad del siglo xx en este país a través de dos historiadores, Pivel Devoto y Blanco Acevedo. Esta historiografía creó un relato de la nación uruguaya ‘nacionalizado’. Es decir, un relato en que «los acontecimientos esenciales deben haber ocurrido dentro de lo que es el ‘territorio nacional’ y deben haber tenido como agentes principales a integrantes de la nación» (Demasi, 2004, p. 95). Este era el relato que me habían enseñado en la escuela.

Para analizar mi proyecto usaré la distinción que realiza Barbier entre proyecto de estado y proyecto de acción. Según este autor, un proyecto de estado es una anticipación relativa al estado de la realidad transformada a partir de la acción de la transformación (1991, p. 79). Mientras que el proyecto de acción es otro tipo de anticipación que implica la combinación de medios que permitan alcanzar el objetivo final (1991, p. 80). Estas categorías me permiten realizar un análisis más complejo de este proyecto. Lo que describí en el párrafo anterior es mi proyecto de estado, superar el relato nacionalista de este período de la historia nacional.

Para lograr este ‘objetivo’, como dice Barbier, pensé en un determinado proyecto de acción. El mismo consistía en realizar una línea de tiempo con los principales procesos que este relato nacionalista destaca, explicando los aspectos de ‘construcción’ del mismo, destacaría el aspecto regional del proceso artiguista²⁹, de la Convención Preliminar de Paz y de las Leyes del 25 de agosto. Además explicaría que ese relato nacionalista nació en determinado contexto histórico, el Uruguay de la década del 20.³⁰ Por último, trabajaría con un compilado de las diferentes posturas historiográficas sobre la Independencia nacional. Este compilado utiliza una clasificación del historiador Barrán (1986) que separaba a los autores entre la postura ‘nacionalista’, «la de quienes sostienen que la independencia oriental fue fruto de la voluntad y el sentimiento nacional ya maduros en 1825» (1986, p. 65), en este grupo se encuentra Pablo Blanco Acevedo y Juan E. Pivel Devoto entre otros; y los ‘unionistas’, «la de aquellos que piensan que mientras los orientales postularon en 1825 su unión a ‘las provincias argentinas’, la guerra irresuelta entre Brasil y Argentina, dos contendientes de similar fuerza, y la mediación británica, terminaron por imponerles la independencia absoluta que nunca había estado en sus cálculos» (1986, p. 65), entre los que se encuentra los historiadores Ariosto González, Eduardo Acevedo y Eugenio Petit Muñoz.

29 Esta postura regionalista no debe confundirse con la explicación del Revisionismo argentino. Responde a la posición de la historiadora Ana Frega y al equipo de FHCE. Frega dice, «La investigación parte del supuesto de que las regiones un producto histórico, analizando los diferentes proyectos de organización política del espacio platense, las tensiones entre las soberanías locales y los poderes pretendidamente centrales, y las rivalidades entre los poderes locales de diversas jerarquía» (2001, p. 125).

30 El tema central de este artículo no me permite explicar algunos aspectos de la década del 20 en Uruguay. Para más detalle ver, Demasi (2004). En ese trabajo este historiador dice, «La sociedad toda sintió el desafío de un proceso de cambio que amenazaba escapar al control de los partidos y de los sectores dirigentes, y las tendencias de la época orientaron hacia el pasado la búsqueda de aquello que permitiera ver como certezas las incertidumbres del presente, de allí surgirá la demanda de un nuevo relato del origen de la nación» (2004, p. 58).

Analizar mi proyecto significa hacer inteligibles los aspectos identitarios (Boutinet, 1990,1989) y las representaciones movilizadas³¹ (Barbier, 1991) en el mismo. Describí los aspectos identitarios de mi proyecto en el apartado anterior, con este proyecto intentaba ‘contrarrestar’ el discurso nacionalista que me había discriminado tanto³². Además este proyecto se produce a partir de representaciones anteriores (Barbier, 1991, p. 32). El mismo era la conjunción de ‘la forma’ de plantear el tema en mi carrera de profesorado de Historia. No es casual que los historiadores que cito en este artículo y que trabajo en clase, Carlos Demasi y Ana Frega, fueran mis profesores de Historia Nacional en el Instituto de Profesores “Artigas”.

Por tanto, a través del análisis de estos elementos logré hacer inteligible mi propio proyecto. Sin embargo, la sensación de que las cosas no salían bien no parecía tener ninguna explicación en esta acción de inteligibilidad. Por esa razón, al año siguiente decidí hacerle una modificación a mi proyecto de acción sin cambiar mi proyecto de estado, decidí incluir una unidad sobre el concepto de nación y el nacionalismo. Trabajaría con la misma antes de la unidad de la formación del Uruguay como Estado porque de esa manera ya estaría ‘aclarada’ la idea de que la nación es una construcción histórica que necesita un relato del pasado.

En esta unidad sobre la nación y el nacionalismo decidí incluir un compilado de frases de Renan, Anderson y Hobsbawm. Mi intención era trabajar con autores que plantearan los ‘límites’ de la explicación esencialista de la nación. Después de entender las reacciones de mis alumnos cuando trabajamos con la formación del Uruguay como Estado en años anteriores, preveía que esta última postura aparecería en mis clases.

31 «Para comprender una representación elaborada como un proyecto, conviene por lo tanto, en un plano estrictamente mental, preguntarse sobre el contenido de esta representación y sobre lo que es antes que nada directo de este contenido y que ha contribuido al desarrollo de su construcción, lo cual remite, obviamente, a una historia de estas representaciones anteriores, y que integran de seguro los fenómenos de una cultura.» (1991, p. 32)

32 Boutinet dice al respecto, «El pasado es siempre percibido bajo el ángulo de una reconquista, de una reapropiación que el individuo y el grupo intentan en busca de sus raíces. Esta reconquista se hará gracias a la tarea de la anamnesis de la puesta al día de los acontecimientos vividos» (1990, p. 4). Como se puede notar este proyecto significaba para mí una ‘reconquista de mi pasado’.

“Dos aspectos que definen la nación, Una es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos” Renan, E, *¿Qué es una nación?* Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882.

“[La nación es] una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana.”

Anderson, B., *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, 23

“La característica básica de la nación moderna y de todo lo relacionado con ella es su modernidad.” (p.23)

“los criterios que se usan con este propósito —la lengua, la etnicidad o lo que sea— son también borrosos, cambiantes y ambiguos y tan inútiles para que el viajero se oriente como las formas de las nubes son inútiles comparadas con las accidentes del terreno.” (p.14)

Hobsbawm, E., *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica, 1991.

El discurso de Renan de 1882 es ineludible para trabajar con un concepto de nación no esencialista. Es de las primeras obras que cuestionan fuertemente los elementos objetivos de esta visión de nación, la raza, la lengua, la religión, la geografía, etc. Por esta razón, es citado por Anderson (1993) y Hobsbawm (1991). Y es por esta misma razón decidí incluirlo en este compilado de frases sobre el concepto de nación. De esta manera, incluía en mi clase un elemento ‘subjetivo’ de este concepto, ‘el deseo de vivir juntos’. En mi proyecto del tema preveía que mis alumnos evocarían en clase los elementos objetivos, la frase de Renan me ayudaría a presentar una idea lo suficientemente fuerte para oponerse a todas ellas. Como dice Hobsbawm, «Pero, ¿cuáles son estos otros criterios? La alternativa de una definición objetiva es una definición subjetiva, ya sea colectiva (por el estilo de ‘una nación es un plebiscito diario’, como dijo Renan), o individual» (1991, p. 15). La frase de Renan, por tanto, me daría el puntapié inicial en la clase para trabajar con las posturas ‘constructivistas’.

En un segundo lugar ubiqué la frase de Anderson que habla de la nación como una comunidad imaginada. La fuerza de este concepto ha sido indiscutible y es ineludible cuando hablamos sobre el concepto de la nación, inclusive en posturas teóricas contrarias, como veremos en el siguiente apartado. La ‘imaginación’ sería la palabra clave en clase de la presentación del concepto de nación de este autor, de igual manera que lo es en la línea razonamiento de su obra. Además, reforzaría el elemento subjetivo de este concepto introducido en mi clase por la frase de Renan, de la misma forma que el autor lo presenta en su libro (Anderson, 1993, p. 23)

Por último, seleccioné dos frases de la obra de Hobsbawm. La primera

destaca la ‘modernidad’ del concepto. Creí que los alumnos traerían la idea de que las naciones existieron desde los confines de los tiempos, es una característica fundamental de la postura esencialista. Esta frase demuestra la contundencia del planteo de Hobsbawm frente a esta idea. El concepto de nación es relativamente ‘nuevo’. El autor escribe un interesante capítulo sobre la historia del concepto nación, al estilo de la historia conceptual de Koselleck (1993, pp. 105-126) que demuestra su condición de moderno y de cambiante. De esta misma manera lo presentaría en clase, ‘enseñando’ a mis alumnos que el significado cambiante de este concepto nos lleva a entender que las condiciones objetivas de la nación forman parte de un concepto que aparece en las postrimerías del siglo XIX. En la época de la democratización de la política entró en escena con la inclusión de más personas en la misma, que llevó a la creencia de que se necesitaba generar un sentimiento de pertenencia, es decir, apareció la nación como ideología (Hobsbawm, 1991, pp. 54-88). La última frase del compilado plantea de forma explícita lo ambiguo que puede resultar utilizar los elementos objetivos del concepto esencialista de nación.

En suma, el compilado de frases respondía una postura historiográfica sobre el concepto de nación, el llamado ‘constructivismo’. Elegí las frases que cuestionaban fuertemente las ideas esencialistas de la nación. Esta acción respondía a mi proyecto de estado como escribí anteriormente. La intención última de agregar esta unidad era volver a retomar este concepto ‘constructivista’ de nación para trabajar con la formación del Uruguay como Estado poniendo en discusión la visión nacionalista que preveía, y la experiencia anterior me lo había ‘enseñado’, que mis alumnos evocarían en mi clase.

Mi proyecto parecía tener una coherencia con la historiografía constructivista y la misma respondía a mi proyecto de estado, quería enseñar que la historia nacional es un relato construido a partir de un contexto histórico que necesitaba a la nación. Sin embargo, en las clases que ejecuté este proyecto y analizarlo —hacerlo inteligible—, la sensación de que las cosas no habían salido bien persistía. Por esta razón, seguí la investigación tomando contacto con otras herramientas de análisis. Mi visión sobre este proyecto cambió a partir de estas nuevas herramientas como veremos a continuación.

Una mirada al proyecto a través de los Estudios poscoloniales

Mi investigación sobre el concepto de nación y de la historia nacional me llevó a tomar contacto con algunos autores que se agrupan en los Estudios poscoloniales.³³ La fuerte crítica que estos autores (Chatterjee, 2008; Duara, 33 Mezzadra define a los Estudios poscoloniales como «un campo heterogéneo de

1996) realizan sobre el concepto de nación de Anderson y Hosbawm me llevaron a analizar de otra manera —con ‘otra mirada’— mi proyecto sobre esta temática.

Veremos primero la postura de estos autores sobre el concepto de nación para luego ver sus implicaciones en la historia nacional, este es un camino contrario al apartado anterior. Para los autores de los estudios poscoloniales, la historia nacional es una categoría tangencial al concepto de nación, debido a que su mayor desarrollo teórico es sobre el concepto más que sobre su relato del pasado.

La mayoría de estos autores consideran que la nación es siempre entendida como el Estado-nación (Chatterjee, 2008, p. 91; Duara, 1996, p. 159; Rufer 2010, p. 14; Segato, 2007, p. 41), es decir, está asociado a lo político. Y esta “falsa ecuación” (Segato, 2007, p. 41) es heredada de Europa. Por esta razón, frente a la definición de Anderson, Chatterjee dice:

Pero tengo que hacerle una objeción a esta argumentación. Si los nacionalismos en el resto del mundo tenían que escoger su ‘comunidad imaginada’ a partir de ciertos formatos modulares que Europa y América le proporcionaban, entonces, ¿qué se les deja a la imaginación? Parece que la historia ya hubiese decretado que nosotros, en el mundo poscolonial, deberíamos ser solamente consumidores perpetuos de la modernidad. (...) Incluso nuestras imaginaciones deben permanecer colonizadas para siempre. (2008, p. 92)

Frente a esta opción ‘importada’ de Europa de entender la nación asociada al Estado-nación, por tanto, única y estable a lo largo del tiempo, estos autores proponen complejizar el término y poner el foco de atención en las relaciones que se establecen en la misma, «es que preferimos hablar no de la nación, como una forma de identidad sino de procesos de identificación en los usos de la nación» (Rufer, 2012, p. 18). Rita Segato, a su vez, distingue a la nación-Estado de la sociedad nacional. Para ella el concepto de sociedad nacional no debe abandonarse porque explica las relaciones entre las identidades que se formaron en la contingencia de la historia de cada nación. «Llamo alteridades históricas a aquellas que se fueron formando a lo largo de las historias nacionales, y cuyas formas de interrelación son idiosincráticas de esa historia» (Segato, 2007, p. 62).

Esta ‘nueva’ forma de entender a la nación, me hizo cuestionar mi

prácticas teóricas que se ha ido constituyendo en el mundo académico anglosajón a partir de la mitad de la década de 1980» (2008, p. 15) y nos enseña «a desconfiar en la toda interpretación demasiado rígida de la relación entre centro y periferia que reclusa la historia de la expansión colonial justamente a la categoría de episodio “periférico”, ocultando su función constitutiva en la experiencia global de la modernidad. » (2008, p. 17)

proyecto de enseñanza. Al elegir las posturas de Anderson y Hobsbawm para trabajar con este concepto, había elegido una mirada de la nación ‘europea y política’. Mi planteo de la historia nacional — es decir, de la construcción del relato de la misma— es enteramente político y, por tanto, único y en un tiempo homogéneo como el de la política (Rufer, 2010). De esta manera, mi intención de ‘complejizar’ el concepto de nación y el relato de la historia nacional se volvía ‘simplista’ bajo la lupa de estos autores.

Otro aspecto cuestionado por estos autores que estaba implicado en mi proyecto, era la modernidad de la nación. Duara dice con respecto a este tema, «I believe that this claim of a radical disjuncture is exaggerated» (1996, p. 152). Plantea que la nación se debe comprender como el producto de una negociación entre identidades históricas (1996, p. 168) que a su vez puede cambiar con el tiempo. Por eso, en la nación podemos encontrar una «a polyphony of voices, overlapping and criss-crossing» (1996, p. 162). La nación tiene un significado distinto para los diferentes grupos y a partir de ella podemos entenderla ‘eficacia simbólica’ de la que hablaba Rufer. Mi proyecto de enseñanza sobre el tema no reflejaba este grado de complejidad.

La crítica de Grimson y su postura con respecto a la nación terminó de con-mover mi mirada sobre el proyecto anteriormente desarrollado. Para este autor a partir del ‘constructivismo’ «La nación se reveló, en especial por parte de historiadores y antropólogos, como ‘artefacto’, ‘construcción’, cuyas tradiciones habían sido inventadas o creadas asociadas a la legitimación de la propia idea de Estado como agente de soberanía» (2003, p. 35). La imaginación se volvía elemento fundamental. Pero esta explicación — siguiendo con las ideas del autor— presenta límites importantes. «Si bien explica muy bien que cada nación e identidad es una construcción (valga la redundancia para comentar algo que devino redundante), el constructivismo no puede mostrar a comprender por qué esas construcciones devinieron *exitosas*» (2003, p. 36). Frente a esta limitación el autor propone explicar a la nación a través de la postura experiencialista, lo que comparten los miembros de una nación «son experiencias históricas configurativas» (2003, p. 37).

A partir de estas posturas me di cuenta que en mi proyecto existía un concepto de nación político, homogéneo y lineal. Insistiendo en el aspecto constructivo de la nación ¿no estaría demostrando la no existencia de la misma? Pero las identidades nacionales existen, la nación genera eficacia simbólica (Rufer, 2012, p. 11), me guste o no. Las reacciones de mis alumnos, sus padres y colegas me lo demostraban. Con este proyecto de enseñanza de la nación, ¿intentaba ocultar las ‘alteridades históricas’? Si es así no parece ser un proyecto de enseñanza ‘defendible’. Puede ser que mi historia personal, mi identidad, me llevarán a hacerlo de forma no del todo consciente. Este aspecto de mi proyecto apareció a partir de estas

herramientas de análisis específico y no antes. Por eso, el contacto con la misma fueron/son tan importantes para mi identidad profesional.

Para analizar mi proyecto de enseñanza sobre la formación del Uruguay como Estado, los Estudios poscoloniales me dieron herramientas que me resultaron interesantes sobre la temporalidad del relato histórico. Le recuerdo al lector que en mi proyecto de acción, incluía una línea de tiempo con los procesos ‘más relevantes’ del período 1810-1825, para destacar los aspectos contruidos de este relato. El uso de una línea de tiempo me ha resultado siempre algo ‘conflictiva’ con respecto a mi proyecto de estado, quería enseñar los aspectos ‘contruidos’ del relato de la nación pero usaba un recurso que le daba continuidad y mostraba un relato teleológico. Sin embargo, no concebía otra forma de plantearlo en mis clases.

Como dice Rufer, «una reflexión sobre el tiempo es algo generalmente ausente en las representaciones del pasado, se presupone en ellas» (2010, p. 12). Esta afirmación se puede traspolar a la mayoría de las situaciones de clases, donde la ‘operación historiográfica’ no aparece como tal sino como el pasado ‘tal cual es’. Si bien considero que es importante incluir este tipo de reflexiones en clase, me parece aún más urgente tenerlo en cuenta como docentes cuando realizamos un proyecto de acción. La temporalidad es parte de esta ‘operación historiográfica’ (de Certeau, 2006, pp. 104-108), como profesores de Historia no debemos olvidarnos de ello. Rufer reclama lo mismo a los historiadores porque, para los autores de los estudios Poscoloniales, «la idea de un tiempo único y externo que ya no es afectado por los acontecimientos es la conversión central de la historia moderna» (Rufer, 2010, p. 14). Este tiempo homogéneo es el tiempo de la nación que «oculta la discontinuidades temporales sobre las que se funda, las heterogeneidades específicas de la experiencia» (Rufer, 2010, p. 19).

El contacto con este planteamiento sobre la temporalidad de la nación, hicieron que me cuestionara profundamente mi proyecto de acción. Tenía la sensación de que la línea de tiempo no era la mejor opción para mi proyecto, la linealidad de ese recurso no mostraba en forma precisa el nivel de ‘construcción’ de ese relato. Tenía que aclararlo en el discurso de la clase. Pero ‘mirar’ este proyecto de acción a través del planteo de Rufer significaba otra cosa, una linealidad que la producía la modernidad occidental-europea que ejerció, para poder existir, una ‘domesticación’ sobre otras concepciones. Pero ¿podía hacer otra cosa? No lo sabía. Aún no lo sé. Rufer dice al respecto que «las experiencias políticas poscoloniales que datan de 1960 en adelante nos muestran la imposibilidad de ‘salirse’ del Estado-nación como fórmula política reconocida internacionalmente, como interlocutor en las modalidades del derecho internacional, en la economía o en los contralores políticos» (2012, p. 13). Parece que encontraba esa misma ‘imposibilidad’ en la enseñanza de la historia.

En suma, el contacto con los planteos de los estudios poscoloniales produjeron un ‘desplazamiento’ (Mezzadra, 2008, p. 15) importante en el análisis de mi proyecto de enseñanza de la nación y de la historia nacional. Parecía un proyecto coherente con las herramientas de análisis de la postura constructivista. Sin embargo, la persistencia de la sensación de que ‘las cosas no salían’ bien, me llevaron al contacto con estas posturas. ¿Logré ‘entender’ esta sensación a partir de estas nuevas herramientas de análisis? No puedo dar una respuesta clara a esta pregunta. A partir de este nuevo análisis logré ‘entender’ —en el sentido de hacer inteligible— algunas falencias del mismo. Pero no sé si puedo ir más allá.

Una conclusión que no concluye, ¿abandonar el proyecto?

La utilización de diferentes herramientas conceptuales en el análisis de mi proyecto de enseñanza de la historia nacional y el concepto de nación, me hicieron ‘ver’ algunas cuestiones del mismo que me resultaron ‘incómodas’. Quería enseñar la formación del Uruguay como Estado y el concepto de nación, ‘complejizando’ el relato esencialista que tan discriminada me había hecho sentir en mi niñez. La postura ‘constructivista’ parecía la mejor opción. Pero, como vimos en el apartado anterior, mi contacto con los Estudios poscoloniales me mostraron otra cosa, el constructivismo como postura resultaba ser una visión europeizada que homogeneizaba un tiempo y, por tanto, un relato ‘discriminando’ a otros.

Entonces, la opción parece imponerse ¿abandonar este proyecto? Aún no estoy convencida de ello. Aún no concibo un proyecto de acción sobre esta temática ‘guiada’ por los planteos de los Estudios poscoloniales. Entiendo que la complejidad de estos planteos para alumnos de Secundaria parece ser un obstáculo para ello.

Quizás este sea una racionalización³⁴ que ‘oculta’ mi no total convencimiento por esta opción teórica. Los autores citados en el último apartado resaltan la ‘eficacia simbólica’ del concepto de nación. De alguna forma, reafirmar esta ‘eficacia’ significa que sigo siendo el ‘otro’. La concepción experiencialista de Grimson significa que «los argentinos comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado, traducándose en diversidad y desigualdad articuladas alrededor de modos de imaginación, cognición y acción que presentan elementos comunes»

34 Con respecto a este tipo de racionalizaciones, Cifali dice: «En un principio aceptamos que algo o alguien nos emocione, pero cuando esto se con-vierte en un peligro para la supervivencia de nuestra vida psíquica entonces utilizamos mecanismos de defensa. Como no podemos vivir permanentemente emocionados, nos distanciamos de ello; colocamos teorías y otros artificios técnicos entre nosotros y el otro. Nos protegemos» (2008, p. 173).

(2003, p. 37). Entonces, ¿dónde quedo yo con mis experiencias históricas tan distintas a la mayoría de los uruguayos pero también a la de los argentinos? Es probable que ésta sea la razón por la cual no logró abandonar totalmente mi proyecto de enseñanza sobre este tema. Como dije anteriormente, vuelvo a destacar que puede resultar una razón poco ‘defendible’ desde el punto de vista académico, pero no podemos negar que forma parte de nuestros proyectos como profesores de Historia. Nuevamente recorro a Blanchard-Laville que dice con mucha claridad:

Pero todas nuestras investigaciones tienden a mostrar que no se puede separar sino de manera artificial lo que tiene que ver con la didáctica, con la pedagogía, con lo psíquico, y que todas estas dimensiones están muy imbricadas en el momento del acto de enseñar o de formación, que los aspectos libidinales y narcisistas del docente o del formador se alojan en el interior mismo de las dimensiones didácticas y pedagógicas, en las opciones que no están motivadas solamente por motivos racionales. (2008, p. 7)

Para mí, hacer inteligible este tipo de aspectos en nuestras propias dimensiones didácticas y pedagógicas es una cuestión urgente para nuestra formación ética-profesional. No tengo intenciones aún de cambiar totalmente mi proyecto de enseñanza pero me parece fundamental incluir las posturas de los Estudios poscoloniales en mi clase. En estos momentos estoy pensando de qué manera hacerlo.

Bibliografía consultada

- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BARBIER, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF.
- BARRÁN, J. P. (1986). La independencia nacional y el miedo a la revolución social, *Revista de la Biblioteca Nacional*, 124, 65-77.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2008). *Un abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación*, Ponencia del Equipo Clínica de la relación con el saber, Centro de Investigación, Educación y Formación (CREF), Universidad de Paris Oeste Nanterre, Francia.
- BLANCO ACEVEDO, P. (1940). *Centenario de la Independencia. Informe sobre la fecha de celebración*, Montevideo: Impresoras Uruguayas S.A., 2º edición.
- BOLÍVAR, J. I. (2005). La construcción de la nación, debates disciplinares y dominación simbólica, *Revista Colombia Internacional*, 62, 86-99
- BOUTINET, J.-P. (1990). *Anthropologie du Projet*, Paris : PUF
- BOUTINET, J.-P. (1989). Historia y proyecto. En Gaston Pineau et Guy Jobert, *Histoires de vie*. Tomo 2, Paris: L'Harmattan.
- CERTEAU, M. DE (2006). *La escritura de la historia*, México: Universidad Iberoamericana
- CHATTERJEE, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CORREA LÓPEZ, M. (2002). Función y enseñanza de la Historia, acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad) En CARLOS FORCADELL, CARMEN FRÍAS, IGNACIO PEIRÓ, PEDRO RÚJULA (COORD.), *Usos públicos de la Historia*, Actas del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (Zaragoza) disponible en: <https://www.ahistcon.org/PDF/congresos/publicaciones/Zaragoza.pdf>
- DEMASI, C. (2004). *La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)*, Montevideo: Trilce.
- DUARA, P. (1996). *Historicizing National Identity, or who imagines what and when*. Recuperado de <http://jan.ucc.nau.edu/~sj6/DuaraHistoricizingNational>
- FREGA, A. (2001). El artiguismo en la Revolución del Río de la Plata. Algunas líneas de trabajo sobre el “Sistema de los Pueblos Libres”. En ANA FREGA E ARIADNA ISLAS (COORD), *Nuevas miradas en torno al Artiguismo*, Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- FREGA, A. (2009). *Historia regional e independencia del Uruguay. Proceso*

- histórico y revisión crítica de sus relatos*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- GRIMSON, A. (2003). *La nación después del (de)constructivismo*, Nueva Sociedad 184, 33-45
- HOBBSAWM, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica.
- HOBBSAWM, E. (2014). *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.
- MAESTRO, P. (2003). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia, límites y alternativas. En JUAN JOSÉ CARRERAS ARES Y CARLOS FORCADELL ÁLVAREZ (EDS.), *Usos públicos de la Historia* (pp.173-221) Madrid: Marcial Pons Historia.
- MEZZADRA, S. ET AL. (2008). *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- NORA, P. (2008). *Les lieux de mémoire*, Montevideo : Trilce.
- PIVEL DEVOTO, J.E. (1975), Prólogo. En Francisco Bauzá *La independencia nacional*. Tomo I, Montevideo: Biblioteca Artigas
- QUIJADA, M. (2000). El paradigma de la homogeneidad En MÓNICA QUIJADA, CARMEN BERNARD Y ARND SCHNEIDER, *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso, Argentina siglos XIX y XX* (pp.15-55). Recuperado de www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Quijada.pdf
- RENAN, E. (1882). *¿Qué es una nación?*, Conferencia dictada en la Sorbona, París, 11 de marzo. Recuperado en, http://enp4.unam.mx/amc/libro_munioz_cota/libro/cap4/lec01_renanqueesunanacion.pdf
- RILLA, J. (2008). *La actualidad del pasado. Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay (1942-1972)*, Montevideo: Editorial Sudamericana, colección Debate.
- RUFER, M. (2010). La temporalidad como política, nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”, *Memoria y Sociedad* 14/28, 11-31
- RUFER, M. (2012). Introducción: Nación, diferencia, poscolonialismo. En Mario Rufer (coord.) *Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contexto poscoloniales*, México: Itaca.
- SEGATO, R. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ZAMBONI, E. (2003). Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais, identidade nacional e consciência histórica. *Cad. Cedes, Campinas*, 23, 367-377

Todo está iluminado.³⁵ **En el principio fue la historiografía**

GABRIELA RAK

Todo está iluminado por la luz del pasado

JONATHAN SAFRAN FOER

A modo de introducción

Me propongo en estas páginas realizar una mirada clínica y reflexiva acerca de la relación existente entre los relatos que ofrezco en el aula, las historiografías que los nutren y los momentos diferentes de mi relación con la historia y su enseñanza.

El malestar que me inquieta en particular, tiene que ver con una intención, que veo malograrse año a año: enfocarme en una mirada desde el “tercer mundo”, con todo lo discutible que este término puede ser. En lugar de ello, mi programa de 4º año de historia, termina quedando centrado una y otra vez, en la peripecia del mundo ‘desarrollado’ o ‘poderoso’, todo lo cual se termina llevando la mayoría del curso, del tiempo, de los trabajos y de la reflexión en la clase. Al mismo tiempo, aunque desearía no hacerlo, termino reproduciendo las explicaciones ‘totalizantes’ de la historia. Cuando esta situación, esta contradicción comienza a ser recurrente en el aula, es inevitable cuestionarme en qué medida las opciones historiográficas, teóricas que estoy haciendo, si bien son pertinentes para el curso, no están contradiciendo totalmente las preferencias que he explicitado con anterioridad. ¿Qué extraño dispositivo termina arrastrando a lo que se supone ‘no se quiere hacer’? ¿De quién es, de qué termina tratando la clase? Enfrento así una distancia creciente entre lo ‘dicho’ y lo ‘hecho’. Cuando esos desencuentros, esos desequilibrios comienzan a volver la clase ‘tóxica’ para su autor, porque así la siente, se impone pensar en los cambios. Ante esta incomodidad con lo que he estado haciendo, produje algunos esfuerzos

35 *Todo está iluminado* es como titula su primera novela, el autor de la frase que abre este diálogo. La historia que relata se desarrolla en la actualidad, cuando un joven norteamericano, decide viajar a Ucrania, para encontrar a la mujer (o datos sobre ella) que habría ayudado a huir a su abuelo judío del ataque sobre su poblado del ejército nazi, salvando así su vida. Es un joven escritor norteamericano que publicó su trabajo con solo 25 años. Escrita de forma muy poco ortodoxa, rescata además el choque cultural; la lucha por la sobrevivencia bajo el terror; la culpa y el perdón; la mitología que encierra todo linaje, relato siempre construido a partir de recuerdos autorizados y obcecadas negaciones.

valiosos, sin duda, para contrarrestar los efectos,³⁶ pero que no puedo mentir, finalmente constituyeron una ‘rara avis’ en mi práctica. Algo que en muchos sentidos me fue imposible sostener en forma permanente.

En síntesis, me enfrento a un problema que se despliega en dos dimensiones que se superponen: estar produciendo un relato histórico que enfatiza lo procesual, desde una mirada ‘panorámica’ y genérica, por un lado; al mismo tiempo que la construcción de ese discurso está fundamentalmente influenciado por las producciones historiográficas más ‘clásicas’, por así decirlo, que por las ‘alternativas’ o ‘críticas’; si es posible utilizar estos términos, para aquellos que se esfuerzan en desmontar sobre los hechos una mirada excesivamente eurocéntrica. Todo ello en un contexto en el cual, lo que realmente estoy haciendo no me satisface y donde querría hacer algo diferente. Se imponen ahora, cambios más profundos y permanentes, redefinir miradas, temáticas e historiografías en que fundarlas. ¿Cómo es posible que la clase no refleje el deseo de su autor? ¿Qué es lo que proyecta entonces? Centraré mis esfuerzos en dar respuesta a estas interrogantes, pensando un camino para lograr que mi práctica exprese aquello que quiero hacer y no lo contrario. En la tensión entre la familiaridad y la extrañeza, en un lugar y espacio que se revelan tan difíciles de definir, siento de pronto que se juega en esta etapa, ‘mi clase de historia’. Esta tensión hace que hoy mi curso se encuentre ‘fragmentado’ en algún sentido; hay aspectos que reflejan realmente mi propuesta de enseñanza, pero otros, de los que evidentemente me cuesta mucho separarme, ya no me dicen a mí como docente, no me pertenecen. Para liberarme de estas ‘adherencias’, es necesario iluminar el proceso por el cual he ido y aún estoy atravesando.

“Todo está iluminado”, expresa así, al mismo tiempo, una necesidad y un deseo: echar luz sobre mi práctica. El título da cuenta además de la contradicción que enfrentamos, al sugerir que todo está allí, presente en ella, esperando ser asido por su autor, ‘nosotros’, cuando en realidad, no necesariamente todo es tan visible y diáfano: necesita ser ‘iluminado’. Para el historiador es justamente en ese intersticio de ‘oscuridad’, en el cual la historia, lo ocurrido, debe ser dotado de sentido, donde se ubica el desafío. Michel de Certeau (1993) incluso sostendrá que es en ellos que se inscribe la escritura de la historia. La historiografía, supone la paradoja de sumar dos aspectos casi antinómicos: la historia, el pasado (lo real) y la escritura (el discurso), su tarea justamente es unirlos y «allí donde esa unión

³⁶ En mi caso sin duda ese esfuerzo fue el proyecto “Memoria que es vida abierta” en 2013, junto con mis compañeras Carola Godoy y Verónica García. Nos proponíamos reconstruir con los estudiantes, actores del barrio y el servicio de extensión de la Universidad de la República a través de su programa PIM; la participación de las fábricas y los trabajadores de la zona del Liceo 58 en que trabajo, durante la Huelga General de junio-julio de 1973, como respuesta al Golpe de Estado cívico-militar del 27 de junio de 1973.

es impensable, hacer como si los uniera» (de Certeau, 1993, p. 13). Esta mediación de inteligibilidad, es una doble operación por la cual el historiador trabaja, como dice White:

con los restos (ruinas y reliquias) de formas pasadas de vida y su fin es restaurar, exhibir lo más exactamente posible las formas originales (...) la restauración (...) no sólo requiere una gran parte de la *construcción original*, sino también un grado considerable de *destrucción del original*". Pero al hacerlo y para conseguir su objetivo "debe tenderse un puente que cubra la brecha entre un pasado cualquiera y el presente desde el cual ha de emprenderse una investigación histórica", la cual requiere para su desarrollo "una doble construcción: de un presente desde el cual emprender una indagación, y de un pasado que sirva como posible objeto de investigación" (White 2010, p. 1, cursivas mías).

En mi caso, esos espacios me interpelan, son los que me obligan a seguir pensando, me empujan al análisis. El proceso que nos permite a los profesores 'acceder a nuestra práctica' está mediado por nuestra reflexión y 'la palabra' (escritura) que intenta dar cuenta de ella, lo que finalmente podemos decir sobre lo que sentimos que nos ocurrió en la clase, al abordar nuestra tarea de enseñar historia. De igual manera que los historiadores necesitamos buscar en ese pasado (la práctica que nos lleva a cuestionarnos), 'restituirlo' en lo posible. Al intentar darle un sentido, saber qué y por qué ocurrió, es inevitablemente 'destruirlo' en parte. Sólo así es posible hacerla inteligible, lo cual es crucial para poder transformarla, si así lo deseamos. La 'luz del pasado', no ilumina sólo al saber que enseñó, sino también a la enseñanza que ofrezco sobre él. Es allí que hay que dirigirse a buscar las claves de ambos, para resignificarlos.

En el presente trabajo intentaré dar cuenta de la aparición de un malestar, en particular con los discursos que estaba ofreciendo sobre el pasado, en relación a los que quería y creía ofrecer. Plantearé además las interrogantes a que esta situación me empujó, buscando generar un diálogo entre la historiografía y mi 'enseñanza de la historia', en tanto 'lectura' (comprensión/interpretación/aplicación de esas historiografías) por un sujeto enseñante (Zavala, 2014, p. 26). Abordaré algunos de los cambios que a partir de esta reflexión me encuentro implementando. Finalmente me propongo que ello sea una invitación para otros, sobre todo para los compañeros más jóvenes o en formación, de sostener la saludable costumbre de realizarse en distintos momentos, algunas preguntas sobre lo que realmente estamos haciendo, más allá de lo que creemos hacer.

El malestar en mi clase

Hace algún tiempo, al exponer los resultados del ‘Estado de Bienestar’ en la post-guerra, utilizaba la posición de Hobsbawm y la de Mann como visiones encontradas que estimularan el debate y la discusión. Los estudiantes eran invitados en el escrito sobre el tema, a fundamentar su defensa de una de las dos posiciones analizadas en clase. Para mi sorpresa la enorme mayoría argumentaba a favor de la postura de Hobsbawm, lo que me llevó a interrogar a mis estudiantes sobre esa casualidad. Ellos respondieron que había sido el texto que más trabajamos y más claro les quedó, y que además no me ofendiera pero era evidente que me encantaba Hobsbawm. Gracias a la observación —inesperada para mí— de los estudiantes pude darme cuenta que, lejos de lo que me proponía hacer (y más aún de lo que creía hacer) en realidad la clase se había transformado en un ring dónde Hobsbawm fue ‘utilizado para destruir a Mann’, cuyos argumentos me resultaban menos convincentes. Parece que los profesores también tenemos inconsciente y éste suele mostrarse muy activo en el aula.

Específicamente me interesa detenerme en este aspecto, cuando el discurso no va en el mismo sentido en que lo hacemos. Porque es real que los mismos aspectos ‘inconscientes’ por llamarlos de alguna manera, nos pueden llevar a elecciones a las que logremos ser completamente fieles. El caso es que cuando ocurre esto último, todo fluye perfectamente, al menos para nosotros, y no hay crisis, no hay cuestionamiento, el motor que puede permitir el cambio. Por ello me interesa trabajar con la escisión entre uno y otro plano y no con la congruencia de ambos. Deseo entonces señalar que hacemos muchas cosas que elegimos hacer, y otras que nos delatan más allá de nuestras intenciones explicitadas públicamente, las que podemos asumir, las de la conciencia en un sujeto dividido. Intentaré ejemplificar a qué me refiero.

Cuándo pongo en cuestión el pensamiento de un historiador, cuándo decido avalar sus posturas en forma consciente, cuándo los hago debatir honestamente y cuándo el inconsciente me traiciona, todo ello es mi clase de historia, todo ello es lo que hago y lo que el estudiante recibe. ¡Cuántos qué y cuánto de qué atraviesa nuestra clase! Algunos —a los que se puede nombrar y otros— que ni siquiera se sabe que están allí. El alumno que uno fue, las investigaciones que nos fascinaron, los cursos que nos movilizaron, los maestros que nos marcaron, nuestras convicciones éticas, morales y políticas. Pero lógicamente también el estado, la sociedad y sus expectativas; la epistemología del saber que enseñamos y la de la didáctica específica; las Teorías (así con mayúscula) y las teorías propias, las devenidas de la experiencia. Todo ello es lo que otorga sentido a mí (nuestra) práctica profesional. En “A la deriva”, Ana Bucla (2009, p. 89) lo señala de forma clara y contundente:

La clase que di hoy en la mañana sobre la revolución francesa está basada en mi lectura de Soboul, en los apuntes que tomé de las clases de la profesora Banasevich cuando era estudiante del IPA, en lo que leí en *Le Monde* cuando se festejaron los doscientos años de la revolución; pero también esa clase está atravesada por mi recuerdo de *La noche de Varennes*, película que vi en 5º año de liceo, por *Germinal* y por *María Antonieta*, la versión más novelada de Sofia Coppola que descubrí recientemente.

Buela pone en evidencia la compleja trama del discurso que ofrecemos sobre el pasado, es a raíz de esa complejidad que deseo abordar la reflexión sobre algunos aspectos de mi aula, desde una perspectiva de análisis que observa la ‘enseñanza de la historia’ como la acción singular de un sujeto. Alguien podría preguntarse sobre la pertinencia de un trabajo de estas características. Estoy convencida —después de muchos años de práctica docente, la convivencia con gran número de colegas y la colaboración en la formación de practicantes— que las selecciones historiográficas que hacemos (y por supuesto no solo éstas, pero es en ellas que me centraré) están condicionadas por nuestras concepciones previas de la disciplina y por las tradiciones en la enseñanza de la misma que nos son transmitidas de diversas maneras. La elección que hacemos no es solo intelectual, racional, responde a elementos que en parte se encuentran en el plano de nuestro ‘inconsciente profesional’, por así decirlo. Elementos tales como la cultura en que nos formamos, la relación que tenemos con el saber que enseñamos, la forma en que nos vinculamos con los temas que dictamos en clase (y más si de alguna manera los mismos nos interpelan). Esto es lo que hace que, muchas veces defendamos apasionada y sinceramente una visión de la historia y después nos encontremos enseñando otra, utilizando una historiografía que no refleja nuestro discurso sobre lo que hacemos, aunque quizás refleje muy bien nuestra ligazón afectiva con el saber que enseñamos. Al referirme a lazos afectivos, es necesario aclarar que no estoy hablando únicamente de lo que nos gusta y hayamos placentero, sino también de aquello que nos desagrada y que interiormente combatimos.³⁷

37 El *Diccionario de Psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis, (1968) define el afecto como todo estado emocional, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente en forma de una descarga masiva o como una tonalidad general. En nuestro uso coloquial del término, solemos referirnos al afecto solo como los estados agradables, los sentimientos positivos que nos producen determinados objetos o personas. Por ello me parece importante aclarar que utilizo el término aquí desde su sentido psicoanalítico y no desde el uso más vulgar.

(El) espacio de (mi) experiencia....

Las condiciones de posibilidad de las enseñanzas de “la historia” (I)

Tomo prestado de Koselleck (1993) la tensión entre estos dos conceptos: experiencia y expectativa, ya no para pensar las historias posibles en términos de construcción historiográfica, sino las enseñanzas plausibles de esa historia, en tanto producción de prácticas de un sujeto enseñante. Me propongo en este apartado, hacer referencia a algunas de las experiencias en el aula que se fueron transformando para mí, en manifestaciones claras tanto del problema que debía afrontar como de la creciente incomodidad que me producían.

Considero importante señalar desde qué posicionamiento deseo abordar esos aspectos de mi enseñanza: lo haré a partir del análisis clínico de mi práctica. Realizaré el esfuerzo de pensar mis elecciones de los últimos diez años en el mismo programa de historia (cuarto año) a la luz de mis discursos sobre él (lo que sostenía que estaba haciendo) y lo que en algún momento pude asumir que realmente hacía. Intentaré además dar cuenta de la forma en que ese ejercicio de reflexión está sirviendo para enriquecer mi práctica.

Tiempo atrás escuché una entrevista que le hiciera un periodista español a Eduardo Galeano. Vino a mi memoria cómo definía el entrevistador a la literatura de nuestro tan entrañable como polémico escritor. Dijo que parecía ser escrita con «un ojo en el microscopio y el otro en el telescopio». Así daba cuenta del esfuerzo que interpretaba en el trabajo de Galeano, por mirar el mundo desde la singularidad, desde las cosas cotidianas y pequeñas, a partir de «las historias» y experiencias vitales mínimas, de lugares y gentes «invisibles»; al mismo tiempo que intenta no perder el contexto, la visión macro, donde puede verse la red, las interconexiones y los efectos amplios de lo que ocurre, eso que tiene más que ver con ‘la historia’ con mayúscula, la que ya es adulta.

Hace un tiempo ya que me siento en mis clases acercándome a la historia, al pasado, más desde el ‘telescopio’ que desde el ‘microscopio’. Ambos son una metáfora no solo de lo que ‘observo’ (dónde pongo el acento en los contenidos) sino desde qué historiografías lo hago. Así el telescopio representa lo que conocemos como ‘macrohistoria’, en ella «la escala de observación no constituía una de las variables de la experimentación, porque suponían tácitamente al menos una continuidad de hecho de los social que autorizaba a yuxtaponer los resultados cuya organización no suponía un problema» (Revel 2005, p. 44). La misma parte del supuesto que las categorías macro como ‘la larga duración’; o ‘clase social’ y ‘lucha de clases’; pueden dar cuenta sin dificultades de los hechos en cualquier espacio: la aldea, el departamento, la ciudad, etc. La perspectiva macrohistorica es

subsidiaria de la idea de ‘historia total’, de la lectura del pasado «de arriba a abajo» (Ricœur 2008, p. 271),³⁸ lineal, centrada en las continuidades y no en las rupturas. Refuerza una mirada desde las versiones dominantes dentro de nuestra cultura, al igual que sobre las sociedades en que han sido construidas.

Supone el lugar teórico desde el que la historia dentro de occidente ha ‘hablado’ durante largo tiempo. Responde a unas condiciones de producción que traen implícitas una idea del vínculo social y una visión subyacente de ‘dominio’, en este caso historiográfico. El microscopio, por su parte, además de a las historias mínimas, refiere al lugar del resto, de los que no aparecen como protagonistas directos de los hechos históricos, pero que en sus propias versiones son parte de los mismos, y por supuesto del cúmulo de interpretaciones sobre ellos producidas en sus sociedades. Implica lo que en nuestra cultura se conocen como las miradas microhistóricas, esta surge «como una reacción, como una toma de posición ante cierto estado de la historia social de la que sugiere reformular ciertas concepciones, exigencias y procedimientos» (Revel 2005, p. 42) Se oponen así a lo que interpretan como un «síntoma historiográfico» de la macrohistoria.

Como docentes nos vemos enfrentados al desafío de hacer una elección en este sentido. Una opción posible es aplicar las categorías generales desarrolladas por la historiografía más ‘universal’, como si pudieran explicar cualquier fenómeno similar del mismo período. Es por ejemplo lo que me ha ocurrido al tratar la Guerra Fría. Siempre desde lecturas de la historia en que parece que la vivencia de las potencias, es la única pertinente dentro del conflicto. El otro camino posible, sería hacer un esfuerzo de separación y decir: estas categorías que explican esto en el caso de EE.UU. y la URSS, no sirven para interpretar este fenómeno que se produce simultáneamente pero en el contexto latinoamericano, asiático o africano, o incluso en los integrantes de ‘segundo orden’ de los bloques. Para pensar esta tensión, en torno al ‘uso’ (¿abuso?) de la universalidad en la historiografía occidental, me ha sido muy útil los aportes de algunos de los historiadores de los estudios pos-coloniales. Por ejemplo Chakrabarty (2008, p. 34) plantea que la historicidad occidental, estructura el tiempo histórico global en términos de «primero en Europa, luego en otros sitios».

Esta inquietante tirantez entre lo ‘macro’ y lo ‘micro’, los ‘universales’ y los ‘singulares’, está siempre presente en mis clases de historia y en general intento resolverla, marcando con mayor o menor énfasis las diferencias. Ello no significa que necesariamente tenga que pasar de las ‘vistas panorámicas’ a los ‘estudios de caso’, pero sí que este juego entre el ‘telescopio’ y

38 Forma en que Braudel (según Ricœur que lo cita), llama a la mirada macrohistórica, la que en su opinión supone una escala dominante que no ha sido tematizada en esas historiografías.

el ‘microscopio’ debe estar siempre en la clase, tanto en relación a los contenidos, cómo a las historiografías que pongo en diálogo. Constituye un delicado equilibrio, y si me descuido en torno a él —tanto en la selección temática como en los aspectos historiográficos— siento que hay algo de la historia que no estoy contando.

Aunque como todos sabemos, claro está que siempre ‘hay algo que no estamos contando’ del pasado, todo es imposible, siempre hay una elección, una priorización que realizamos los docentes, al igual que le sucede al historiador. Lo que más me interesa es tener la certeza de que esa elección siempre la haga en forma realmente consciente, y que los condicionamientos de distinto tipo, no terminen tomando algunas decisiones muy importantes por uno sin que al menos lo sepa, incluso aunque se puede decidir dejar que así ocurra. ¿Se puede estar a salvo de esto? Lo dudo, pero hacer el ejercicio de revisar este aspecto de la práctica en forma sistemática, nos mantiene alerta de saber realmente por qué están algunas cosas en nuestras clases.

El problema no es desde que historiografía enseñemos, siempre que eso sea lo que realmente queremos y pensamos hacer, la dificultad aparece cuando hay una incongruencia entre un aspecto y el otro. Por muchos años, mi curso estuvo estructurado en torno a los posicionamientos historiográficos de Hobsbawm. Me fascinaba, todo, cualquier cosa: documento, artículo, historiador, que apareciera en mi discurso en la clase (lo dicho o lo contenido en mis materiales) estaban para dialogar con él, y nada más. Obviamente esto es algo de lo que me doy cuenta hoy, no era en el pasado ni remotamente consciente de ello, a diferencia de mis estudiantes, que como ya explicité lo habían captado muy bien. Intento señalar que muchos, muy buenos docentes, dictan excelentes clases de historia fundamentalmente apoyados en la historiografía más euro-céntrica, en el mejor de los casos haciendo referencias puntuales a las diferencias operadas desde el tercer mundo, y muchos de sus alumnos aprenden y otros no, al igual que en cualquier otra clase. El malestar con el curso que se está ofreciendo aparece cuando, como en mi caso, el sujeto de la práctica de pronto desea hacer otra cosa, comienza a manifestar abiertamente otro posicionamiento, distinto al que en realidad está informando su discurso. No es que desee desechar totalmente a Hobsbawm (¡cómo podría!) simplemente ya no me es suficiente.

Observo ahora —a la distancia— que en aras de lo que creí muy importante, ver el todo, el bosque, entender, comprender e interpretar la realidad más macro, conocer las intrincadas conexiones que dotan de niveles de sentido diversos a los pequeños sucesos... algo se me ha ido escapando irremediablemente: el camino inverso, lo que pasó a ‘pequeña escala’, la caleidoscópica expresión en cada sitio, de los ‘grandes acontecimientos’. En la pérdida de las peripecias históricas más singulares —lo que entraña un problema en sí mismo— se esconde agazapada la irresistible tentación

de ver las experiencias concretas, las manifestaciones particulares, como parte irreductible del todo, como expresiones de esos fenómenos más macro, desconociendo así las sinergias propias de los hechos que son parte —y no— del conjunto. No teniendo en cuenta que no necesariamente se ajustan a las reglas generales, aunque puedan compartir algunas de ellas, es negar la posibilidad de que impongan sus lógicas particulares. En la tonalidad propia de mi enseñanza, había escaso o casi nulo espacio, para lo que Revel (2005) llama ‘juegos de escalas’ y que Ricœur (2008) en su análisis de la evolución epistémica de la disciplina historia reconoce como ‘variaciones de escalas’. Estos ‘juegos’, estas ‘variaciones’ no son menores, no es solo un tema de ‘dimensiones’, tiene una incidencia directa en lo observable: «no son los mismos encadenamientos los que resultan visibles cuando se cambia de escala, sino conexiones que pasan inadvertidas a escala macrohistórica» (Ricœur, 2008, p. 273). Permite ver lo social en sutil interacción. Al cambiar el foco no se afecta el ‘tamaño del objeto’ sino que se implica el objeto mismo al modificar la forma y la trama. Cuando el cartógrafo cambia la escala, ello no lo lleva a representar en diferentes tamaños una realidad constante, sino a modificar la representación en si misma (supone otra elección de lo representable). Lo que la mirada micro, centrada por ejemplo en la experiencia de un individuo, grupo o espacio permite es «aprehender 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 macrosociales, es (...) una versión diferente». (Revel, 2005, pp. 46,53) Es la ausencia de la ‘diferencia’ de lo que hoy reciente mi clase.

Una experiencia concreta de mi práctica donde creo que estas elecciones historiográficas y sus límites fueron puestas en juego tiene que ver con el punto mismo de partida de mi programa durante muchos años. Al comenzar el curso de cuarto año suelo realizar una síntesis sobre los aspectos que destacan y caracterizan al siglo xx, al mismo tiempo que construyo una cronología sobre los mismos en el pizarrón. Este ejercicio que voy realizando con los estudiantes, apoyados en textos e imágenes me permite tanto repasar los temas que han trabajado con anterioridad como observar que recuerdan de los mismos. También me permite presentar brevemente algunos de los más significativos que veremos en el nuevo año. Lo concibo como una forma de ‘reconocer el terreno’ en el curso que inicio.

En la medida que vamos retomando los temas, me apoyo en la conceptualización de Hobsbawm (1995) tanto para caracterizar al siglo xx, como para ‘ordenar’ los acontecimientos sobre la base del conocido tríptico: ‘era de las catástrofes’, ‘edad de oro’ y ‘etapa de derrumbe o desintegración’. Hasta no hace mucho tiempo atrás, estaba convencida de la utilidad de esta periodización, fundada en la manera en que contribuía a fijar algunas

ideas sobre los hechos que se agrupaban en cada período, produciendo además referencias a las que podía volverse una y otra vez, profundizando esos aspectos al avanzar en el curso. Solía llevarse esta introducción al programa un tiempo importante del que no me arrepentía porque entendía me permitía ir sentando las bases generales del trabajo que iba a construir a lo largo del año. En forma creciente me insumía lo mismo desarrollar esta periodización, explicarla, ejemplificarla, como cuestionarla después, cuando claro, al presentar América Latina, nuestras respectivas ‘eras catastróficas’ (la europea y la latinoamericana) no se corresponden, al igual que nuestras ‘eras doradas’ (si es que algo así puede concebirse para nuestra región). Es más, estas son inversamente proporcionales.

Inicialmente, este trabajo me parecía interesante en el sentido de defender un planteo, para luego ponerlo en cuestión al centrarme en otros espacios. El dilema está en que, al proponer los mismos conceptos pero en un orden temporal diferente para Latinoamérica, no todos los estudiantes entendían el juego. Cada vez más planteaban *bueno pero ¿es o no es catastrófica esa etapa?; ¿qué tomamos como correcto entonces?; ah pero entonces depende de dónde estamos hablando; ¿para qué lo explica si después va a decir que esta todo mal?* De nada sirvió plantear que justamente estas periodizaciones son construcciones del historiador, que hablan desde algún lugar (territorio, tiempo, ideología, etc.); que nos son útiles y necesarias, pero no pueden ser tomadas como verdades reveladas válidas en todos los casos, y que siempre las podemos interpelar. *Si bárbaro, pero en el escrito ¿qué hago, qué digo, qué uso, qué respondo?*³⁹

¿Por qué razón aferrarse de esa manera a la periodización de Hobsbawm? ¿Por qué no presentar la de un historiador latinoamericano, o no europeo para la historia del tercer mundo y ponerla a dialogar con la de Hobsbawm? A pesar de la resistencia manifiesta de los estudiantes, la natural seducción que ejercía el historiador británico sobre mí (además de su mirada marxista de la historia, lectura que profesaba en forma más ortodoxa en esos tiempos, y la absoluta funcionalidad que sus categorías macro, poseían en relación a mi proyecto) hicieron durante mucho tiempo casi imposible que viera, de ‘dónde cojeaba’ su versión de la historia del siglo xx. No lograba contactar con el carácter eurocéntrico de su planteo, no podía captar todo lo que la ‘escala de su representación’ dejaba fuera. No sólo en relación al ‘Sur Global’, sino incluso a la Europa no capitalista (durante el período de

39 A la distancia estoy convencida, que de alguna manera sutil e imperceptible, mi ‘forma’ de explicar relativizando en apariencia la periodización de Hobsbawm, carecía de contundencia. Era contradicha por la potencia en que defendía esos conceptos, creo que mi discurso decía una cosa, pero mi manera de transmitirlo no iba tan claramente en el mismo sentido, como si una parte de mí en algún lugar creyera que tener clara la periodización sobre Europa, era mucho más importante que discutirla desde otras perspectivas.

la Guerra Fría) para la cual, salvo en el caso de la URSS, no hay categorías específicas. Esta puede parecer una decisión exclusivamente práctica, pero no lo es. La formación que he recibido, aún antes del instituto de profesores, estaba centrada en estas explicaciones, lo que las transforman en un aspecto casi identitario de mí ‘ser profesional’. Más adelante profundizaré en este aspecto.

¿Pero, en qué sentidos estas elecciones historiográficas fueron funcionales a mi enseñanza? Desde los inicios de mi vida docente, hasta algún momento que aún no puedo precisar con claridad, mi proyecto de enseñanza, lo que explicaba todas mis elecciones en mi práctica, tenía que ver con la historia como herramienta que me permitía *develar* la realidad. Me interesaba enseñar una historia que explicara cómo funcionaba el orden mundial, mostrar las intrincadas relaciones entre el poder político y económico, los intereses declarados y los denegados. Una historia que evidenciara el mundo en que vivimos, que permitiera entender la realidad, qué la clase sacudiera al otro, lo hiciera reaccionar. Una historia, por así decirlo, ‘concientizadora’.

Para cumplir con este objetivo, el programa hacía énfasis en el desarrollo de los centros de poder, sus políticas económicas y relaciones con el resto del mundo en los diferentes períodos históricos. Sobre la base de este planteo, lógicamente me era indispensable un enfoque más panorámico, en el cual —justamente— pudieran evidenciarse, mostrarse, esos aspectos de la realidad que muchas veces vinculados, parece que no lo estuvieran, o incluso conseguir correr el ‘velo’, de lo que se trata de tapar. Asumo hoy, al observar desde otro lugar aquella propuesta, que el mundo más pobre y vulnerable (en el que casualmente nos encontramos) aparecía más como ‘víctima’ de los intereses de los poderosos, que como actores protagónicos; siempre eran personajes de reparto, afectados por los que toman las decisiones y con muy limitados campos de acción. Explicaba, sin darme cuenta de ello, el papel de los territorios y pueblos ‘subalternos’ en las relaciones mundiales, desde el ‘lenguaje de los que los excluyen’ condenándolos así al silencio.⁴⁰ A pesar de que en un curso del Claeh (2008) ya me había encontrado con historiografías que por ejemplo, miraban la Guerra Fría, desde el papel específico del ‘Sur’ en el conflicto, y que incluso su lectura me había conmovido, yo no los había incluido en mi propuesta temática. Seguía abrazada al ‘síntoma historiográfico’ de mi escala macro, dado que esas miradas discutían directamente mi visión del ‘poder’ de las potencias y su dominio sobre el

40 Ricœur (2008, p. 277) plantea que las historiografías macro en su lectura del vínculo social, explican la subalternidad desde un lugar que supone un «efecto de aculturación victoriosa», generando que «si la sinrazón solo se expresa en el lenguaje de la razón que la excluye los protagonistas están condenados al silencio».

mundo, en el período. Deseo aclarar que esta no fue una decisión consciente: ‘no voy a introducir esto en el programa por esta razón’, fue algo que se dio ‘naturalmente’, sin pensarlo, inconscientemente una vez más.

Un ejemplo claro de aquello a lo que deseo hacer referencia es el trabajo de historiadores como Richard Saul (2004) o Ariel Armony (2004), quienes han dedicado esfuerzos a demostrar que la forma en que se expresó la guerra fría en el tercer mundo no siempre respondió a la ‘manipulación’ de las potencias, aunque estas no hayan perdido oportunidad. Hay ciertos fenómenos y las formas en que se manifestaron que muestran de qué manera algunos procesos históricos propios de estos lares se amoldaban muy bien en la lógica de la guerra fría, al expresar novedosamente —y por razones distintas a las originadas en el mundo desarrollado— las tensiones intrínsecas al desarrollo capitalista, así como las de este sistema con sus contendientes. Por tanto, no necesariamente todo lo que explica este proceso en Europa y Estados Unidos, lo explica en África, América Latina o Asia. Nuestra ‘guerra fría’ no es la manifestación latina de la norteamericano-soviética, tiene que ver con ella, claramente, pero al mismo tiempo es otra cosa. Para Saul, el papel del ‘sur global’ en el conflicto está ligado a que a partir de las décadas del 50 y 60, los desafíos que el comunismo planteaba a la naturaleza desigual del capitalismo, fueron mucho más evidentes en las regiones del ‘tercer mundo’, que en Europa, donde este se inició. Ello, más que la intervención y manipulación de las potencias, es lo que habría hecho al sur, un participante activo en la contienda. Armony por su parte, intenta demostrar como la transnacionalización de la revolución y la guerrilla, al mismo tiempo que la de la represión, tuvo mucho más que ver con el papel de agentes locales, en períodos importantes del conflicto, que con la acción de las potencias en pugna. En el caso de la revolución es fundamentalmente de la mano de Cuba (y las presiones que esta ejerce sobre la URSS) que se produce la extensión de la experiencia revolucionaria, así como la ayuda para su desarrollo, cuando en realidad los soviéticos no se planteaban como un objetivo geopolítico claramente definido llevar el ejemplo de la peripecia cubana al resto del continente. Para este autor, un proceso de similares características, pero con la represión en América Latina, tendrá como protagonistas a la Junta Militar argentina, quienes toman la decisión estratégica de encabezar la lucha antisubversiva a nivel continental, en momentos que la administración de Carter decide desde EE.UU. retirar el apoyo a las dictaduras latinoamericanas por sus violaciones a los derechos humanos. Ambos constituyen claros ejemplos de que los actores regionales ‘jugaban partidos propios’ más allá de las intenciones de las potencias en conflicto.

Luego de este ejemplo, es claro que la visión de la historia que ofrecía era bastante parcial y sin duda injusta. Paralelamente se me hace un

tanto jactanciosa la idea de ‘una clase concientizadora’, implícita en aquel proyecto ‘macro develador’ que defendía. ¿Quién me dijo a mí que él otro quería ser concientizado a mi modo o qué tenía derecho a eso? ¿No es pedirle demasiado a una clase de historia? ¿No hay algo de soberbia en plantearse un objetivo como ese? Potencialmente, cualquier clase de historia puede generar la asunción o el descubrimiento de realidades que se desconocen, más allá de la intencionalidad del docente y dependiendo de procesos que son del aprendiente y que escapan al control del que ejerce la tarea de enseñar.

Recuerdo en el trabajo en que daba cuenta de mi proyecto en relación a la enseñanza de la historia (Rak, 2010), haber planteado la alegría que me producía ver la sorpresa de mis estudiantes ante el encuentro con una ‘verdad’ que no sabían que era de esa manera, y la clase los había enfrentado a ella. Uno puede desear que el saber que comparte sirva para que otros reflexionen, se interesen, piensen, deseen conocer, se cuestionen; pero de tener ese deseo, esa sincera esperanza a que eso justifique tu proyecto de enseñanza, hay una enorme distancia. Yo lo creía sinceramente, ingenuamente, sin la menor conciencia del sentido más profundo que ello podría tener. Esa ‘concientización’ generaba, muy a mi pesar, una lectura de ‘arriba abajo’ de la historia, sobre parejas binómicas (siempre reduccionistas), del tipo «fuerza frente a debilidad; autoridad frente a resistencia; dominación frente a obediencia. (Según el esquema weberiano de dominación)» (Ricoeur, 2008, pp. 275-6).

En este momento, y luego de muchos años de clase, me resulta una idea un tanto pretenciosa, propia de alguien que pensaba, fantaseaba con que su clase podía ‘cambiar’ en algún sentido las cosas, ‘hacer la diferencia’. Pensar tu clase con la esperanza de provocar en alguno de tus estudiantes reflexión, cuestionamientos; es distinto que asumir una actitud casi ‘militante’ a favor de que el otro realice tu deseo de reflexionar o cuestionarse. Al cruzar esa delgada línea, ese límite invisible y frágil, se produce una ‘intromisión’ sobre el otro al que no se si el docente tiene derecho realmente. Y no estoy hablando de ninguna acción política o violación de la sacrosanta laicidad; a lo que me refiero no pasa por el contenido exclusivamente, sino por la ‘posición’, la ‘actitud’, la acción y el ‘deseo’ implícito al enseñarlo, al transmitirlo (Filloux, 2001, pp. 27-42). La temática puede ser cualquiera, se puede ejercer esta actitud trabajando arte, economía o temas de género. Me refiero a un ejercicio más sutil y complejo que un acto planificado de proselitismo ex profeso sobre un tema, es algo que está más en el orden del inconsciente del autor de la clase, que debe cumplir consigo mismo más que con los sujetos a los que la clase va dirigida, aunque ello parezca contradictorio. Es un aspecto que ‘rinde homenaje’ a elementos identitarios profundos, constitutivos de la compleja trama en que se basa la construcción del ‘docente’ que ‘se es’.

Hace ya un tiempo que me he comenzado a cuestionar estos aspectos que definían tan claramente mi práctica, a sentirlos cada vez más extraños, a verme menos identificada con ellos. Como si de alguna forma me estuviera ‘peleando’, ‘enfrentando’ a las razones que fundamentaban mi enseñanza. Ya no me alcanzan, de alguna manera el deseo se ha corrido de lugar y ahora busca su realización en otras formas y contenidos en la clase. Unas formas y contenidos que aún no se perfilan claramente, porque creo captar que estoy en medio del proceso, en uno de esos momentos, donde lo que venimos haciendo ya no nos satisface, pero todavía estamos buscando qué es aquello que nos volverá a reconciliar con nuestro proyecto de enseñanza. Posiblemente esta sea la razón en parte por la cual, esta mirada de la historia en mi clase, me produce malestar, pero al mismo tiempo no puedo terminar de romper con ella. Creo que las implicancias profundas sobre ello, se encuentran fuertemente vinculadas a la relación de la que hablara en la introducción, sobre la enseñanza de la historia en términos de lectura (comprensión/interpretación/aplicación) de una determinada historiografía, y práctica singular, de un sujeto. Hasta aquí he intentado explicar los problemas que creo enfrentar, los emergentes que los evidenciaron, desde el ‘espacio de mi experiencia’ como enseñante, y acercar muy someramente algunas de las razones que entiendo los explican. En el último apartado donde intentaré resignificar estos aspectos de mi práctica, me esforzaré por producir una interpretación sobre lo que creo ha atravesado estas elecciones, que son parte de la ‘historia’ de mi trayecto profesional. Ello deberá hacerse entretejiendo las dos dimensiones en que se despliega la clase de historia: la historiográfica y la didáctica.

El horizonte de (mis) expectativas...

Las condiciones posibles de las enseñanzas de “la historia” (2)

¿Por qué elijo una historiografía marxista? ¿En qué sentidos la estructura de sus explicaciones me es funcional? O, ¿por qué elijo hablar desde las mentalidades? ¿En qué aspectos me dice esta elección? O, ¿desde dónde estoy eligiendo estos relatos de los estudios de la subalternidad? ¿En dónde me siento representado por ello? O incluso por qué no, ¿de dónde surgen estos relatos que no recuerdo haber seleccionado de forma consciente, como producto de una elección intelectual, concienzudamente meditada? ¿A qué profesor, en qué curso, seminario o charla le creí esa interpretación que hoy reproduzco tan fielmente, pero si alguien preguntara ‘de qué historiografía ha sido tomada’, no podría responder?

No importan en sí mismas las respuestas, habrá tantas o seguramente diversas como docentes hay en las aulas, y tendrá sentido tan solo para quién se interrogó. Lo más significativo son las preguntas. Los docentes

deberíamos poder ‘decirnos’ estas cosas íntimamente. Ello es en parte lo que he querido hacer al observar a la luz de mi práctica el malestar que sentía con ella. En mi caso, la versión marxista de la historia es la que recibí de los relatos familiares, antes de siquiera saber que ello era lo que me estaban enseñando. Luego, más adelante, casi instintivamente fueron esos discursos los que me fascinaron de mis profesores, y por supuesto de los historiadores que me atrajeron en mi formación profesional.⁴¹ Lo interesante es tener en cuenta que estas cuestiones más subjetivas determinan en parte nuestras intenciones a la hora de enseñar y por tanto afectan también la historiografía que seleccionamos, los relatos y versiones de la historia que enseñamos. No importa que opciones adoptemos, es importante saber por qué lo hacemos. Ese conocimiento en relación a nuestra clase amplía las posibilidades de reflexión y análisis sobre ella que podamos hacer. Efectuándolo hacemos más consiente nuestra enseñanza, y creamos un nuevo saber, ese el de la clase de cada uno, que sintetiza tantos saberes sobre los que se construyó: prácticos, teóricos y por supuesto afectivos.

Quisiera volver ahora sobre la interrogante que ha quedado pendiente, ¿qué aspectos informan la práctica que he venido desarrollando? Con anterioridad he observado que la reflexión a la que nos empuja esta pregunta, necesariamente debe considerar a la ‘enseñanza de la historia’ como la práctica de un sujeto enseñante (lo que involucra su subjetividad), al mismo tiempo que como la comprensión en torno a la o las historiografías que lo atraviesan y la interpretación que hace de ellas (la peculiar forma en que ese sujeto, aplica el conocimiento que ha adquirido).

El ‘oficio’ de enseñar historia, en tanto tal, supone una relación dialéctica entre actividades reales, *personales e interpersonales*; una historia colectiva (transmisión profesional) *transpersonal* y tareas prescritas *impersonales* —propias de la institucionalización estatal de la tarea, que es la dominante— (Clot, 2009, p. 5). Esta relación/articulación entre aspectos de naturaleza distinta, contribuyen a producir ‘tradiciones’ discursivas sobre el pasado. Si bien la historiografía permea a la enseñanza de la historia, esta última es mucho más que lo escrito por los historiadores sobre el pasado. Supone una compleja trama en la cual la lectura sobre la historiografía que hace cada docente, dialoga con lo propio de éste como sujeto, así como con la tradición en la enseñanza de la asignatura. La historia que enseñamos, supone entonces un complejo entramado de discursos de distinta naturaleza, que se combinan para generar uno nuevo y original: el mío, el de Ana Buena, el de cualquiera de nosotros, sobre el pasado. En él se ponen en acción historiografías; demandas y expectativas sociales, de política educativa; un

41 Siempre he creído, pero estoy segura que es una postura totalmente subjetiva, que las metáforas interpretativas que construye el relato marxista de la historia, son las más efectivas y claras, a la hora de explicar la disciplina en el aula.

régimen de verdad supuestamente socialmente consensuado, pero que en general representa el discurso dominante sobre el pasado; y una serie de rituales, prácticas, transmitidas a las diversas generaciones en relaciones intersubjetivas (Kaës, 1996, p. 17).⁴² Las particularidades del discurso del enseñante de historia, atravesado por diversas “tradiciones” (de enseñanza, historiográficas y las identitarias del sujeto enseñante), dentro de nuestra cultura occidental, han sido mayoritariamente funcionales a las escalas macrohistóricas, incluso en algún sentido, parecen tener una relación ontológica, porque justamente durante mucho tiempo el mandato implícito se ha centrado en construir explicaciones totalizantes y finalizantes acerca del pasado. He aquí un primer factor por el cual, en el juego entre el telescopio y el microscopio, nuestra ‘experiencia de la historia’ anterior incluso a la formación como docentes, es más susceptible a las miradas telescópicas. De la escuela en adelante estamos ‘formateados’ desde y para ellas. Ello incluso se refuerza a la hora de la formación específica que recibimos como profesionales, cargamos con marcas, huellas, explícitas e implícitas, en las que se encuentran (entre muchas otras cosas) una sensibilidad hacia determinados tipos de relatos historiográficos. Deseo dar un ejemplo sobre la sutileza de estos aspectos, que van más allá de lo que los docentes adscriptores transmiten a las futuras generaciones, o de los programas en el instituto de profesores (aunque sin duda son parte del problema). A fines de febrero del 2016, la inspección de historia organizó unas salas de asignatura por zonas. Me tocó asistir al liceo N°10, y allí en un determinado momento se nos invitó a compartir experiencias sobre el tratamiento de los temas en nuestros programas, con lo cual me junté para ello con docentes de cuarto año. Al intercambiar sobre como iniciábamos el curso, todos los presentes lo hacíamos con una introducción al siglo xx que por supuesto incluía la utilización de las categorías de Hobsbawm antes mencionadas. Estas prácticas ritualizadas llevan a que la mayoría trabajamos más o menos los mismos temas, en el orden que el programa lo prescribe, y sobre la base de historiadores similares si no los mismos.

En particular yo deseo centrarme en los problemas de escala, pero como se puede ver, de esto se desprenden otro conjunto interesante de aspectos para debatir. Así lo instituido de la enseñanza de la historia,

42 Utilizo aquí el concepto de transmisión de la vida psíquica entre generaciones que desarrolla René Kaës (1996). Lo hace para explicar esta transmisión dentro de grupos o conjuntos que preceden al sujeto: familia, grupos, instituciones, masa. De ellos por supuesto el primero es el grupo de precedencia fundante. Pero si como el autor plantea «el sujeto es en primer lugar un intersujeto»; la formación del sujeto profesional, no escapa a las mismas claves de transmisión (no ahora entre integrantes de la familia que lo preceden y él) sino entre integrantes del grupo que constituyen los profesionales que lo preceden y el sujeto docente en formación.

funciona como una especie de ‘archivo’ en los términos que Foucault lo entiende en la arqueología del saber, como registro de las formaciones discursivas (Ricoeur, 2008, p. 261); como lugar además de inscripción, orden, clasificación y conservación de prácticas discursivas que tienen como garante último al Estado y que imponen por tanto un régimen de verdad sobre lo que debe ser enseñado y como debe ser enseñado.⁴³ Hay versiones y miradas, tan extendidas y legitimadas que los cuestionamientos sobre ellas son difíciles de desarrollar.

Pero la enseñanza de la historia no se explica sólo por la dimensión que involucra la interpretación y práctica del sujeto que enseña dentro de un colectivo profesional. Su articulación con la historiografía es otro aspecto fundamental para comprenderla. Este elemento de su identidad refuerza la misma tradición macrohistórica en las escalas, con la consiguiente mirada eurocéntrica,⁴⁴ como me ha sucedido a mí y de la misma manera que aparece en los programas.⁴⁵ En esta tradición sobre la enseñanza de la historia está en juego —tomando como catalizador al discurso histórico— una disputa sobre el poder. Quien controle las versiones socialmente legitimadas sobre el pasado se adueña de las interpretaciones sobre el presente y las posibles proyecciones hacia el futuro. Por ello es en éste marco en donde se materializa la observación de Hobsbawm en relación al peligro siempre latente de que «Las cosechas que cultivamos en nuestros campos pueden acabar convertidas en alguna versión del opio del pueblo» (Hobsbawm, 1998, p. 269). Ello agrega un nuevo espacio de tensión que atraviesa la tarea del enseñante, particularmente en un programa sobre historia contemporánea y se combina con el problema de las escalas, cómo tendría que hacer para generar un «juego de escalas», sin correr el riesgo de caer en lo anecdótico, circunstancial, sin volverlas alguna versión del «opio de los pueblos».

43 Aquí me tomo el atrevimiento de transpolar la idea de archivo tan trabajada y discutida desde la historiografía y retomada por los estudios de la subalternidad y pos coloniales; dada la analogía posible entre el concepto y el problema para el historiador y para el profesor de historia, como el peso de la versión oficial del contenido de la práctica profesional, que es más que el contenido disciplinar específico y científico, por así decirlo.

44 No deseo detenerme largamente en este aspecto, pero es claro que la mayoría de la producción histórica nacional, al menos la de mayor reputación y presencia en los programas de enseñanza, con la consiguiente adhesión por parte de los docentes, son la adaptación de los modelos macro a la historia nacional. Ejemplo: la historia sobre el artiguismo, de interpretación marxista, de Lucía Sala y la historia de la sensibilidad (clara adaptación del modelo de las mentalidades) a la historia nacional, de Pedro Barrán. Ello no constituye en sí mismo algo malo ni bueno, es simplemente la constatación de la dificultad para problematizar las escalas que puede tener un docente de historia, dado el “clima historiográfico” que lo rodea.

45 Este tema se encuentra también desarrollado en los trabajos de Valentina Veloso y Jimena Amatto, dentro de este volumen.

Finalmente queda por cruzar el tercer y último aspecto de la enseñanza de la historia, me refiero a los problemas del enseñante como sujeto. Como viéramos con anterioridad, al citar a Ana Buela, o ante las contradicciones que he enfrentado en mi curso, el sujeto enseñante y su subjetividad están presentes y totalmente implicados en la enseñanza. Este aspecto de la realidad, sufre una denegación en la actitud de la sociedad y del estado. «El enseñante debe existir como una abstracción; la literatura, los estudios lo ignoran como individuo (...) En el mismo personaje se mezclan, sobre el plano de las proyecciones simbólicas, el maestro, el padre, el juez, el exorcista, la autoridad a secas. Describir su existencia humana, individualizada, es destruir esa posición fantasmagórica, pero absolutamente necesaria para la preservación de otros roles» (Abraham, 2011, p. 13). Imaginemos la enseñanza del profesor como un gran pliegue,⁴⁶ ello es lo visible: su clase, el pliegue. ¿Qué veríamos si de pronto el pliegue se desplegara? Aparecerían ante nosotros esas líneas que ha dejado el pliegue. Cada marca, cada pliegue, señala un aspecto distinto que atraviesa su aula, al docente y que lo hace único e irrepetible. Esos múltiples pliegues constituyen su práctica de la enseñanza. Allí estarán los historiadores sobre cuyas investigaciones ha decidido trabajar, los que lo enamoraron y aquellos con quienes tiene una secreta rivalidad.⁴⁷ Lo que cada docente de historia enseña son una serie de discursos que se producen en forma simultánea, a veces formando una trama, otras operando en paralelo. Cada uno de nosotros intenta como el historiador unir lo desunido (la historiografía, el mandato social y del estado, las propias representaciones del ser docente de historia que ha construido). En la experiencia que desató esta reflexión, la mirada marxista —totalizadora y concientizadora de la historia— fue la versión en que desde los relatos familiares, antes aún de la escolarización, me forjé. Lazos afectivos muy fuertes me unían a ella, al punto de la ceguera, la invisibilización de todo lo que dejaba fuera con esta opción. Posiblemente muchas de las búsquedas historiográficas que hacía tenían como objeto reforzar las ideas que ya tenía, para apoyarme en ello (ejemplo Wallerstein, 2005) para cuestionar la historia del capitalismo) o para discutirlos desde la visión estructurante que tenía (Adams, 1998) en el plano más político de la guerra fría. Solo cuando mi relación con el saber histórico comenzó a cambiar, cuando fui encontrando otras posibilidades de abordaje, pudo empezar a modificarse la enseñanza que de ella deseo otorgar. En esa transformación, han incidido el encuentro con otras posturas historiográficas que con sus preguntas han ido mellando en parte ‘las certezas’ que sobre el saber que enseño, había construido. La discusión

46 Uso aquí la noción de pliegue en el sentido que lo hace Deleuze (1989)

47 Como la inconsciente que me animaba contra Mann, y que mis alumnos fueron tan lúcidos al captar.

y el debate con compañeros, pensando siempre nuevas dimensiones del programa de cuarto a implementar, incluso la interpelación implícita en la formación de practicantes, han ido horadando el proyecto que defendía. Y la experiencia, la experiencia que siempre confronta todas nuestras representaciones, nuestro mundo simbólico (en el orden profesional) con la realidad. A partir de ella puedo concluir que mi visión previa de la historia —fuertemente identitaria— conservada y protegida en mi proyecto, poseía en las formas y en sus sustrato ideológico (en términos de la escala con que se concibe el vínculo social) una funcionalidad y adecuación perfecta a las formas de las historiografías dominantes y de las demandas sociales y estatales sobre la enseñanza de la historia. Esta ‘feliz coincidencia’ —durante un tiempo— entre las tres dimensiones en que se desagrega la enseñanza de la historia reforzó y legitimó mi representación sobre qué, para qué y por qué enseñaba historia. En la medida que movimientos internos han desplazado el interés de la enseñanza posible hacia otros aspectos se hace necesario construir una nueva articulación entre las tres dimensiones, en términos de búsqueda de una nueva estrategia⁴⁸ en mi práctica de enseñante. Justamente es en este nuevo espacio, que se despliega el ‘horizonte de expectativas’ para pensar una enseñanza posible a la luz de mis nuevas necesidades y desafíos.

Hoy mis intenciones se enfocan más en ayudar a entender algo de historia, lo posible, en lograr construir una empatía con los hombres y mujeres cuyas peripecias nos han traído hasta aquí; y hacerlo preferentemente desde la cercanía de lo que nos ‘ha ocurrido’ como parte de un país, una región, dentro de un contexto mundial obviamente, con el que interactuamos. Acercar otredades y ver qué pasa. Si eso devela o no importantes ‘verdades’ con las que todos deberíamos encontrarnos, ya no está en el eje de mis preocupaciones. Ello vendrá o no con el tiempo. Me interesa una clase que pueda sentirse más ‘cercana y humana’ y menos ‘trascendental’. Algo que sólo es posible si la importancia esta puesta en ‘el otro’ más que en la ‘concientización’. A pesar de ello, siento mucho cariño y hasta cierta ternura por la docente que fui, un poco más inexperta, que creía de buena fe en todo eso, y era incapaz de captar lo narcisista e invasivo implícito en su proyecto y en la forma de llevarlo a la práctica. La respeto porque hizo el mejor trabajo que pudo honestamente con lo que creía.

Las opciones en torno a contenidos e historiografía que he hecho

48 Me parece especialmente esclarecedora en este sentido, la distinción sobre lo que se entiende por estrategia dentro de una práctica, que elabora de Certeau (2000, p. 49-50) en *Artes de Hacer*: «cálculo de relación de fuerzas que se vuelve posible, a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar, susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad diferente».

hasta aquí, eran funcionales a unos objetivos que ya no persigo. Como a la hora de enseñar, el qué y el cómo son inseparables, la ‘crisis’ por así decirlo, es irreductible en relación a ambos aspectos. Si el enfoque más ‘universal’ ya no me satisface, ello me obliga a introducir una nueva propuesta temática, sobre la base de historiografías construidas desde los espacios más periféricos. Me será posible así explicar los procesos del período abordado por el programa, en relación a los particulares efectos de estos sobre el mundo no rico ni desarrollado, que muestren las experiencias singulares. Al mismo tiempo de esta forma podré también volcar la balanza hacia las miradas más ‘micro’ y menos ‘panorámicas’, podré hacerlas dialogar de otra manera en mi curso.

La tensión entre la ‘familiaridad y la extrañeza’ en mi aula, da cuenta de este proceso en el cual mantengo en la clase aspectos de ese pasado de mi práctica que está dentro y fuera de ella, de los que necesito desprenderme paulatinamente, sustituir ordenadamente, porque de alguna forma ello también comporta un duelo. No es posible implosionar el proyecto y construir otro totalmente nuevo por más malestar que tengamos con él, por menos que nos represente. Esos elementos que comienzan a ser extraños son los que han estructurado mi trabajo hasta aquí, me han definido profesionalmente, conforman mi ‘propia tradición’ sobre la práctica que desarrollo. En gran medida estas revisiones y cambios, constituyen un ‘ataque’ directo al corazón mismo de la identidad profesional. Como parte de lo imprescindible en el desarrollo del oficio supone «una tarea dentro de la tarea, contra la tarea, más allá de la tarea» (Clot, 2009, p. 87). Parafraseando a los historiadores de los estudios pos coloniales, implica «peinar el proyecto a contra pelo del proyecto». Por tanto este movimiento dentro de mi práctica docente llevará todavía algún tiempo, la familiaridad y extrañeza en mi trabajo me seguirán acompañando un poco más.

Tendré que abocarme a reflexionar sobre este proceso, no solo para comprender sus razones más profundas, sino para dar soporte, levantar andamios que sostengan las nuevas construcciones sobre las que deberé fundar mis cambios en la práctica. Para ello, entre muchas cosas, está claro que se impone elegir y estudiar una historiografía que me prepare para los nuevos desafíos que pretendo enfrentar. Hablar de una historia nacional que ponga el foco en problemas específicos; acercarme a una mirada del tercer mundo explicada desde el propio tercer mundo; encontrarme con el papel en la historia de subjetividades que en general han sido relegadas de ella, o presentadas desde una mirada occidental y europea exclusivamente: mujeres, negros, musulmanes, etc. Ello lleva implícito un cambio en la forma de abordarlo, ya que no se me escapa que la ‘intención concientizadora’ podría también reproducirse desde estas miradas.

Los primeros movimientos transformadores de mi enseñanza los

estoy produciendo —como no puede ser de otra forma— con el colectivo de compañeras que hace años pensamos nuestras prácticas.⁴⁹ Es con ellas que nos encontramos revisando el programa, incluyendo nuevas temáticas y perspectivas, renovando las historiografías, discutiendo sus abordajes, aportes y límites. Nuestra planificación da cuenta de un curso en ‘transición’, entre lo que ha sido (nuestra experiencia) y lo que podrán ser (nuestras expectativas), intentando operar solo las transformaciones que nos es posible sostener académicamente. La tonalidad que intentamos otorgar ahora a nuestro programa supone la articulación de miradas macro y micro, el diálogo de historiografías más tradicionales con otras alternativas y el estudio de nuevos problemas (cambio y permanencia). Las construcciones profesionales que he detentado hasta aquí, son el fruto de un trayecto de formación que solo es posible con otros, pensar colectivamente en nuestra tarea es casi un imperativo profesional.

A lo largo del presente trabajo fue mi intención dar cuenta del malestar producido con mi práctica de enseñanza de la historia, que se fue evidenciando a partir de emergentes puntuales en el aula que me empujaron a la reflexión sobre la misma. La mirada clínica con la que intenté abordar ese problema permitió ubicar su origen a nivel del proyecto implícito en mi enseñanza de la historia. Para teorizar sobre este ‘conflicto’ me esforcé por determinar sus condiciones de producción, encontrando que las mismas se generan en la articulación de los aspectos en que se desagrega la enseñanza de la disciplina: comprensión, interpretación y aplicación de las historiografías aprendidas por mí, las huellas que me han dejado la tradición y acervo profesional, mi subjetividad, en tanto autor/actor de mis prácticas educativas. Finalmente intenté dar cuenta de la tensión actual en mi ‘proyecto en transición’ y los cambios que vengo operando en colectivo.

Por último quisiera enfatizar que las condiciones de existencia y expectativas en torno a una enseñanza posible, se juegan claramente, en el caso de los docentes en la ‘perennidad’ de nuestra experiencia, la cual no se manifiesta en «la conservación de las prácticas o de los pensamientos heredados [...] sino en la manera propia y original de hacer de una experiencia el medio de vivir otra. La experiencia no tiene que ver solo con lo que uno sabe hacer sino con las posibilidades que uno tiene o no, de deshacerse de una situación, de liberarse de ella, experimentando muchas maneras [distintas, novedosas] de hacer lo mismo» (Clot, 2009, pp. 88-9) en mi caso ‘enseñar historia’.

49 Integrantes todas originariamente del grupo Andamios: Ana Buela; Carola Godoy; Magdalena de Torres

Bibliografía consultada

- ABRAHAM, A. (2011). *El mundo interior de los enseñantes. Aportes psicopedagógicos y terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades*. Barcelona: Gedisa.
- ARMONY, A. (2004). Transnacionalizando la “guerra sucia”: Argentina en Centroamérica. En DANIELA SPENSER. *Espejos de la Guerra Fría: México, América Central y El Caribe*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Secretaría de Relaciones Exteriores.
- BUELA, ANA (2010). A la deriva. En ANA ZAVALA, MAGDALENA DE TORRES, GABRIELA RAK, ANA BUELA, GABRIEL QUIRICI. *Del Dicho al Hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Cuaderno de Historia N°4. (pp. 87-109) Montevideo: Biblioteca Nacional.
- CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets
- CLOT, Y. (2009). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1/1, 83-93
- CERTEAU, M. DE (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana
- DELEUZE, G. (1989). *El Pliegue*. Barcelona: Paidós
- FILLOUX, J.-C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis* Buenos Aires: Nueva Visión
- HOBSBAWM, E. (1995). *Historia del siglo XX* Barcelona: Crítica
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- KAËS, R., FAIMBERG, H., ENRIQUEZ, M., BARANES, J. (1996). *Trasmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- RAK, G. (2010). Tocando Fondo. En ANA ZAVALA, MAGDALENA DE TORRES, GABRIELA RAK, ANA BUELA, GABRIEL QUIRICI. “Del Dicho al Hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza”. (Pp.61-85: Cuaderno de Historia N°4. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- REVEL, J. (2005). *Un momento historiográfico: Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- RICŒUR, P. (2008). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SAULL, R. (2004). El lugar del sur global en la conceptualización de la guerra fría: desarrollo capitalista, revolución social y conflicto geopolítico. En

- Daniela Spenser, *Espejos de la Guerra Fría: México, América Central y El Caribe*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Secretaría de Relaciones Exteriores.
- WHITE, H. (2010). *Construcción histórica*. Conferencia Inaugural al I Congreso Internacional de Filosofía de la Historia, pronunciada en Buenos Aires el 25 de octubre de 2000. www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T09_Docu4_Construccionhistorica_White.pdf.
- ZAVALA, A. (2014). Y entonces, ¿La historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clio y Asociados*, 19-29, 11-40.

Esto también es una clase de historia. Reflexiones sobre la deconstrucción del sentido común en el aula de historia

AGUSTINA GREGORIO

Introducción: perspectivas ante la posibilidad de una enseñanza por proyectos

Hace diez años me encontraba en uno de los momentos más importantes de mi formación, tanto a nivel académico como profesional. Después de estar dos años como observadora participante en grupos de secundaria con docentes expertos, me tocaba hacerme cargo de un curso como profesora titular en la práctica de cuarto año, pero sobre todo ingresaba en el maravilloso y por momentos asfixiante mundo del proyecto y del análisis de la práctica de la enseñanza de la historia. No es que no hubiese planificado antes una, dos, tres clases, pero pensar-estudiar-pensar-enseñar-pensar para todas las clases, cada semana... no fue tarea fácil. Y sobre todo cuando al mismo tiempo la formación en didáctica de la historia me sumergía en el mundo de la belleza intelectual, de la inteligencia. Un mundo a veces denso pero sobre todo desafiante, una carrera llena de obstáculos epistemológicos que cual vallas uno va saltando, segregando endorfinas, que estimulan a querer entender más.

Para mi significó una revolución conceptual, la revolución conceptual de mi formación profesional docente. Esto no implica desmerecer los cursos de las Historias que me acercaron a historiadores fundamentales para cimentar mi concepción de la disciplina, y también en varios casos al oficio del historiador. Pero Didáctica se convirtió en la vanguardia, seguramente ayudada por las carencias curriculares del Plan 86 en el Instituto de Profesores.

El curso de didáctica pasó a constituir uno de los pilares sobre los cuales me decidí a construir mi oficio y hace diez años que vengo probando con ladrillo, adobe y yeso... Si bien logré algo habitable y por momentos muy acogedor, pienso que no es todavía lo que quiero para mí ni para mis compañeros. Cuando comencé no me imaginaba que iban a ser tan difíciles mis condiciones de trabajo, fundamentalmente por la falta de tiempo originada por razones económicas.⁵⁰ Es la sensación física de la persecución,

⁵⁰ Las condiciones salariales en la enseñanza pública te impulsan a abandonar la especialización curricular y la cantidad de horas efectivas de clase que aseguran la supervivencia son demasiadas para tener su contrapartida en horas de planificación y evaluación. La experiencia llega a ser traumática cuando se toma con seriedad.

nunca llegamos a dar lo que el espacio de clase merece, ni lo que uno merece como profesional, ni lo que los estudiantes merecen como compañeros, no hay tiempo de maduración. El análisis de las prácticas de enseñanza no puede dejar de estar situado en esta realidad, ni tampoco en la realidad de la masificación de las aulas, que endurecen el proceso de enseñanza con la tenacidad de la despersonalización de todos, docente y estudiantes.

Diez años atrás y a partir de la relectura historiográfica, filosófica y epistemológica en clave didáctica, llegué por primera vez a la conclusión de que la mirada de la Historia que aparecía comúnmente en los programas refería a una concepción generalmente poco actualizada de la disciplina. Estábamos asistiendo a un proceso de reformulación programática (2006), la misma proponía cambios que superaban la impopular reforma de 1996. Sin embargo en varios sentidos, constituía una vuelta al marco curricular de 1976 que fue establecido en plena dictadura. En el caso de nuestra disciplina, esto marca un desfase con la historiografía contemporánea y tiene consecuencias en la concepción de la historia enseñada.

Todos sabemos que la incidencia del currículo en la planificación de los cursos es por lo menos no determinante, pero la forma de presentar unidades y contenidos sigue dejando la impronta de una concepción moderna de la enseñanza de la asignatura que se basa en la ilusión de la asimilación de información útil por parte de los estudiantes para la construcción de una ciudadanía crítica, la acción en el presente o la lectura de prensa. A veces pienso que es algo así como seguir sosteniendo que el embarazo adolescente se va a combatir brindando información sobre anticonceptivos en el cordón de ranchos de lata y cartón que crece en los márgenes de Montevideo.⁵¹

Si bien es cierto que ha cambiado la forma de expresar los objetivos y que se deja al docente la libertad de estructurar su programa en la forma que lo desee si es fundamentada, el hecho que los referentes institucionales no puedan expresar de una forma unificada sus metas curriculares condiciona la reproducción de planificaciones disociadas con hermosas fundamentaciones y más de lo mismo. Y esto no es una crítica solamente, también es una autocrítica. No es que en la práctica no se innove, pero la dificultad para que esto deje de ser manifestado en casos aislados y se convierta en un proyecto anual

⁵¹ La comparación busca visibilizar la resistencia social que existe al momento de hablar de educación de superar la visión unidireccional de la acción educativa, expresada en términos didácticos en el término compuesto enseñanza-aprendizaje. La complejidad de los procesos de comunicación y de apropiación de saberes más o menos descontextualizados implica siempre la puesta en juego de universos representativos y campos semánticos que hacen de cualquier explicación una referencia en disputa con los múltiples sentidos adquiridos en la experiencia social, intelectual y cultural del sujeto y por tanto la comprensión necesariamente se vincula a la identidad, la valoración y el deseo de identificación o cambio.

coherente, intelectual y posible es persistente y generalizada. Una frase me resuena: ‘podríamos cumplir con todas nuestras metas curriculares trabajando *desde* un solo tema’ ¿Qué nos detuvo? ¿Alguien lo ha intentado? ¿Fue la autocensura? ¿Fue la comodidad? ¿Fue el miedo? ¿O la convicción de que todavía era necesaria una perspectiva conservadora basada en la información?

Este artículo busca pensar *desde* un proyecto particular para la enseñanza de la Historia con adolescentes, cómo algo podría cambiar en nuestra teoría y nuestra práctica, qué posibilidades y dificultades podría implicar y en qué sentido finalmente constituye en última instancia un desafío realizable en la realidad institucional en la que está inserto. Consideraré su anclaje en el curso de tercero de bachillerato diversificado, orientación humanística, aunque el mismo puede pensarse también para segundo de bachillerato tecnológico orientación turismo. El disparador conceptual elegido es el Sionismo, y el tema transversal del proyecto como veremos más adelante es el estudio contextualizado de los sentidos comunes en general y las bases de la ideología moderna que posibilitaron la deshumanización de las personas en particular. El artículo comienza por la fundamentación de la pertinencia historiográfica y socio-institucional del tema, continúa con el desafío metodológico y conceptual que un abordaje diferenciado supone, especialmente cuando significa una acción de crítica-autocrítica disciplinar. Culmina con la reflexión en torno a los límites y posibilidades de una enseñanza crítica, hoy.

1. Sumar contextualizando

Al momento de concebir el análisis de un núcleo temático de enseñanza me seduce la idea de pensar en el Sionismo. Entendido como un proyecto esencialmente moderno su enunciación teórica, su marco textual y su evolución semántica hacen del mismo una joya para el desarrollo historiográfico, metahistórico y didáctico en marco de un curso de Historia. De esta forma, trabajarlo implica estudiar el imperialismo y el desarrollo de los nacionalismos en el último cuarto del siglo XIX, la expansión del cientificismo al estudio de las sociedades y los hombres, el etnocentrismo de los proyectos progresistas de colonización de tierras y los Estados-Nación y las debilidades que su estatuto político manifestó al momento de defender la condición humana de todas las personas.⁵² Todos estos temas

⁵² Considero de gran importancia para el estudio los trabajos de Eric Hobsbawm *La era del Imperio y Naciones y nacionalismos*, Benedict Anderson *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*, Tzvetan Todorov *Nosotros y los otros*, Elizabeth Roudinesco *A vueltas con la cuestión judía* Edward Said *Orientalismo y Cultura e Imperialismo* y de Hannah Arendt *Los orígenes del totalitarismo*.

están necesariamente atravesados por cuestiones fundamentales como la construcción de la identidad, la idea del otro, la supervivencia económica y su relación con la dominación, los dispositivos de poder, las prácticas de resistencia y su aprehensibilidad.⁵³ Me resulta interesante, también fundamental, el lugar de las crisis o de los episodios críticos como momentos claves de inteligibilidad de los sentidos comunes, el lugar de los medios de comunicación y del ‘discurso periodístico’ en los comienzos de la sociedad de masas, y la diversidad en la interpretación de los fenómenos.⁵⁴

La presencia institucional, además de lo que se denomina usualmente como la cuestión judía y el antisemitismo, es muy importante en todos los centros de educación media, a través de la promoción de proyectos, talleres y cursos de formación permanente para docentes, facilitados por convenios con la educación privada y otras organizaciones de la sociedad civil.⁵⁵ La importancia del trabajo con temas como la Shoá en educación media está clara. Jerarquizado socialmente como el genocidio límite de la modernidad europea es replicado conceptualmente —sin quitarle su especificidad— en todos los procesos de Terrorismo de Estado que se desarrollan en la segunda mitad del siglo xx, al mismo tiempo que la enunciación de un marco jurídico que lo contemple hace posible un corpus normativo desde el cual pensar los crímenes y los procesos penales que se desarrollan a partir de tales experiencias. Sin embargo, sería importante para su comprensión cabal, profundizar a nivel institucional en un abordaje contextualizado que estudie la deshumanización de las personas en el marco de la una Guerra Total.⁵⁶

53 Todos estos temas entendidos como tales pueden estudiarse en el pasado decimonónico del Río de la Plata especialmente vinculadas al análisis crítico del denominado proceso de modernización.

54 En este sentido el análisis del caso Dreyfus es interesante visto como lo hace Arendt a partir de la pluralidad de respuestas que sucita dentro de la propia comunidad judía como es el nuevo nacionalismo encarnado en Herzl en contraposición a la reivindicación del concepto de paria consciente por parte de Lazare. Ver Dana (2015) *Nacionalismo y antisemitismo. Hannah Arendt sobre la cuestión judía y el Estado Nación*.

55 Ver en particular: <https://www.ces.edu.uy/index.php/noticias/22324-shoa-para-educar> <http://proyectoshoa.org/la-actividad/> , <https://www.ces.edu.uy/files/1934.PDF>

56 La profundización en un abordaje conceptual de la Historia supone descentrar su estudio de la categoría de víctima privilegiada que muchas veces parece estar en pugna en los textos de historia, también supone un abordaje contextualizado desde el sur, que problematiza las jerarquizaciones de las víctimas a la vez que supone comprender a su vez contextualizando valoraciones historiográficas situadas como la que enuncia Roudinesco (2009) en su trabajo: «Asistimos así a una nueva polémica sobre los universales. Tanto si nos interesamos por el altermundialismo, por la historia del colonialismo y del poscolonialismo, por la de las minorías llamadas ‘étnicas’ o ‘identitarias’, como si analizamos la construcción o la deconstrucción de las determinaciones de género o de sexo (homosexualidad, heterosexualidad), tanto si insistimos en la necesidad de

Entender la Segunda Guerra Mundial como una guerra civil europea (Traverso, 2009)⁵⁷ supone observar la mutación que adquieren los conflictos militares en Europa al incluir a la población civil como un blanco fundamental, estableciendo en la retaguardia la clave para ganar el conflicto bajo tres procedimientos básicos: aniquilar, bombardear y desarraigar. Pero un abordaje demográfico de las consecuencias de la guerra pone de manifiesto la existencia de un trasfondo cultural que determina un escenario diferenciado para la guerra en el este y el oeste, distinguiendo el conflicto de la Primera Guerra en el cual proporcionalmente el número de víctimas fue igual en todos lados.⁵⁸ El desarrollo de un nuevo tipo de heroísmo basado en el culto a la guerra como fin en sí mismo, la deshumanización del enemigo y la generalización de una mentalidad bélica que relacionaba en forma explícita colonialismo y racismo, y se extendía en la fusión ideológica del ‘judeobolchevismo’, contextualiza el Holocausto en las lógicas bélicas de ‘higiene del mundo’ y operaciones de ‘limpieza étnica’ cuyos antecedentes regionales pueden hallarse en el genocidio armenio por los Jóvenes Turcos en aras de la homogeneización nacional del Estado-Nación. Estudiar las bases de la ideología moderna que posibilitaron estos sucesos resulta fundamental para pensar lo político desde sus aporías constituyentes, su construcción cotidiana y sus riesgos inminentes.

Esta mirada de la historia tiene su impacto también en la enseñanza de la posguerra y la Guerra Fría. Cuando trabajamos en clase discursos de fuerte performatividad política como el pronunciado por Winston Churchill en el Westminster College de Fulton, que enuncia públicamente la división

estudiar el hecho religioso o la desacralización del mundo como si tomamos partido por la historia recordada frente a la historia erudita, empezamos siempre por remitirnos a la cuestión del exterminio de los Judíos en la medida en que sin duda fue el momento fundador de una reflexión sobre los conflictos identitarios».

57 Ya Marc Ferro (1970) utilizaba el concepto para estudiar la denominada Gran Guerra.

58 Dice Traverso: «En Francia son seiscientos mil los muertos (dos tercios de la Francia metropolitana), al igual que en Italia (tanto de los soldados que combaten junto al Tercer Reich como de los partisanos y los civiles caídos bajo la ocupación alemana, luego de 1943) Gran Bretaña, por su parte, contabiliza menos de cuatrocientas mil víctimas (sesenta mil de las cuales son civiles), el doble de los Países Bajos (más de la mitad de las cuales son judías). Comparadas con los estragos de guerra en el Este, estas cifras parecen bajas. Ahí, las víctimas se cuentan por millones: veintitrés millones de soviéticos (10% de la población total, de los cuales al menos ocho millones son civiles) y seis millones de polacos (20% de la población total, de los cuales tres millones y medio son judíos) Se constatan proporciones similares en los Balcanes, con dos millones de muertos (10,6% de la población en Yugoslavia, 6,8% en Grecia) La diferencia es igualmente impresionante si se comparan los índices respectivos de mortalidad de los ejércitos británico y soviético: una víctima cada ciento cincuenta soldados británicos, una víctima cada veintidós soldados del ejército rojo».

de Europa bajo la imagen del telón de acero, muchas veces olvidamos dar cuenta en un sentido más amplio de la inscripción del mismo en un universo ideológico resistente que se proyecta desde el siglo XIX y se consolida con la guerra civil europea. El fragmento elegido corrientemente recorta la importancia asignada por el autor al destino rector de los pueblos de habla inglesa,⁵⁹ la asunción de una transmisión de legado (al estilo paternal) y el marco racista constituyente de su universo simbólico. Esta carencia se ha manifestado en mis clases, posteriormente al momento de trabajar Procesos de Descolonización y citar en fichas algunos textos de referentes políticos para contextualizar la dominación imperialista:

Los vemos en sus escuálidas chozas de techos agujereados, entre suciedad e ignorancia, como la raza más degradada de la humanidad; feroces como tigres, pero menos limpios; igual de peligrosos, pero no tan gráciles. Aquellas virtudes familiares, que los idealistas adscriben usualmente a los pueblos primitivos, están aquí conspicuamente ausentes⁶⁰. (Churchill, 1916, p. 27)

Después de analizar en clase la caracterización de Churchill, de las comunidades de ‘pathanes’ al noroeste del subcontinente indio una pregunta se desliza en el aula. *Profe, ¿ese Churchill, es el mismo?*⁶¹ La respuesta

59 Una visión matizada del poema de Kipling (1899) «Llevad la carga del Hombre Blanco... //Enviad a los mejores de entre vosotros... //Vamos, atad a vuestros hijos al exilio //Para servir a la necesidad de vuestros cautivos; //Para servir, con equipo de combate a naciones tumultuosas y salvajes, //Vuestros recién conquistados y descontentos pueblos, //Mitad demonios y mitad niños» (Bou, 2006, p. 42). La misma se emparenta directamente con la producción de imágenes y representaciones de los Filipinos y de los Norteamericanos a través de los discursos políticos del Senador Beveridge a comienzos del siglo XX (Barreto: 2010, p. 131) evidente en el siguiente fragmento: «No son capaces de ejercer el gobierno propio. ¿Cómo podrían serlo? No forman una raza capaz de gobernarse a sí misma. Son orientales, malayos, educados por los españoles durante la peor etapa de éstos. Este problema (...) es elemental. Es racial. Dios no ha venido preparando durante mil años a los pueblos teutónicos y de habla inglesa para una vana actitud de autocontemplación y autoadmiraación. ¡No! Nos ha convertido en organizadores magistrales del mundo para imponer el sistema allí donde reina el caos. Nos inclinó al gobierno para que podamos gobernar a los pueblos salvajes y seniles. Si no fuera por esta fuerza el mundo caería en la barbarie y la oscuridad. Y en toda nuestra raza Él señaló al pueblo norteamericano» (En D’Elia, 1971, p. 119).

60 «We see them in their squahd, loopoled hovels, amid dirt and ignorance, as degraded a race as any on the fringe of humanity: fierce as the tiger, but less cleanly; as dangerous, not so graceful. Those simple family virtues, which idealists usually ascribe to primitive peoples, are conspicuously absent.»

61 La discusión en torno a los aspectos racistas y o culturalistas de la filosofía política de Churchill (Rasor, 2000, p. 552) puede ser un lindo tema para pensar en qué medida la Segunda Guerra Mundial marca un nuevo ‘giro culturalista’ que mantiene los supuestos racistas que lo sostienen pero cuidándose de no enunciarlo y objetivarlos en la evidencia del desarrollo científico y económico.

además de confirmar su identidad nos dio la oportunidad de resignificar los discursos y los acuerdos internacionales de la posguerra a la luz de su colonialidad.

2. El desafío metodológico de estudiar y enseñar *esta* Historia

Trabajar lo que para mi generación era el Holocausto viene asociado a un conjunto de supuestos históricos que —enunciados o no— suponen muchas veces asignaciones de sentido historicistas que determinan explicaciones por imputación causal no problematizadas. La sensibilidad del tema⁶² y la persistencia en nuestra sociedad de pensamientos antisemitas

62 En nuestra tarea como docentes de historia, nos vemos cotidianamente rodeados de ‘temas encrucijada’ en los que muchas voces intercambian análisis y juicios estando o no estando calificadas en un sentido académico. La producción de discursos de verdad sobre temas como la revolución cubana o la pasada historia reciente de Uruguay se actualiza todos los días para validar el presente, tanto desde la prensa y el monodiscurso que sostiene el proyecto político y económico actual (Rico: 2005) como de las memorias, que la mayoría de las veces no han pasado por un proceso de construcción crítica, haciendo que las nuevas generaciones de investigadores y docentes se enfrenten muchas veces a fuertes cuestionamientos desde lugares tal vez inesperados (Ver Arrieta y Palumbo, 2009) evidenciando la persistencia de una demanda social de reproductibilidad política del aula de historia, aún desde discursos que se erigen como supercríticos. De todas formas esto es extensivo a otras historias, el pasado siglo xx está atravesado por ellas, un ejemplo de ello es la reelaboración de los procesos de resistencia al fascismo en Italia y en Francia (cuya sensibilidad en el nuevo marco político europeo cada vez se actualiza más) El caso de la Masacre de las Fosas Ardeatinas, tomada por Elizabeth Jelin (2002, p. 76) es gráfico al respecto:

«Con relación a otro hecho-memoria, la masacre de las Fosas Ardeatinas en Roma en marzo de 1944 fue una represalia de las fuerzas de ocupación alemanas en respuesta a un atentado llevado a cabo por la resistencia italiana en una calle céntrica de Roma. En ese atentado murieron 33 policías alemanes y, en menos de veinticuatro horas, las fuerzas alemanas de ocupación, con la ley de ‘diez por uno’, reunieron a 335 residentes romanos (de distinta extracción social, barrial e ideológica), y los fusilaron en las afueras de Roma, en las Fosas Ardeatinas. Debían ser 330, pero se equivocaron en las redadas por la ciudad, y decidieron fusilar a todos. El caso cobró notoriedad en la segunda mitad de los años noventa, cuando el oficial nazi Erich Priebke fue extraditado desde Bariloche, Argentina, juzgado y condenado a prisión perpetua por su participación en esa masacre (Portelli, 1999). [www.cholonautas.edu.pe / Módulo virtual: Memorias de la violencia] Al preguntar cuánto tiempo pasó entre el atentado y la represalia, la mayoría de los entrevistados de Portelli, de cualquier edad, nivel educativo y creencia política, indica lapsos que van desde tres días hasta un año, cuando en realidad el lapso fue de menos de 24 horas. ¿Por qué se ha construido una creencia tan fuerte sobre el tiempo transcurrido entre el atentado partisano y la represalia alemana en la matanza de las Fosas Ardeatinas, hasta el punto que se puede hablar de un mito, impermeable a la información fáctica y documental? Extender el período intermedio permite reafirmar la creencia de que los alemanes tuvieron tiempo

(evidentes en expresiones del sentido común popular como el chiste o la desconfianza económica) hacen que muchas veces se sacrifique el análisis teórico crítico por miedo a ser señalados como anti, o simplemente por no complicarse.

Pensar en una forma distinta (y tal vez mejor) de enseñar la Historia exige abandonar miedos y prejuicios pero por sobre todo pensar desde la potencia que un núcleo temático puede tener para trabajar los contenidos esenciales que un programa debería contemplar como son el análisis de las fuentes y la formación de archivo, la construcción del conocimiento histórico en el marco de la teoría y epistemología de las ciencias sociales, la cuestión ontológica y teleológica de la representación del pasado, la cuestión teleológica de la enseñanza. Desde su proyección hasta su implementación supone prácticas discontinuas en las que por momentos se puede tener la sensación de estar conduciéndose en lógicas laberínticas o caerse mil veces en cuevas de conejos, pero esto mismo es lo que supone su construcción como acción con sentido, la experiencia del conocimiento en el que todo tiene que ver y a su vez cada rama se constituye en un mundo para explorar, cuestionarse y criticar padeciendo por momentos un sentir de inabarcabilidad que impulsa y agobia, pero fundamentalmente desafía.

La Historia Política vilipendiada por el economicismo del siglo XX⁶³ vuelve a tener un lugar esencial en nuestra disciplina pero ya no desde una lógica fundante sino de deconstrucción. El trabajo recorrido por la Historia intelectual y de los conceptos políticos con su énfasis en la aprehensión de su temporalidad y contradicciones ha transformado el espacio del aula (y esa es la sensación que muchas veces tengo cuando leo y cuando intento enseñar) en un portal, y no un portal en el sentido moderno que conduce a la verdad (como se representa en películas de ciencia ficción como Matrix) sino que expande el campo de lo real, es más bien un portal cuántico o una especie de agujero negro con membrana transitable.

de conminar a los partisanos responsables a entregarse, dar tiempo a que éstos se entregaran y, al no concretarse se acto, proceder con la represalia anunciada. Se trata, claramente, de una creencia que no resiste la prueba de la verdad. Sin embargo, se mantiene y transmite. La búsqueda de explicación de este hiato y de esta creencia lleva a Portelli a indagar sobre los marcos ideológicos dentro de los cuales se han ido encuadrando las memorias dominantes y las subalternas en Italia desde la posguerra

63 La construcción de una ontología negativa de la historia enseñada (Zavala, 2014), a partir de la crítica a la instrumentalización de lo político en el análisis del pasado, esconde de alguna forma dos supuestos erróneos, por un lado la asimilación de la historia política a la historia factual y del tiempo homogéneo por otro la despolitización de la historia económica y social, la cual en última instancia esconde en su estructuralismo fundado en el número una pretensión epistemológica incluso mucho más fuerte, que es necesario deconstruir a la luz de los propios discursos, mitos y sentidos que la constituyeron como texto.

Entiendo que trabajar el Sionismo como concepto político en una clase de historia implicaría dar cuenta de su carácter abierto, indefinible más que provisoriamente, como entidad histórica que más que evolucionar se encuentra en permanente construcción nutriéndose tanto de las condiciones semánticas de producción como texto (Palti, 2005) como en los problemas de la experiencia colectiva que dieron lugar a tal representación política, en este caso la concepción de un Estado-Nacional (Slipak, 2011). Implicaría también que asumir los conceptos como problemas a discutir tiene un potencial intelectual riquísimo pero esto supone a su vez estar preparado para sostener lo que pueda replicar. En palabras de Elías Palti:

Para comprender por qué toda fijación de sentido es constitutivamente precaria, debemos reconstruir un entero campo semántico, ir más allá de la historia de los conceptos en la dirección hacia una historia de los lenguajes políticos. Recrear un lenguaje político conlleva no sólo la tarea de trazar cómo los conceptos cambiaron su significado a lo largo del tiempo, sino también, y fundamentalmente, la de comprender qué les impedía alcanzar su completitud semántica, descubrir aquellos puntos de fisura que le eran inherentes (Palti, 2005, p. 22)

El Sionismo como proyección de un Estado Soberano Judío cobra vida en el trabajo de Theodore Herzl, una fuente fundamental para cualquier estudioso del tema. Conectar con la subjetividad necesariamente fronteriza del judío europeo a finales del siglo XIX implica tanto un ejercicio de comprensión de la otredad (y de la mismidad) como de deconstrucción de las identidades sociales, sus mediaciones institucionales y desarrollos comunitarios. Lo que acerca y lo que aleja a ese proyecto de la experiencia provinciana europea lo sitúa más acá o más allá de los márgenes modernos haciendo extensivo el ejercicio conceptual a otros discursos en el tiempo y en el espacio.

En mis clases el Sionismo ha aparecido en forma lateral. El construir durante mucho tiempo planificaciones de curso conservadoras me ha significado que determinados temas adquieran sentido en las clases por su contexto textual y que sea difícil deconstruir desde lo conceptual, cuando en última instancia es el presente del tema que lo evoca lo que desde una lógica cronológica-causal necesariamente lo explica. Lo que quiero expresar es que durante mucho tiempo la forma en el que algunos temas aparecen en mis clases y la forma en que adquieren sentido (se hace evidente al momento de la evaluación) se alejan de la visión de mi proyecto de curso y cobran autonomía, independientemente del esfuerzo que en el momento realice para trabajar el tema de un modo diferente. Así me sucede cuando trabajo “El mundo actual” en cuarto año. El sionismo es evocado aun cuando lo

descentre del genocidio judío trabajándolo desde la partición de Palestina o del conflicto árabe-israelí a partir de las circunstancias de la posguerra (como la concreción forzosa de un proyecto político lineal que surge en el siglo XVII A.C. y termina en 1947 con la Declaración de Independencia de Israel).

La retórica del ‘pueblo elegido’ surge casi invariablemente de los estudiantes, que lo describen con el recelo de no ser parte, de constituirse ellos mismos como ‘otros’ en el acto de enunciación. Y aun cuando en los manuales⁶⁴ se nombre a Herzl, su proyecto no aparece en ninguna parte, no figura su lugar de nacimiento (a diferencia de otros dirigentes) y su lugar en el texto es raro. Es introducido como protagonista del sionismo práctico en la primera posguerra (había muerto en 1904) y sucedido inmediatamente por Chaim Weizmann que se define como su ‘continuador’. En última instancia en los manuales se lo nombra pero se lo ignora, y fundamentalmente a mi modo de ver se ignora el carácter vivo del concepto de sionismo que sigue en la época de Weizmann una lógica sistémica vinculada al proceso de descolonización de Medio Oriente. Después de los conflictos armados y especialmente de la Guerra de los Seis Días adquirirá un fundamento religioso mucho más fuerte (ya asociado en la posguerra) en esta forma de ver las cosas.

Por todo lo anterior me interesa revisar la forma que doy algunos temas desde la planificación anual para que no se expliquen por ‘sí mismos’. Me importa llegar a ellos por un camino abonado en el que no se revelen los procesos históricos por sus consecuentes (o al menos intentarlo). Cuatro fragmentos del Estado Judío de Herzl me parecen de un valor didáctico inestimable para el análisis en el aula del tema y sobre todo de la contextualización del pensamiento y de la metodología de análisis de los lenguajes políticos que es en última instancia el trasfondo que estructura mi intención de dar la clase en forma distinta:

Ya he hablado de nuestra asimilación. No afirmo, en ningún momento, que la deseo. La personalidad de nuestro pueblo es demasiado gloriosa en la historia y, pese a todas las humillaciones, demasiado elevada, para desear su muerte. Si se nos dejara en paz durante sólo dos generaciones podríamos, quizás, desaparecer sin dejar huellas, en el seno de los pueblos que nos rodean. Pero no se nos dejará en paz... sólo el odio de los que nos rodean nos vuelve extranjeros. [...] Somos un pueblo; el enemigo hace que lo seamos, a pesar nuestro, como ha sucedido siempre en la historia. (Herzl, 1896, p. 43)

Quizás alguien piense en la dificultad que significa el que tengamos más de un idioma común. Sin embargo, no podemos hablar hebreo entre nosotros.

64 Ver en especial Amestoy y otros (2008) Historia del Mundo Actual p.380 ss

¿Quién de nosotros lo sabe lo bastante como para pedir un boleto de tren? No hay quien pueda hacerlo. Con todo, la cosa es muy sencilla. Cada cual conserva su idioma, que es la querida patria de sus pensamientos... nunca dejaremos de amar con melancolía nuestras patrias, de las que fuimos expulsados.” (Herzl, 1896, p. 91)

Donde aparecemos nosotros, los modernos, con nuestros recursos, transformamos un desierto en un jardín. Para la creación de ciudades nos bastan tantos años como siglos se necesitaban en las primeras épocas de la historia; lo confirman innumerables ejemplo en América. [...] Nosotros mismos podríamos utilizar, en el Estado Judío, todas las nuevas tentativas y hacer de ellas modelos ideales... queremos ser, igualmente, los primeros en todo lo que atañe al altruismo y, como país nuevo, ser un país de experimentación y un país modelo. (Herzl, 1896, p. 96)

¿Cuál elegir: Palestina o Argentina?... La Argentina es, por naturaleza, uno de los países más ricos de la tierra, de superficie inmensa, población escasa y clima moderado. La República Argentina tendría el mayor interés en cedernos una parte de su territorio. [...] Palestina es nuestra inolvidable patria histórica. Su solo nombre sería, para nuestro pueblo, un llamado poderosamente conmovedor. Si S.M. el Sultán nos diera Palestina, podríamos comprometernos a regularizar las finanzas de Turquía. Para Europa formaríamos allí un *baluarte* contra el Asia; estaríamos al servicio de los puestos de avanzada de la cultura contra la barbarie. (Herzl, 1896, p. 46)

La estructura conceptual de estos cuatro fragmentos es de una potencialidad riquísima y su proyección a otros temas de la historia regional multiplican su potencia. ¿Puede hablarse de Nacionalismo a la luz de los textos, en qué sentido? ¿Será que la Nación Judía no preexistió a la implementación del Estado-Nacional? ¿Cómo se emparenta el sionismo secular con los proyectos de colonización y modernización agrícola progresistas en todos los márgenes geográficos de la modernidad? ¿Por qué resulta una obviedad para el autor la cesión del territorio Argentino? ¿Desde qué lugar se construye en un sentido positivo ‘el nosotros’? ¿Qué trama ideológica-política justifica la elección del territorio? Si lográramos responder juntos estas preguntas y repensar los supuestos sociales de los cuales partimos, estaríamos cumpliendo con unos objetivos curriculares que trascienden el sentido tradicional asignado al aula de historia como el lugar de lo fáctico y lo memorístico, así como de la reproductibilidad política a partir de la transmisión de información. La experiencia me dice que a partir de lo anterior, el triángulo Progreso/Ciencia/Racismo atravesado y develado por el esfuerzo de construcción nacional en los países sud-americanos puede ser trabajado en clase desde una red de hipervínculos temáticos que re sitúen a la región en los márgenes modernos y den cuenta de los pilares fundantes

de los Estados-Nación. Una gran fuente de recursos para este análisis es la producción pictórica, científica, fotográfica y literaria de fines del siglo XIX.⁶⁵

Por último, parece importante estudiar algunos discursos académicos que se fundan en la crítica del Sionismo y de Herzl como narrativa orientalista, especialmente el discurso de Said (1993). A la vez que postula una investigación hermenéutica del pasado como interpretación situada (en

65 Los proyectos de colonización de tierras tendrán un lugar fundamental en la formación de los Estados Nación del Río de la Plata. Bajo la neutralización de los pueblos originarios —desplazamiento y exterminio—, el lugar político del poblamiento del territorio, en la mayoría de los casos a partir de la promoción de la inmigración será enunciado explícitamente en el lema: gobernar es poblar (Alberdi, 1852) El documental de Andrés Di Tella (2008) *El país del Diablo* que sigue los pasos de Estanislao Zeballos en la denominada Campaña del Desierto me parece una herramienta didáctica interesante para comenzar a valorar los conceptos señalados y la falta de consenso aun en la actualidad y aun en parte de la población damnificada sobre los procesos de modernización en América del Sur. En el audiovisual queda clara la importancia del interés científico que no ‘justifica’ si no que constituye la dominación su traducción en la cartografía, la fotografía y la búsqueda biologicista de fundar la superioridad europea en diferencias craneales de los cadáveres de los indios asesinados (con la crítica museística que supone encontrarlos al momento del rodaje en el Museo de La Plata). El lugar de la Escuela y la colonización intelectual a través del idioma —y su resistencia— para los asimilados es trabajado también en el film. Asimismo es destacable el lugar de obras —tanto en su producción como en su recepción— como el *Tabaré* de Zorrilla de San Martín y su representación pictórica por Juan Manuel Blanes para el anclaje en Uruguay, de la construcción del Estado-Nación, a través de los conceptos civilización, barbarie y asimilación: es significativa la fama del mestizo *Tabaré* en cuya fisonomía se advierte la valoración de su alma blanca traducida en sus ojos azules y en su valor físico única potencia heredada de sus ancestros indígenas. Hablar de la ‘garra charrúa’ después de este análisis adquiere un sentido nuevo. Afirmo Laura Malosetti (1993, p. 306): «en la negación sistemática de la importancia de los indios en el Uruguay por parte de las clases dirigentes subyace una cuestión económica que no puede obviarse en la consideración de la actitud hacia el indio en una y otra orilla: La presencia indígena no detuvo el avance de la explotación rural, no fue vista como una amenaza ni como un obstáculo...En el marco de esa urgente necesidad de unidad nacional, en un proceso de creación de mitos nacionales que pudieran operar como aglutinantes, puede entenderse mejor la obra de Zorrilla de San Martín y la entusiasta acogida que obtuvo.

Tabaré es hijo de Magdalena, una mujer abandonada en la playa por los primeros conquistadores al ser vencidos por los charrúas. El cacique Caracé se prenda de ella y la cautiva, con ella engendra a *Tabaré*. Pero Magdalena no soporta la tristeza y muere en cautiverio...Zorrilla definió a *Tabaré* como ‘un indio imposible de ojos celestes’. En términos más vulgares, es un mestizo. Pero resulta interesante que el mismo autor lo catalogue como ‘imposible’. En realidad sí lo es: Zorrilla dotó a su mestizo de un alma romántica que enferma de amor a la manera de un Werther, encerrada en un cuerpo de indio. El único dato aparente, la única clave exterior de esa alma son los infaltables ojos azules, símbolo por excelencia de la ‘pureza de espíritu’, de la ‘nobleza de alma’, atributo, en fin, de la raza vencedora».

su caso justamente en el carácter fronterizo de su identidad) Said queda de alguna forma atrapado en su propio razonamiento moderno al situarse como contranarrativa pero aún en el marco conceptual del nacionalismo (como medio) y la democracia (como fin). Para Herzl la estructuración de la identidad judía se consolida en torno al surgimiento del antisemitismo y la existencia de un enemigo común. Para Said este carácter de víctima se patologiza en el sionismo práctico del siglo xx reproduciendo en la actitud hacia el árabe la discriminación cultural recibida en Europa. Desde la teoría crítica ambos discursos tienen paradojas constituyentes vinculadas en el de Herzl a la homogeneización de los judíos y la neutralización de los otros. En el de Said se vincula a la utilización de referentes conceptuales trascendentes o categorías que no son problematizadas y por lo tanto se circunscriben al universalismo moderno y al campo conceptual del lector⁶⁶.

A la luz de estas lecturas y de su crítica creo que varias interrogantes podrían habilitar un abordaje más profundo del tema y sus afluentes: ¿Podría ser la aporía fundante del sionismo herzliano el nucleamiento de los judíos en la diáspora en torno a un concepto de pueblo como entidad homogénea (Roudinesco, 2011), o el desarrollo de un estado laico basado en una tradición religiosa? ¿Cómo podía concebirse un proyecto colonial como modelo de altruismo? ¿Cómo se produce la apropiación de un discurso cientificista que es el mismo que funda su marginación y perjuicio? ¿A qué entidad política refiere el concepto de democracia de Said, y de qué forma actúa como control de su crítica?⁶⁷ Es ineludible para comenzar a incluir estos cuestionamientos profundizar en el carácter histórico del ‘sentido común’ y dar cuenta cómo el mismo atraviesa el pensamiento teórico, académico y científico aun cuando sus protagonistas se esfuercen en formular su independencia o en los casos más radicales la consciencia de algunas de sus contradicciones.

Ambos —en sus diferencias— constituyen su pensamiento en torno a la marca identitaria de la mirada del otro, ya sea a través del antisemitismo como del orientalismo, lo que podría significar tanto un límite como un efecto potenciador. Trabajar con sus textos, con algunas historias de vida y con sus propios contextos históricos implica, en este sentido, una puesta en práctica del estudio de la historia a través de formas más complejas y en todo sentido más ricas que las posturas positivistas tradicionales.

Cuando pienso en trabajar en clase con el pensamiento de Herzl y con el de Said en su carácter fronterizo pienso en un ejercicio interpretativo de los textos que exija al estudiante acceder a esa forma mestiza de la subjetividad que aparece tan notablemente en sus palabras. Me imagino la

66 Al tiempo que lo intenta deconstruir.

67 Dice el autor: «La democracia, en cualquiera de los verdaderos sentidos que pueda tener la palabra, no puede encontrarse hoy en ninguna parte del Oriente Medio que sea todavía ‘nacionalista’»

posibilidad de poder ser uno de ellos por un rato, construir o no empatía pero fundamentalmente deconstruir prejuicios y relativizar lugares. Convertir valores en cosa viva no remite en esta Historia a una toma de posición política declarativa con respecto a la partición de Palestina o a la Nakba (eso dependerá de cada estudiante) sino a poder pensar y pensarse a partir de la clave compleja que implica el ‘nosotros’ y ‘los otros’. ¿En qué situaciones cotidianas podríamos basar la experiencia de un nosotros? ¿Existen formas creativas de lo político que no estén mediadas por el estado y la nación y se asemejen a lo comunitario? ¿Cuándo nos sentimos ‘otros’ en el marco de nuestra sociedad? ¿O quiénes son los ‘otros’ de nuestros ‘nosotros’? ¿Qué sentimos por ellos? ¿Qué sienten por nosotros? Estudiar desde esta perspectiva parecería ser mucho más simple y sustancialmente más profunda.

3. Decir un imposible “no”...

Poder pensar la Historia como disciplina a través de su estudio podría ser el objetivo fundamental de una revisión curricular. Presentar el contexto semántico del surgimiento de las Humanidades como Ciencias Positivas es ensayar la crítica a partir de la autocrítica disciplinar. Tanto los teóricos poscoloniales como los decoloniales ubican con las mundializaciones y el establecimiento de los grandes imperios coloniales la producción y promoción de presupuestos epistémicos que se extendieron y se impusieron de forma simultánea a la dominación económica y política (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Trabajar la expansión imperialista de Europa no es no poder descolonizar la mente sino dar cuenta de en qué medida los principios rectores de esa colonización intelectual y espiritual están rodeados por un tiempo y un espacio que la hacen posible, como discurso retórico, al igual que, en la actualidad no es posible en los medios de comunicación hablar de la mentalidad negra o judía pero no parece igual de censurable discutir sobre la mentalidad árabe (Said, 2002, p. 402) o islámica.

Lo anterior no escapa a las prácticas de enseñanza de la historia, si bien ha ayudado la reformulación del programa de primer año de bachillerato que quitó el esquema curricular braudeliano de las civilizaciones (Braudel, 1969) el mismo resiste en las planificaciones de muchos docentes que siguen incluyendo en sus programas la unidad “Mundo Musulmán”. Mi experiencia como docente suplente que hereda cursos ya enunciados da cuenta que, muchas veces, a pesar de que esta unidad se abre con la exhortación a considerar la heterogeneidad de ese ‘mundo’ el núcleo duro de la misma se concentra en el fundamentalismo islámico, en Medio Oriente y en su carácter más aberrante vinculado a la violencia de género. Las consecuencias pueden inferirse sin mucha dificultad.

Hace un tiempo me encontré continuando un curso en estas condiciones. Habían trabajado con la película afgana *Osama* (Siddiq Barmak, 2003⁶⁸) que cuenta el caso real de las condiciones de supervivencia de una niña y su familia durante la ocupación del régimen talibán en Afganistán: hambre, miedo, humillación y violencia (lapidación y violación incluida), a lo largo de 83 minutos. Y no es que entienda que esto se deba esconder —el film se basa en una historia real—. El punto es, que eso fue todo. Intenté problematizar un poco esta mirada tan determinante que los estudiantes habían hecho suya...frente a la evidencia de los hechos... con la proyección de otra película: *‘Timbuktu’* (Abderrahmane Sissako, 2014) que trata de la llegada al norte de Malí de un grupo terrorista y fundamentalista islámico y sus impactos para el pueblo de Tombuktú y en particular para una familia de pastores. Además de la belleza visual con que el film presenta los lugares, personajes y acciones, el sentido del humor y las prácticas de resistencia constantes a la dominación —en las que las mujeres tienen un lugar privilegiado— los personajes se encuentran atravesados por la modernidad y su carácter mestizo, lo cual dificulta enormemente discursos como el de la ‘mentalidad’. El multilingüismo, la pretensión de homogeneización cultural a través de la imposición del árabe —y sus dificultades— el problema de los retornados (europeos-musulmanes) y las formas de expresión de una identidad imaginada a través de las tecnologías de la información, quedan planteadas a partir de su proyección y se presentan con una suavidad que me facilitó enormemente el trabajo de aula. Por supuesto que la violencia existe y de hecho por supuesto que no falta la lapidación, pero creo que es cuidadosa en mostrar otras formas de vivir, en un sentido material y espiritual, y hacerlo con empatía rescatando también con dulzura lo mejor de los otros. Al terminar el trabajo de aula una pregunta resultó esclarecedora: *Pero, entonces... ¿islam y fundamentalismo no es lo mismo?*

Pensar cómo pensamos, como práctica heurística, puede ser desarrollada estudiando el pasado y la forma que fue representado por las distintas comunidades. Lamentablemente las dificultades que presenta el estudio del pensamiento y la acción subalterna son importantes. Fueron enunciadas por los teóricos poscoloniales Dipesh Chakrabarty y Gayatri Spivak y aunque son contestadas desde los estudios decoloniales, estos deben combatir la propia colonialidad académica que critican y dan cuenta en sus trabajos (Castro-Gómez, 2007). Dar cuenta del proceso de formación de un

68 Es ilustrativa la fecha de estreno de la película y su repercusión. La película se estrena en el mismo año que Estados Unidos invade Irak y considero que su mensaje pasa a constituir un argumento que refuerza la dominación no solo en un sentido negativo, vengar los efectos del terrorismo en Estados Unidos, sino positivo, una guerra altruista que liberara a las víctimas más débiles de los talibanes.

discurso monológico o episteme dominante a veces puede quedar atrapado en discusiones sin sentido, como si el origen del racismo debe considerarse desde el Renacimiento y la dominación económico-social de América en los siglos xv y xvi asociada al sistema de castas, la configuración de ‘occidente’ como uno a partir de la construcción de ‘oriente’ como otro durante la expansión europea o la transformación del antijudaísmo de la Ilustración en antisemitismo.

Situada en mi proyecto y sin establecer jerarquías me parece fundamental dar cuenta, en el pensamiento europeo, de la generalización a partir del último cuarto del siglo xix de una fundamentación científica de la superioridad racial ya sea desde la lengua con el desarrollo de la filología, como de la Historia, la Sociología y la Antropología. Este momento tiene un poder fundacional⁶⁹ de largo alcance en la medida que determina una configuración de las ciencias humanas que aún hoy se mantiene como tradición aceptada y demandada desde los ámbitos institucionales en donde se imparte la enseñanza y la investigación, condicionando en forma clara la acción comunicativa,⁷⁰ por lo que visibilizarlo evocando la práctica de crítica-autocrítica y asociándolo al resto de los momentos fundacionales de la modernidad desde una lógica sincrónica parecería ser una salida satisfactoria. Un lindo ejercicio que puede acompañar este planteo es trabajar con manuales de historia antiguos y contemporáneos como fuente (Amuchástegui, 2009), y reflexionar juntos, en clase, cuán cercana o lejana está su concepción de nuestra formación escolar (de los estudiantes y de los docentes), y qué relación podrá tener su difusión con relatos sociales de autoidentificación que circulan actualmente y suponen concepciones racistas y/o culturalistas.

Mesianismo Cristiano, Cientificista, Progresista (o productivista), y Democrático⁷¹ constituyen unidades conceptuales fundamentales para comprender la modernidad desde un anclaje histórico y cultural, exigiendo revisar tanto los dispositivos emergentes para su validación como la apropiación en este proceso de recursos —materiales y simbólicos— y saberes prácticos de los *otros* que son adaptados a la creciente necesidad de control institucional⁷². Dar cuenta del mestizaje como categoría que supera la

69 Estrechamente ligado a la construcción del Estado-Nación y a la apropiación de símbolos y prácticas para la invención de tradiciones (Hobsbawm, 1983)

70 Ver Palti (1998)

71 Todorov (2012) en Diálogo entre Todorov y Sami Naïr, moderado por Juan Cruz, dentro del foro Ideas para Cien Años organizado por la Obra Social de Caja Canarias

72 Dice Ginzburg (2003, p. 149 ss) al relatar la adopción final de un registro de individualización civil a partir de las huellas digitales en Europa: «Dejemos por un momento a Europa y pasemos a Asia. A diferencia de sus colegas europeos y de manera totalmente independiente, los adivinos chinos y japoneses se habían

demografía y condiciona todos los niveles de la experiencia social moderna a través del tiempo, problematizar los universales a su luz, y los mecanismos históricos de asimilación de la diferencia que se han puesto en práctica en los diferentes espacios de la modernidad y especialmente en sus márgenes, nos enfrenta nuevamente no sólo a un desafío conceptual sino metodológico. Replanificar el abordaje del siglo XIX en clase supone abandonar concepciones unidimensionales que refuerzan la categoría de cultura dominante como entidad absoluta. Esto tiene repercusiones en la reflexión sobre las formas actuales de educación, las exigencias a los estudiantes y las políticas de inclusión/asimilación, y demanda un gran esfuerzo en el desarrollo de nuevas experiencias en el aula.

Flexibilizar la cronología o más bien la concepción del tiempo, desarrollar unidades transversales y no sucesivas en un sentido cronológico, pensar los textos como códigos, que dicen involuntariamente (Ginzburg, 2003) y que guardan a su vez su propio esquema de soluciones⁷³, aceptar que el silenciamiento marca un límite al testimonio (Spivak, 1998), pero también que hubo voces no silenciadas —aunque ignoradas— que desde la razón fronteriza contestaron a las prácticas de dominación y pueden ser releídas en una clave historiográfica decolonial.⁷⁴ Quisiera poder pensar un curso

interesado por las líneas poco aparentes que surcan la epidermis de la mano. La usanza, atestiguada en China y sobre todo en Bengala, de imprimir sobre cartas y documentos la yema un dedo manchada con alquitrán o con tinta deriva probablemente de una serie de reflexiones de carácter adivinatorio... En 1860 Sir William Herschel, jefe administrativo del distrito Hooghly en Bengala, reparó en esta costumbre difundida entre las poblaciones locales, advirtió su utilidad y pensó en valerse de ella para el mejor funcionamiento de la administración británica... En realidad, observó retrospectivamente Galton, se sentía una gran necesidad de un instrumento de identificación eficaz (en las colonias británicas y no solamente en la India, los indígenas eran analfabetos, indóciles, astutos, mentirosos y, a los ojos de los europeos, iguales entre sí)... Los funcionarios imperiales se habían apropiado del saber indiciario de los bengalíes y lo habían vuelto contra ellos».

73 Es interesante escuchar a Foucault (1965) en la entrevista con Alain Badiou, sobre las relaciones entre Filosofía y Psicología y la importancia del descubrimiento del inconsciente como texto y su interpretación.

74 Walter Mignolo (2007, p. 32) propone trabajar en torno a las producciones de Waman Poma y Ottobach Cugoano que ofrecen una lectura crítica y descolonizada de los procesos colonialistas de los que fueron testigos y a partir de la cual enunciaron un pensamiento tan original como eminentemente mestizo. Dipesh Chakrabarty (2008, p. 202) agrega en un sentido positivo y cuidadoso, cómo se deben reinterpretar las fuentes a la luz de sus fisuras, al estudiar el nacimiento del sujeto en la tematización colonial de las viudas como víctimas, en la sociedad Bengalí. En sus palabras: «Pero lo que también se documenta en su ensayo y en otras partes, gracias a la resulta voluntad de testimoniar el sufrimiento- la cual marca los esfuerzos modernos en pro de la justicia social- son las prácticas del yo que nos convocan a otras maneras de ser cívico y humano. Se tratan de prácticas

en el que la identidad, la individualización, la identidad social y el lugar de la confianza, la espiritualidad y la fe aún —o fundamentalmente— en los momentos más seculares de la modernidad fueran sus ejes principales. Permitirme repensar la categoría de superstición y afinar la vista en lo que es lo mismo, en el otro, pero se presenta como distinto, se deshumaniza y adquiere poder en esa disociación⁷⁵. Y por último reivindicar el espacio de la clase de historia como posibilitador de prácticas intelectuales crítico-autocríticas en las que se analicen las formas de representación del pasado por la cultura a partir un *topos* filosófico enunciado y fundamentado. Siguiendo a Spivak: una postura deconstructiva que «consiste decir un imposible ‘no’ a la estructura que se critica, aunque también se habita íntimamente» (Spivak en Prakash, 1997, p. 308).

El análisis de textos, tanto en documentos escritos como en imágenes constituye a mi entender una práctica privilegiada en el aula.⁷⁶ El desafío de intentar comprender algo que en la mayoría de las circunstancias se presenta como inaccesible y el esfuerzo de interpretación guiada por el docente constituye —cuando el estudiante siente que lo ha conseguido— una acción fundacional para el aprendizaje. Considero que cada esfuerzo hermenéutico se constituye como acto de inteligencia y reconfigura nuestro sentido de inteligibilidad. Esto no quiere decir que suceda siempre, pero cuando sucede y es reconocido y valorado, se establece una fusión entre satisfacción y deseo que propicia una nueva relación con el saber, un saber hacer, que no necesita ordenar la teoría y la práctica porque ambas forman parte de un único proceso superando el concepto de praxis, en la medida que este supone para unir, una disociación propedéutica.

Propiciar el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza supone una acción de visibilización de los momentos mismos de aprendizaje que confirmen a los sujetos en sus lugares y no desestimen a ninguno de los participantes. En este sentido siento que la desvalorización del aprendizaje por parte de los estudiantes podría estar asociado a una relación con el saber que lo sitúa siempre como *otro*, ajeno a la propia identidad a la vez que la concepción del docente como un coordinador sin autoría en la jerarquización

del yo que siempre dejan un exceso intelectualmente inmanejable cuando se las traduce a la política y al lenguaje de las filosofías políticas que debemos a las tradiciones intelectuales europeas».

75 Provincializar Europa (Chakrabarty, 2008) es también asumir los niveles mágicos y espirituales de su concepción del mundo. Reconocer su estructura mítica... Fundamentalmente la abstracción radical de la Ciencia como práctica instrumental que solo puede funcionar a partir de una base axiológica, un dogma que produce acciones consistentes y su propia validación como ya lo han problematizado desde la teoría crítica Horkheimer y Adorno (1969). También es muy bella la relación establecida por Ginzburg entre adivinación y ciencias humanas a través del método indiciario...

76 Con esto no me refiero al análisis incidental de fuentes en sentido corroborativo.

de contenidos, despersonaliza la acción de enseñar, la tecnifica y oculta en última instancia la gema de la enseñanza que a mi entender es el encuentro intergeneracional alrededor de un valor, seleccionado, cuidado, y transmitido a través de su vivencia. Y ese valor ahora menos que nunca puede estar basado en la información cosificada y ritualizada. Necesariamente tiene que estar en la inteligencia entendida como interpretación situada de del mundo, de uno, de los otros.

Creo que es de importancia fundamental pensar los sentidos comunes que co-instituyeron las prácticas políticas del pasado y los procesos históricos fundantes de la modernidad. Un proyecto de curso tanto para la asignatura “Historia” en bachillerato de enseñanza secundaria como de “Historia de la Cultura” en bachillerato tecnológico debe estar atravesado por su interpretación. La hoja de ruta dependerá de cada docente, cada énfasis, cada planificación anual. Los textos discutidos —y con esto me refiero a un sentido amplio que supera lo narrativo— no pueden ser auxiliares paratextuales que reafirmen el discurso etéreo del docente (en el sentido de no situado) sino estructuras de sentido que demandan la investigación hermenéutica, y la búsqueda de otros textos.

La práctica corriente en fichas y manuales de enseñanza de la Historia (y posiblemente de otras asignaturas) de utilizar dos voces simultáneas y jerárquicas para expresarse, esto es: el cuerpo de texto y el paratexto ha instituido una forma extendida de lectura que considero alarmante. Me sucedió en clase de segundo año de bachillerato que tras proponer un ejercicio tradicional de comprensión de texto basado en un capítulo de un manual, los estudiantes en su totalidad se vieron imposibilitados de contestar una pregunta porque ‘no encontraban’ la respuesta. La situación me preocupó bastante ya que en el repartido, el fragmento al que hacía referencia la pregunta estaba encuadrado, subrayado y en negrita. Pronto conversando con cada grupo me di cuenta que las características que el enunciante utilizaba para jerarquizar, eran interpretadas por los estudiantes como invisibilizadoras del texto ya que, al llegar al cuadro su larga experiencia de estudiantes (por lo menos once años) los hacía ignorarlo, limitando su posibilidad de resolver la propuesta. Acostumbrados a que el documento escrito, la imagen o el recuadro confirman el discurso oficializado como verdad, las fuentes gráficas y documentales (ni que hablar de los ‘recuadros historiográficos’) nunca son pensadas como núcleos de sentido que posibilitan como fuente la representación del pasado, más que en un sentido declarativo. El texto se constituye como un acto de habla que, a través de su retórica narrativa y visual profundiza un sentido común de des-subjetivación del conocimiento, exigiendo que seamos muy cuidadosos en el proyecto de enseñanza de cada clase en particular.

Ser consistente y ya ni siquiera coherente me resulta fundamental para

que tenga sentido una propuesta *otra* de estudiar el pasado. Muchos creerán no es innovadora, pero creo que pocos pueden jactarse de ponerla en práctica, entre otras cosas porque además de la convicción insume mucho tiempo de estudio, planificación y supervisión, bastantes riesgos de caer todo el tiempo en contradicción y de vivir constantemente una crisis existencial: *esto no es una clase de historia*, porque entre otras cosas, a veces son los alumnos los que no la reconocen como tal.

3. Pensar los sentidos comunes...

Vivimos un momento en el que los discursos se encuentran atravesados constantemente por la sospecha de la coercitividad de lo políticamente correcto. Bajo este velo y bajo el de sus críticas, el sentido de las posiciones políticas están siempre cuestionadas siendo tan común el sentido que las valida como el que las descalifica. Posiciones conservadoras y críticas se esconden tras un mecanismo discursivo que denigra lo político en última instancia y la mediación normativa-punitiva del Estado descomplejiza la discusión por el respeto de los otros y lo abstrae del único espacio efectivo que es el de las relaciones interpersonales.⁷⁷ Bajo la crítica a lo políticamente correcto se encuentran sentidos políticos tan disímiles que el peligro de pasar uno por otro puede significar justificar por el mecanismo retórico un conjunto de posiciones inconsistentes con la ética y la propia intencionalidad. Es en última instancia ese sentido común que refiere no a lo dicho sino a las formas de lo dicho, que se constituyen independientemente del resultado conceptual en estructuras de validación de lo cierto en cuanto *alétheia*.

Trabajar para el paradigma de la inclusión desde la enseñanza de la Historia supone estudiar en el pasado las formas de construcción de las identidades y las alteridades, en un sentido social e individual, así como los procesos de integración y asimilación de lo diferente. Si volvemos al siglo XIX el desarrollo del espíritu científico y su extensión al estudio de las sociedades (incluidas incluso como parte de las Historias Generales) provocó un desplazamiento ético de la política a la verdad, de la moral a la

77 En las VIII Jornadas de Historia del Arte, en el marco de los Cursos de Verano del IPA se dio la discusión en el público a partir de la ponencia de la Prof. Milita Alfaro, en torno a la restricción de humor que hoy se estaría viviendo en espectáculos de carnaval, por el triunfo de lo políticamente correcto. En lo personal considero que ésta reivindicación (por parte de algunas murgas) no surge desde una perspectiva liberal sino eminentemente conservadora en la medida que la restricción creativa de ciertos grupos carnavalescos y su sentido común retrógrado lleva siempre, al igual que en la televisión, a la salida fácil por medio del chiste homofóbico y racista. Difícilmente estos grupos manifiesten su rebeldía a lo políticamente correcto, en otros campos, sustancialmente incorrectos.

ciencia que validó la concepción racista de la historia en su acepción más pesimista, esto es, en la que niega incluso a los humanos no occidentales el poder de perfectibilidad. Incluso la visión más optimista implica en su seno un camino de transformación que supone un modelo único, que se justifica en la aspiración de unificar una Europa atravesada por las guerras, pero fundamentalmente en la efectividad del *hecho* de que la humanidad ya se está dirigiendo en ese sentido (Todorov, 1991, p. 47).

Es el peso de la *realidad* lo que determina el desarrollo de la jerarquización de la humanidad y de las teorías racistas, y si bien el racismo hoy es en general inaceptable, como afirma Todorov, éste no es otra cosa que la punta del iceberg, siendo el témpano una forma de representar la realidad que es propia del cientificismo (y que persiste). La globalización en un sentido cultural y la fuerza de la macroeconomía aparecen constantemente en el discurso social como una fuerza tan co-instituyente como el esquema civilización y barbarie. La práctica de deconstruir lo evidente parece un objetivo fundamental y difícilísimo para la enseñanza de la Historia, la ventaja de hacerlo a partir de los textos del pasado es que como las certezas, aparentemente, son otras, su interpelación resulta más liviana y es deseable que así sea.

Hace unos años me desempeñé como docente de la asignatura Estudios Económicos y Sociales en el liceo IAVA donde estudian chicos sordos e hipoacúsicos. Fue un desafío emocionante porque aún frente a la ventaja de que contaba con una sola estudiante y de que nos asistía una intérprete maravillosa la acción comunicativa siempre era incierta, doblemente mediada a la ida y a la vuelta... Sólo sus preguntas oportunas me confirmaban que en última instancia el sentido de mis palabras era entendido. Al trabajar el proceso de mundialización y la conquista de América me resultó imposible problematizar la jerarquización cultural europeos-americanos. Para ella era una evidencia por el hecho de su efectividad y su interpelación fue tan fuerte que mis argumentos quedaron acorralados en una posición ética, pero imposible de justificar históricamente: porque no debe ser así.

Lo real y lo deseable adquieren muchas veces una entidad perversa en el marco de la educación de masas. La inclusión en el contexto de nuestras instituciones educativas resulta algo difuso, sus principios no son claros, la universalización se choca con la inclusión, la valoración de la diferencia se limita a la flexibilización de la evaluación. No hay lugar social para el diferente y el sistema de cuotas es una muestra clara. Admiro a Todorov, que se hace cargo de un esquema de pensamiento en clave de civilización y barbarie, no porque esté de acuerdo con él, si no por su sinceridad a la hora de establecer su *topos* filosófico: su defensa de la libertad rousseauniana aún cuando la superación del determinismo signifique la coerción a la voluntad general (Todorov, 1991, p. 42).

Posicionarse a favor de la diferencia implicaría superar el asimilacionismo que supone hoy el sistema educativo. Estudiar otros procesos de inclusión de “lo diferente” y fundamentalmente las lógicas que sustentaron esos procesos (Dana, 2015) nos puede ayudar a fundar un proyecto educativo otro, no subordinado a la fuerza de los hechos —ni de los números—. Y esto implica necesariamente rescatar el valor efectivo-afectivo del proceso educativo en sí mismo, de la instancia, del encuentro humano intergeneracional, del espacio de convivencia y reflexión, del dar y recibir, del compromiso en la preparación de la instancia, de su devolución en dudas inquietudes, e incluso críticas. En este sentido considero que es necesaria una posición didáctica ecológica que se base en encuentros personales cuidados y mediados por un conjunto de aprendizajes altamente valorados, cuya vivencia debe tener impacto en el presente, de cada uno, y solo por sincronía en el futuro. La especificidad del enfoque hermenéutico aplicado a la enseñanza de la historia puede contribuir con esta posición haciendo de la acción interpretativa del pasado un ejercicio de autoría fundante para las prácticas de aprendizaje.

A modo de conclusión: decir un *imposible si*, a la enseñanza crítica

Mi formación pedagógica y la de muchos colegas estuvo mediada por la ambivalencia entre discursos ampliamente optimistas o pesimistas reproductivistas sobre la acción educativa. Sin embargo la mayoría de las veces esta polaridad refería o era interpretada de una forma lineal, entendida como posibilidad de cambio o permanencia del sistema capitalista y sus estructuras a partir de la instrumentalización política de la educación en un sentido moderno. Hace diez años la posmodernidad se planteaba en los ámbitos de enseñanza terciaria como una aberración, y posmoderno era un insulto corriente, sobre todo en la medida que descalificaba, y refería a una persona vacía y funcional. Hoy después de una década —y de mucha agua abajo del puente— me resulta claro que no hay nada más funcional que *los modernos* —como autodenominación— con sus estructuras, sus certezas y sus métodos.

Algunos tuvimos la suerte de cruzarnos con otra bibliografía, con otras miradas disciplinares y con otras prácticas —dentro y fuera del IPA— que ante todo nos ayudaron a cuestionarnos y poner nuestras certezas en el banquillo. Esto por momentos implica sumergirse en un camino tormentoso, ya que constantemente subyace la posibilidad de que los nuevos contenidos que intentamos trabajar se anulen por el propio peso de nuestra propuesta didáctica y de las circunstancias institucionales que la hacen posible. Sin embargo desde mi ‘aquí y mi ahora’, creo que vale la pena apostar a una experiencia de la enseñanza de la historia que reconfigure lo político, y lo

remita al campo de la ética, pero sobre todo lo trabaje desde las múltiples manifestaciones de la vida en sociedad descentrándolo de sus espacios evidentes de manifestación.

Hace un tiempo leí una crítica de Judith Butler a Hannah Arendt que me parece oportuna. Butler cuestiona a Arendt el referir a la democracia griega como campo ideal de lo político, sin cuestionarse en qué medida la esfera de lo público y esencialmente de lo político «depende esencialmente de lo no-político o, más bien de lo explícitamente despolitizado» a la vez que afirma que «solo recurriendo a *otro marco de poder* tendríamos la posibilidad de describir la injusticia económica y el desamparo político de los que depende la política oficial, reproduciéndolos una y otra vez como parte de los esfuerzos de autodefinición nacional» (Butler, 2009, p. 54). Creo que la superación del anhelo inmovilizante de otro marco de poder, nos permite contactar justamente con lo político de lo despolitizado, estudiar su presencia, su manifestación y su acción performativa, aún cuando, a simple vista y desde una lógica moderna se manifieste como un callejón sin salida.

Cargamos con el desafío de pensar el duelo de la Modernidad, pero eso nos permite aceptarnos —y ser consistentes— ya que sabemos que ser consecuentes es una imposibilidad inherente a(l) nosotros. La apropiación de los espacios y la crítica como acción performativa original no basada en las lógicas reproductivistas ('para bien o para mal') es un lindo faro para los que intentamos conciliar la enseñanza de la historia con una visión crítica del mundo. Cuenta Butler en torno a su apropiación del himno estadounidense por los hispano-hablantes:

Pero confieso que me gustó lo que escuché en la calle. Sonaba bien, era una linda canción. Creo que nos deja con una pregunta acerca de la relación entre lenguaje, performatividad y política. Una vez que dejamos de lado el punto de vista que afirma que ninguna posición política puede basarse en una contradicción performativa, y admitimos la función performativa como una declaración y un acto cuyos efectos se despliegan en el tiempo, entonces podemos considerar la tesis opuesta, esto es, que no pude haber una política de cambio radical sin contradicción performativa. Ejercer una libertad y afirmar una igualdad en relación con una autoridad que excluye ambas es mostrar cómo la libertad y la igualdad pueden y deben ir más allá de sus articulaciones existentes. La contradicción debe ser tomada en cuenta, expuesta y elaborada para convertirse en algo nuevo. Parecería que no hay otra forma. Creo que puede ser pensada como una movilización del discurso con un cierto grado de libertad, sin legitimación legal, basada en la demanda de igualdad y libertad que está realizándose. Pero esto también significa una deformación del lenguaje dominante que reelabora el poder, puesto que los que cantan no tienen el derecho de hacerlo. Esto no quiere decir que sus vidas no estén inmersas en el poder. Por supuesto, la gente que canta no

está cantando en un estado de naturaleza. Están cantando en las calles de San Francisco y Los Ángeles. Esto significa que están alterando no solo el «lenguaje de la nación, sino también sus espacios públicos. Finalmente, sería una ofensa verlo de otra manera» (Butler, 2009, p. 89).

Extendiendo esta reflexión a una enseñanza diferente de la historia, me pregunto: ¿Podrá otra enseñanza de la historia deconstruir desde el Liceo la Nación y sus supuestos? ¿Puede la acción crítica visibilizar los procesos de despolitización que politizan? ¿Es posible superar las prácticas de homogeneización culturalistas y nacionalistas desde la educación estatal unificada de las masas? A pesar de que no tengo respuestas definitivas a estas interrogantes considero que es una discusión disciplinar ineludible a la que tarde o temprano nos deberemos enfrentar... mientras tanto me contento con pensar en la enseñanza de la historia desde sus posibilidades de performatividad, en cuanto acto de libertad intelectual.

Bibliografía consultada

- ALBERDI, R. (1852). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bases-y-puntos-de-partida-para-la-organizacion-politica-de-la-republica-argentina--0/html/ff3a8800-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html>
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2009). *El discurso sobre los indígenas en los manuales escolares*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche: Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*, México: FCE
- ARENDT H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus
- ARRIETA L. Y PALUMBO L. (2009). *Una mirada acerca de la enseñanza de la historia reciente. Contrapunto de discursos y desafío a las prácticas* En ANA ZAVALA, *Escenarios del pasado. La histori(ografía) en la voz de los profesores*. (pp. 29-66). Montevideo: CLAEH-Biblioteca Nacional
- BARRETO, N. (2010). *La amenaza colonial. El imperialismo norteamericano y las Filipinas, 1900-1934* Sevilla: CSIC
- BOU L. (2006). *India Contemporánea. Saqueo colonial y lucha por la independencia*. Buenos Aires: Editorial de los Cuatro Vientos
- BUTLER J. Y SPIVAK G. (2009). *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSGOUEL, R. (2007) *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico* en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. — Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa*. Madrid: Tusquets,
- CHURCHILL, W. (1916). *The Malakand Field Force* Londres: Thomas Nelson & Sons. Disponible en <https://ia800208.us.archive.org/18/items/storyofmalakandf00chur/storyofmalakandf00chur.pdf>
- DANA M. (2015). Nacionalismo y antisemitismo. Hannah Arendt sobre la cuestión judía y el Estado Nación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. LX/225, 341-368
- D'ELÍA G. (1971). *Historia Contemporánea T.I* Montevideo: Banda Oriental
- GINZBURG, C. (2003). *Huellas. Raíces de un paradigma indiciario* México: Universidad Michoacana de San Nicolás, Hidalgo

- HOBBSAWM, E. (1987/2007). *La era del Imperio 1875-1914* Buenos Aires: Crítica
- HOBBSAWM E. (1991/1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780* Barcelona: Crítica
- HERZL, T. (1896/2004). *El Estado Judío*. Buenos Aires: Organización Sionista Argentina
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno
- MALOSETTI L. (1993). *El rapto de cautivas blancas: un aspecto erótico de la barbarie en la plástica rioplatense del siglo XIX en Arte, Historia e Identidad en América. Visiones comparativas*. Actas del XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte. México: Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM
- MIGNOLO, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En SANTIAGO CASTRO-GÓMEZ Y RAMÓN GROSFUGUEL, (COMPILADORES) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- PALTI, E. (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- PALTI, E. (2005). Temporalidad y refutabilidad de los conceptos políticos. *Prismas - Revista de Historia Intelectual* [en línea] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387036777002>> ISSN 1666-1508
- PRAKASH, G. (1997). Los estudios de la subalternidad como crítica postcolonial. EN SILVIA RIVERA CUSICANQUI Y ROSSANA BARRAGÁN (COMPLILADORAS) *Debates Post Coloniales: Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad*, (pp. 293-313). La Paz: SEPHIS, Editorial historias y Ediciones Aruwiry,
- RASOR, E. (2000). *Winston S. Churchill, 1874-1965: A Comprehensive Historiography and Annotated Bibliography* US: Greenwood Press
- RICO, A. (2005). *Como nos domina la clase gobernante* Montevideo: Trilce
- ROUDINESCO, E. (2009). *A vueltas con la cuestión judía* Barcelona: Anagrama
- SAID E. (1996). *Cultura e Imperialismo* Barcelona: Anagrama
- SAID E. (1978). *Orientalismo* España: Mondadori
- TODOROV, S. (1991). *Nosotros y los otros* México: Siglo XXI
- 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 & Asociados*. 2014 (18—19) 11-40. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClíoAsociados/article/view/4735/7227>

Cartografías del silencio. Análisis de discursos desubjetivantes en la clase de historia

ANDREA GARRIDO

Nadie consagrado a pensar sobre la Historia y la Política puede permanecer ignorante del enorme papel que la violencia ha desempeñado siempre en los asuntos humanos, y a primera vista resulta más que sorprendente que la violencia haya sido singularizada tan escasas veces para su especial consideración.

HANNAH ARENDT, *SOBRE LA VIOLENCIA*

Introducción: El lugar de la mirada

Desde hace varios años trabajo con el programa de primer año de bachillerato y en él la descolonización de los pueblos de África y Asia, haciendo hincapié en India. La experiencia es con estudiantes de entre dieciséis y dieciocho años, en dos liceos, uno del interior del país, el único liceo de la localidad por lo que conviven en él el hijo del dueño del supermercado, el del que tiene trescientas cuerdas de campo, el de un chacarero, el hijo del empleado bancario y el del empleado del almacén; el otro liceo está ubicado en una zona de la periferia de Montevideo, en el barrio Ituzaingó.

En medio de esas clases, recuerdo comentarios y preguntas de distintos estudiantes cuando estábamos trabajando el tema:

¿y si eran tantos millones, cómo no se liberaron antes?

Eran muchos más, ¿Por qué no se unieron?, ¡yo me hubiera unido!

No ves que no podían, ellos los dominaban ¿no profe?, tenían más poder, las armas y todas las cosas esas.

No los dejaban pensar, tipo, por el dominio cultural ese.

Los tenían controlados.

¿Cómo era la cosa esa que quería Gandhi?

Ahhh ahora sí, claro, recién hice antena.

¿y Gandhi, no comía para conseguir apoyo? No entiendo...

Imaginate, eso era antes, en la India, ahora lo hubieran dejado morir.

No, ahora también, mirá el sirio que se quería ir de acá y estaba haciendo huelga de hambre, ¿era el sirio no?, ¿o el de Guantánamo?, ¿consiguió lo que quería, no profe?

Este artículo es sobre cómo he trabajado algunos conceptos del tema descolonización y sobre como quiero trabajar otros o los mismos pero de distinta forma. Violencia simbólica, poder, autoridad, dominio, fuerza, la imposibilidad de los subalternos de ser escuchados (¿o dejan de serlo si son escuchados?) a quiénes nos referimos con el término, su participación en el proceso de independencia, la condición de subalternidad impuesta por la colonización. Implicaría entonces trabajar sobre la descolonización refiriendo a la condición subjetiva de subordinación del colonizado, haciendo presentes en la clase discursos que subalternizaron a los colonizados. Quiero trabajar sobre estos conceptos para analizarlos con los estudiantes en sus vivencias cotidianas.

Tengo que aclarar también que esta práctica como profesora de historia en el liceo se cruza con el trabajo como coordinadora y tallerista en un centro juvenil con adolescentes de las mismas edades —donde la mayoría de esos jóvenes, el noventa y cinco por ciento de los sesenta que concurren al centro— no asisten a la educación media. No escapa esta situación a la escritura de este texto ni a las reflexiones finales que aparecen en él, sino que por el contrario es una parte constitutiva de las mismas. Los estudiantes de bachillerato —especialmente los de cuarto año— del liceo de Montevideo tienen muchas características similares a los adolescentes del centro juvenil, aunque los otros no concurren a ningún liceo; geográficamente los separan veinticinco cuadras. Que mi práctica (y mis reflexiones sobre ella) en un trabajo y otro se cruzan, no es ninguna novedad.

¿Por qué quiero hacer este cambio? ¿Cuál es la intención? Es claro que por un lado el estudio me está llevando por ese camino, pero también pienso ¿qué hay detrás, que me mueve a mí, como profesora de historia, autobiográficamente, a hacer esa nueva propuesta de trabajo sobre el tema? Por otro lado, concretamente, ¿qué aspectos conceptuales hasta ahora no profundizados en mi clase sobre la descolonización (¿o la lucha por la independencia?) quiero trabajar con los estudiantes? Voy a tratar de plantear entonces dos aristas, una por qué la introducción de nuevas conceptualizaciones, y la otra cuál es ese cambio y cómo pienso llevarlo adelante.

Las lecturas realizadas en los últimos tiempos provenientes de la Escuela de Estudios Subalternos en Asia del sur, como los textos de Rajit Guha y Gayatri Chakravorty Spivak, o los estudios sobre África de Jean y John Comaroff, por un lado, y por otro Deleuze, Derrida, Augé y Arendt —entre otros— me han llevado a pensar y ver que el análisis que hacía era incompleto. Tal vez analizando los mismos textos o distintos, pero desde otra perspectiva pueda plantear la situación de los pueblos colonizados en su condición de subalternos, algún aspecto de su participación o no en la lucha por la independencia, la violencia a la que fueron sometidos, conceptualizando sobre ella y sobre situaciones actuales.

La otra línea de reflexión que atravesará este artículo es entonces, como mencionaba antes, qué hay detrás de mi intención por trabajar conceptos de otra manera además de las nuevas lecturas. El interés está en pensar por qué esa preocupación me remite a mi trabajo en el aula. En tanto sujeto subalterno también, y dentro de un sistema jerárquico, con un marco ideológico, identitario y de creencias que fundamentan mi interpretación del tema. Cada uno desde su lugar y con su condición, los profesores también somos subalternos (siempre hay otros que hablan por nosotros)⁷⁸. Como profesora de historia trabajo desde hace años con jóvenes que no estudian y no visualizan para ellos caminos de salida alternativos a continuar en la situación de marginalidad en la que están insertos. ¿Por qué no logran ser portavoces de su voluntad y de sus necesidades? Creo que desde la clase de historia se puede pensar en ese sentido.

Puedo percibir que la intención que está detrás de mi trabajo con los estudiantes del liceo —como con los otros jóvenes— es tratar que sean conscientes de la importancia de su acción en la construcción de un proyecto de vida, la posibilidad real de edificar alternativas posibles. Y ahí me mueve la historia personal, están presentes los relatos de mis padres y abuelos con respecto a eso. Especialmente de uno de mis abuelos cuando nos atrapaba a mis hermanos y a mí con sus historias de vida en Montevideo a comienzos del siglo xx, cuando siendo niño trabajaba en la cocina de una pensión llevando viandas a la casa de los vecinos, y luego más grande, sus historias como carpintero de obra en la construcción. Nos contaba cómo vio ir creciendo la ciudad, sobre los tranvías, las calles, los distintos barrios, las plazas, las lavanderas de pocitos, el centenario y los festejos del mundial del 30, la lucha y las huelgas de los trabajadores, su participación en los sindicatos. Y aunque no había terminado la escuela, compartía con nosotros sus lecturas, que iban desde el diario de todos los días a *La guerra y la paz* de Tolstoi... Probablemente es una de las razones por la que elegí estudiar historia, y trabajar donde trabajo.

Buscar abordar el tema desde otro lugar, me ha implicado pensar

⁷⁸ En este sentido, Ana Zavala (2016, pp. 109-112), analiza el lugar que dio a los docentes en el cambio educativo, social y político una extensa bibliografía en el último tercio del siglo xx. «esa bibliografía ha construido no la emancipación sino la subalternidad de los docentes (sin voz, violencia epistémica, otredad)» Se plantea por un lado, la idea de que los profesores son los teóricos de sus prácticas y por otro, que pueden ser investigadores en materia de prácticas educativas. «el discurso aparecerá fragmentado en dos planos: en un primer momento, el del reconocimiento a la capacidad de iniciativa y de acción (*agency*) de los profesores, tanto en materia de teorización como de investigación; luego, en un segundo momento quedará claro que si en efecto son teóricos, sus teorías no están a la altura de las ‘verdaderas’ teorías, o bien deben hacer el esfuerzo de ajustarse a los parámetros académicos para que puedan ser efectivamente consideradas como tales».

y pensar-me. En mi vida de estudiante liceal, no tuve un profesor que trabajara la Descolonización, de ninguna manera. Era un tema que ‘no se daba’ cuando iba al liceo, creo que ‘no estaba en el programa’. Hay un lugar entonces en este relato que tiene que ver con cómo me hubiera gustado que ‘me dieran la clase’ o ‘me explicaran el tema’. El giro también es para mí, ¿o por mí?

Otro aspecto a considerar, es que si bien el artículo está dividido por algunos subtítulos, la estructura del mismo es como un ‘rizoma’⁷⁹, en el sentido que le dan Deleuze y Guattari a la construcción del pensamiento, en contraposición a la jerarquía del pensamiento arborescente dirán:

El pensamiento no es arborescente, el cerebro no es una materia enraizada ni ramificada (...) Resumamos los caracteres principales de un rizoma: a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera (...) procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección... el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. ... Un rizoma está hecho de mesetas... llamamos mesetas a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma (2015, pp. 35-50).

Esta concepción me ha habilitado también a pensar el trabajo para la clase, en la clase, y después de la clase, desde una perspectiva diferente; utilizando esa idea, la propuesta estaría entonces formada por mesetas. El proyecto de clase o de unidad se ve construido y modificado pasando de una meseta a otra, trazando círculos de convergencia donde los conceptos se ponen en relación, como líneas ligadas a las multiplicidades. Una clase, ¿puede ser pensada como un agenciamiento?⁸⁰ ¿Puede ser pensada como

79 Tal como explica Valentín Vera (2012, pp. 131-132): «El discurso del profesor: ¿segmento de un rizoma?... Aquí aparecen algunas imágenes para nuestro campo de la enseñanza de la Historia configurando el rizoma: tiene unidades individualizables como las plantas de la superficie (el documento, el libro de Historia, el manual, el proyecto de clase, el escrito de los alumnos), pero tiene también una trama (lo sucedido en el pasado, los documentos, la historiografía, los proyectos, los manuales, el discurso del docente, en definitiva hay una trama mixturada entre Historia e historia, hay mucho de lo sucedido y la disciplina que estudia lo sucedido) una trama subalterna (subterránea, en cierto sentido invisible; por ello la necesidad de explicitarla); una trama sin jerarquías (y por ello mismo imposible de desenredar)».

80 Para Deleuze y Guattari (2015, p. 10) «En un libro, como en cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación. Las velocidades comparadas de flujo según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario de precipitación

una especie de organismo donde las partículas, las intensidades y los flujos deshacen al organismo, formando uno distinto del proyectado?

Estoy haciendo una interpretación abierta tomando estos términos para pensar en mi clase de historia, pero teniendo en cuenta el planteo de los autores anteriores y los principios de conexión y de heterogeneidad que hacen al rizoma, donde un punto del rizoma puede ser conectado con otro. Veo que eso sucede en la clase, cuando en el discurso trato de conectar el tema que estoy trabajando con el de la clase anterior, con el que estudiaron el año pasado, con lo que vieron en tv, con lo que pasó en otro país, con lo que pasó en el barrio.⁸¹ Por otro lado, la multiplicidad que caracteriza al rizoma, que cambia necesariamente, caracteriza al discurso de la clase, no podemos codificarlo; sí proyecto la clase, sí la puedo guionar, y sí puedo tratar lo múltiple como sustantivo.

Así como un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte (principio de ruptura asignificante para Deleuze y Guattari), y siempre recomienza según las mismas líneas u otras, lo mismo sucede en la clase a través de las intervenciones de los estudiantes, las líneas de fuga, que también son parte del rizoma. Líneas que remiten constantemente unas a otras, que también son parte del discurso, de las que me apropio y forman comunicaciones transversales. Sabemos que ninguna clase de historia es una imagen calcada de lo que sucedió en el pasado, no es un mimetismo y cuando hacemos el proyecto, cuando escribimos, hacemos rizoma, cartografiamos. El rizoma tiene siempre múltiples entradas.

1. Algo del camino recorrido

En primera instancia creo que es necesario precisar que hasta el momento he trabajado el tema desde la siguiente propuesta: hago un análisis del proceso de descolonización en Asia y África, estableciendo las vinculaciones que la historiografía me ha mostrado como pertinentes con el imperialismo del siglo XIX y con la etapa de guerra fría en la que se enmarca el proceso descolonizador, elaborando un concepto de ese proceso y buscando desentrañar las razones que llevaron a él. Ejemplifico con situaciones como las del Congo, Vietnam, o la India. Especialmente en esta

y ruptura. Todo eso, las líneas y las velocidades mensurables, constituye un agenciamiento (agencement)».

81 «Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales. Un eslabón semiótico es como un tubérculo que aglutina actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cogitativos: no hay lengua en sí, ni universalidad del lenguaje, tan sólo hay un cúmulo de dialectos, de patois, de argots, de lenguas especiales. El locutor oyente ideal no existe, ni tampoco la comunidad lingüística homogénea.» Deleuze y Guattari (2015, p. 18)

última analizo la táctica propuesta por Gandhi para expulsar a los ingleses. Abordo luego la situación en décadas siguientes, cuando la mayoría de los problemas heredados del pasado colonial no encontraron solución.

En fragmentos del film “Gandhi” he analizado las propuestas de no-colaboración y desobediencia civil, y sus métodos no-violentos para lograr la independencia; ahí hago hincapié en la respuesta que reciben por parte de los ingleses sus medidas. Tratando de cuestionar la idea de que la India obtuvo “pacíficamente su independencia” sumo documentos a ese trabajo para sacar conclusiones. Analizo la situación de los países descolonizados en general, dando origen al concepto de ‘no alineación’ y al de ‘Tercer Mundo’.

El concepto de neo-colonialismo es específicamente trabajado en clase. Presento a los estudiantes la situación de inestabilidad política, pobreza y tensiones sociales en que quedaron esos pueblos, demostrando que la independencia política fue solo una etapa de un proceso más complejo para lo cual me resulta prioritario el trabajo cartográfico. Entonces, utilizo fragmentos de películas o cortos y documentales, esquemas y cuadros comparativos, fotografías y caricaturas, historiografía y documentos, que pasan por Gandhi, Nehru, Lumumba, Ho Chi Minh, y van de Hobsbawm a Chomsky.

El proyecto para trabajar el tema ha incluido hasta ahora el estudio de textos conocidos, como los que aparecen a continuación. Elegí tres para compartir en este relato. Con ellos propongo ejercicios, desde buscar palabras que no se conocen, e información sobre los autores, a contextualizarlos, ponerles otro nombre y/o analizar el que tiene, realizar un análisis del contenido. Charlot (2008, p. 60) plantea que el estudiante debe tener una actividad intelectual, que lo que importa es tener el objetivo de permitirle al alumno desarrollar esa actividad, porque él es el que aprende y nadie puede aprender en su lugar.

Texto 1: “La India, perla del Imperio Británico”

«El arco yergue su arrogante masa de basalto amarillo sobre el promontorio que domina la rada de Bombay. A su sombra, bulle un extraño mundo de encantadores de serpientes y echadores de la buena ventura, de mendigos y turistas (...) Pocas son las miradas que se alzan para leer la inscripción grabada en este monumento: «Erigido para conmemorar el desembarco en la India de Sus Majestades Imperiales el rey Jorge V y la reina María el 2 de diciembre de MCMXI». Y, sin embargo, esta «Puerta de la India» había sido el arco de triunfo del imperio más colosal que el mundo haya conocido, un conjunto de territorios sobre el que jamás se ponía el sol. Para generaciones enteras de británicos su poderosa silueta había sido la primera visión de las embrujadas costas por las que habían abandonado sus aldeas... Soldados, aventureros, mercaderes y administradores, habían pasado bajo este arco para imponer la Pax britannica en la más noble posesión del Imperio, para explotar un continente conquistado y propagar por él la ley del hombre blanco con la inquebrantable convicción de que su raza había nacido para dominar y su imperio para durar milenios enteros.» Lapierre, D y Collins, (1983) L. *Esta noche, la libertad*, (Prólogo), Buenos Aires: Emecé (subrayado mío)

Busca el significado de aquellas palabras que no comprendas

¿Qué características de la colonización inglesa aparecen en el texto? ¿Quiénes eran los ingleses que habían llegado a la India?

Explica las frases subrayadas.

¿Qué sentido le das al título del texto?

Texto 2 La situación de los pueblos colonizados

«Durante más de veinticuatro años los colonialistas franceses, abusando de la bandera de la libertad, la igualdad y la fraternidad, han violado nuestra tierra y han oprimido a nuestros compatriotas... nos han privado de todas libertades. Nos han impuesto leyes inhumanas... Han construido más prisiones que escuelas... Han bañado nuestras revoluciones en ríos de sangre... nos han explotado y exprimido del todo, han reducido a nuestro pueblo a la peor de las miserias y han saqueado sin piedad nuestro país. Han expoliado nuestros arrozales, nuestras minas, nuestros bosques. Han ostentado el privilegio de emitir billetes de banco y el monopolio del comercio exterior. Se han inventado impuestos injustificables que han llevado a nuestros compatriotas, sobre todo a los campesinos y comerciantes, a una pobreza extrema. Han impedido que nuestra burguesía nacional prosperara. Han explotado a nuestros obreros a de la manera más salvaje. Por todas estas razones... declaramos, en nombre de todo el pueblo de Vietnam, que nos liberamos totalmente de cualquier relación colonial con la Francia imperialista... y que abolimos todos los privilegios que los franceses se han otorgado en nuestro territorio. » Declaración de Independencia de Vietnam. Discurso pronunciado por Ho Chi Minh 2 de setiembre de 1945.

Busca información sobre Ho Chi Minh

¿Qué argumentos encuentras en su discurso para luchar por la independencia?

Recuerda la situación de los congoleños en la misma época, ¿se puede decir que fue similar el trato de los colonialistas franceses y belgas hacia los pueblos colonizados? Fundamenta la respuesta

Texto 3 La toma de conciencia de su identidad

«Quizás primero fueron las dos grandes guerras, en las que los blancos en general... se destruyeron. La atrocidad de la guerra y los medios de propaganda empleados son fenómenos que contribuyeron a despertar las conciencias de los pueblos dominados. Pudimos comprobar que... no eran inmortales, que tenían sus debilidades, que no eran dioses, ya que recíprocamente se resaltaban sus defectos como parte de la propaganda bélica. Creo que este fue el primer factor importante. En segundo lugar, los mismos vicios de la explotación colonialista, es decir, la explotación económica, la destrucción de las civilizaciones autóctonas, el menosprecio de todo lo que es indígena y, por descontado, el hecho de que los colonizadores no ponían en práctica las virtudes que enseñaban y predicaban... Fue así como llegamos a tomar conciencia de la absoluta necesidad de recuperar nuestra identidad original, nuestra civilización original, y con todo ello la recuperación de nuestra dignidad.» Entrevista realizada a Leopoldo Sédar Senghor, 1960.

Realiza el trabajo con dos compañeros:

3.1 Luego de intercambiar opiniones, expliquen qué entienden por “tomar conciencia de su identidad”

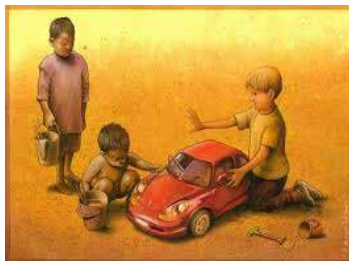
3.2 Realicen una lista de las situaciones que contribuyeron según el autor a tomar conciencia de la necesidad de independizarse

3.3 Piensen otro título para el texto y fundamenten por qué se decidieron por él

Los ejercicios son trabajados en forma individual o en duplas o tríos. En algunos casos son tareas domiciliarias que se corrigen en la clase. A veces los realizamos en ella, principalmente la modalidad se aplica en la segunda hora de clase, luego de haber construido en el pizarrón un esquema o haber hecho otro registro. Muchas veces los cortos son indicados como tarea para realizar en la casa y deben entregar un comentario o responder un cuestionario.

Enseñar a realizar el comentario de una imagen, con una descripción, una ubicación temporal y espacial si corresponde, una opinión sobre lo que allí se representa, etc. es parte del proyecto de trabajo. En este tema, especialmente cuando estamos cerrando con la realidad del ‘subdesarrollo’, del ‘tercer mundo’ o estamos hablando de las diferencias ‘norte-sur’, las imágenes del ilustrador y caricaturista polaco Pawel Kuczynski han sido

de gran utilidad, ya que muestra con ironía las desigualdades económicas y sociales actuales. Adjunto tres que he utilizado, y que han generado impacto visual, extensos comentarios (no tan extensos cuando fueron escritos) e intensos intercambios en la clase. No es menor en el momento de trabajar, la posibilidad de utilizar los teléfonos celulares para ver las imágenes en colores y ampliadas.



Obviamente la evaluación estriba en las producciones orales y escritas de los estudiantes, es una preocupación constante lograr que se expresen correctamente. Cuando se da el intercambio en la clase, ese aspecto es corregido siempre. Sabiendo que estoy entrando en una cuestión compleja, abro un breve paréntesis para remitirme a la cuestión del lenguaje, el pensamiento y la escritura. Derrida (2003) cuando plantea que la palabra hablada es una representación del pensamiento, y la palabra escrita es una representación de la palabra hablada, y por tanto una representación de una representación, aunque una palabra, siempre nos remita a otras palabras, y adquiera sentido a partir de su relación con otras palabras...⁸² Entonces, si

82 Shaula Vicentini en un trabajo titulado “Sobre identidad, escritura e investigación”, cita a Derrida «Este encadenamiento, este tejido, es el texto que no se produce a no ser en la transformación de otro texto. Nada (...) está, jamás, en cualquier lugar, simplemente presente o simplemente ausente. No existe, en ninguna parte, más que diferencias y rastros de rastros (...) ningún elemento puede funcionar como signo sin remitir a otro elemento, el cual, él mismo, no está simplemente presente. Este encadenamiento hace que cada ‘elemento’... se constituya a partir del rastro, que existe en él, de los otros elementos de la cadena o del sistema». C. Skliar y G. Frigerio (2005 pp. 91-95)

el significado surge en el mismo texto, bueno, pues hay que tratar de hacerlo lo mejor posible, porque si se utilizan palabras como ‘tipo que’, ‘las cosas esas’, ‘hice antena’, ‘el hombre ese’, ‘eso que quería Gandhi’, ¿cómo es ese pensamiento que se estructura? ¿A qué escritura habilita el pasaje?⁸³

El plan es que los estudiantes se acerquen al conocimiento, trabajen en torno a él, y con él, y obviamente, que aprendan; las expectativas (que en el fondo siempre sostengo aunque sepa que no se cumplen) apuntan a generar interés en la mayoría de los estudiantes. Tengo la impresión, que durante todo el desarrollo del tema se logran concretan en forma muy limitada. No obstante, en general es un tema que me animaría a decir que a la mayoría de los estudiantes ‘les gusta’, o no les resulta difícil, o hay algo de la realidad que los conecta con él, (o es que a mi particularmente me interesa y de alguna manera eso evidentemente, lo sabemos todos, influye). La cuestión es que su desempeño logra ser, en general, por lo menos aceptable en las propuestas de evaluación, mientras que esos mismos estudiantes frente a otro tema les resulta un camino mucho más complicado.

Hasta aquí he narrado la orientación que seguía sobre del tema y algunos aspectos sobre cómo lo he trabajado. Como consecuencia de la disonancia cognitiva provocada por el encuentro con las lecturas que mencionaba antes, llego a la conclusión que falta algo por trabajar, que he considerado el tema desde una perspectiva demasiado simplificada, relatando, describiendo y analizando la oposición entre dominadores y explotados; no me quedo conforme con eso, me doy cuenta que es necesario establecer la relación con el pasado desde un lugar diferente, o por lo menos, sumar otras miradas, que permitan construir con los estudiantes nuevos relatos.

El proyecto es comenzar con una propuesta que implique hacer

83 Desde Vygotsky (1995, p. 159) sabemos que «sería un error considerar el pensamiento y la palabra como dos procesos sin conexión que pueden ser paralelos o cruzarse en ciertos puntos influyéndose mecánicamente... El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento... desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento, podemos considerar al significado como un fenómeno inherente al pensamiento». El lenguaje nos permite comunicar el pensamiento y así un sistema complejo de símbolos nos traen a la mente imágenes mentales de lo que representan, concreto o abstracto; manejar un código amplio se relaciona con un pensamiento mucho más amplio al lograr interpretar todos los símbolos que nos llegan a través del lenguaje de los otros. El contexto social es fundamental en la adquisición del lenguaje, éste permite el ingreso a la cultura, permite objetivar la realidad y significarla de modo colectivo. El lenguaje actúa ampliando el pensamiento, y prepara a la mente para la representación simbólica, de ahí la importancia-preocupación desde las intenciones de la clase.

hincapié en la construcción de nuevas conceptualizaciones, nuevas en el sentido que no las he trabajado en la clase aún. Analizar cómo la colonización llevada adelante por Europa y cómo su noción de progreso y superioridad cultural provocó por parte de los conquistadores la miseria y el saqueo de las poblaciones sometidas, no sería nuevo en el trabajo del curso; Sí lo sería en cambio trabajarlo desde una perspectiva de subalternidad, de sujetos que no tuvieron ni tienen voz; analizando la violencia y el poder, las relaciones de sometimiento y control en distintos momentos de la historia y su correlato con políticas económicas definidas.

2. Nuevas líneas de trabajo

Si bien voy a continuar analizando el tema con algunos materiales que ya he trabajado, utilizaré nuevos textos que creo pueden ayudar a comprender la condición impuesta por la colonización a los pueblos y su participación en el proceso de independencia, con nuevos fundamentos. Tendré acá en cuenta el análisis de Guha (2002) en relación a la historiografía de la India colonial donde plantea que durante mucho tiempo ha estado dominada por el elitismo colonialista y elitismo nacionalista burgués. Plantea que según este elitismo la formación de la sociedad india y de la conciencia fueron obra de la élite y de esta forma no aparece la contribución del pueblo hecha por sí mismo a la formación y desarrollo del nacionalismo. La intención es problematizar esta cuestión.

El cambio de orientación en el abordaje del tema se fundamenta en la tensión que comenzó a generarse entre mi propuesta de clase anterior y las lecturas de los autores mencionados, podría hablar de un ‘malestar teórico’. Mi relación con ese ‘nuevo saber’, y mis intenciones de llevarlo a la clase, que pase a ser un ‘saber enseñado’, es la propuesta de este artículo. Este cambio consiste en pasar a centrar el análisis de la descolonización en tres líneas fundamentales: el poder y la violencia desde la perspectiva que plantea Hannah Arendt, el ser subalterno y trabajar basándome en conceptos manejados por Ranahit Guha y Gayatri Spivak, analizar el sentido de la independencia para las élites y los campesinos de la India, con los mismos autores y también con Dipesh Chakrabarty. Ha implicado para mí, pensar mucho sobre cómo hacer inteligible para los adolescentes, en particular de la zona liceal donde trabajo, los conceptos y procesos que quiero analizar y el sentido que puede tener para ellos.⁸⁴ La preocupación

84 Bernard Charlot en un libro que ya tiene doce años, se preguntaba ¿cuál es el sentido de ir a la escuela?, ¿cuál es el sentido de estudiar o de no estudiar en la escuela?, ¿cuál es el sentido de aprender, comprender, querer en la escuela-querer fuera de ella?; ¿por qué estudiaría el alumno?, ¿cuál es el sentido de estar en el salón de clase haciendo o negándose a hacer lo que el profesor le propone?

por el sentido ha sido y es una ocupación constante al reflexionar sobre las intenciones de mi clase. Implica creo, junto con la actitud de ‘estar disponible’ para pensar otros posibles enfoques, estar también dispuesta a considerar cuánto de lo que enseño permite hacer lazo con un sentido para los estudiantes. No puedo hacer que mi idea, intención o deseo, y el de ellos, coincida, probablemente tampoco sería una buena idea que siempre sucediera eso, pero si puedo abrir el espacio para que cada uno pueda establecer su propia relación con la historia, estaría yendo en el sentido de algunas de mis intenciones.

Hago referencia en este punto a otro aspecto que voy a tener en cuenta para el análisis en clase. Se trata del trabajo de investigación realizado por la periodista canadiense Naomi Klein en su libro “La doctrina del shock” (2007)⁸⁵ que estudia como las sociedades sometidas a conmociones profundas, a períodos de penetrante tensión, modifican el sentido colectivo de lo que es posible. Pensando en esto, ¿No causó la colonización inglesa del siglo XIX en la India, una conmoción profunda en ese pueblo, con numerosos enfrentamientos armados, aplicando violencia implícita y simbólica muy aguda? ¿No se modificó el sentido colectivo de lo que era

¿cuál es el placer que puede sentir al hacer lo que debe ser hecho en la escuela?; afirmaba que las cuestiones de la actividad intelectual, del sentido, del placer, son llaves de la enseñanza. Planteaba que el problema de los barrios populares en Francia y en Brasil es que hay una mayoría de alumnos estudiando solo para tener un buen empleo, sin encontrar el sentido y el placer de saber. B. Charlot (2008, pp. 59-60)

- 85 «En uno de sus ensayos más influyentes, Friedman articuló el núcleo de la panacea táctica del capitalismo contemporáneo, lo que yo denomino doctrina del shock. Observó que «sólo una crisis —real o percibida— da lugar a un cambio verdadero. Cuando esa crisis tiene lugar, las acciones que se llevan a cabo dependen de las ideas que flotan en el ambiente...” Acuñó una fórmula para esta dolorosa táctica: el «tratamiento de choque» económico. Desde hace varias décadas, siempre que los gobiernos han impuesto programas de libre mercado de amplio alcance han optado por el tratamiento de choque que incluía todas las medidas de golpe, también conocido como «terapia de shock». Como el escritor uruguayo Eduardo Galeano se preguntaba, «¿cómo se mantiene esa desigualdad, si no es mediante descargas de shocks eléctricos?» Algunas de las violaciones de derechos humanos más despreciables de este siglo, que hasta ahora se consideraban actos de sadismo fruto de regímenes antidemocráticos, fueron de hecho un intento deliberado de aterrorizar al pueblo, y se articularon activamente para preparar el terreno e introducir las «reformas» radicales que habrían de traer ese ansiado libre mercado. En la Argentina de los años setenta, la sistemática política de «desapariciones» que la Junta llevó a cabo, eliminando a más de treinta mil personas, la mayor parte de los cuales activistas de izquierda, fue parte esencial de la reforma de la economía que sufrió el país, con la imposición de las recetas de la Escuela de Chicago; lo mismo sucedió en Chile, donde el terror fue el cómplice del mismo tipo de metamorfosis económica.» (Klein 2007, pp. 7, 8, 12)

posible? ¿No fue eso lo que sucedió con los españoles en América siglos antes que los británicos llegaran al ‘subcontinente’ y lo transformaran en ‘la perla de sus posesiones?’ Volviendo a Klein, ella analiza como durante las últimas décadas, los grupos de interés privados han explotado las diversas formas de crisis para imponer políticas para enriquecer a una reducida élite, suprimiendo regulaciones, recortando el gasto social y forzando privatizaciones a gran escala del sector público; como consecuencia se han violado los derechos humanos, se ha empobrecido a la población y se han limitado los derechos civiles. Toda similitud con los procesos colonizadores europeos, no es casualidad.

Entonces, el trabajo con los estudiantes va a implicar por un lado, conocer ese análisis de Klein, utilizar documentos y analizar la colonización y descolonización que estamos estudiando. Daremos cuenta de los mecanismos de poder, dominación y violencia se han hecho presentes a lo largo de la historia, abriendo el camino y acompañando las políticas de dominio económico para el enriquecimiento de algunos (Estados, factorías, compañías comerciales, empresas, grandes corporaciones multinacionales). Para trabajar en la clase, he ejemplificado esa situación cuando analizamos textos como el anterior sobre la Declaración de Independencia de Vietnam, cuando Ho Chi Minh, relata la situación que vivían como consecuencia del dominio francés; pero también analizando la situación de la India, vimos por un lado, la colonia que representó la muestra más clara del esplendor británico, y por otro la presencia de trescientos millones de campesinos que apenas conseguían sobrevivir sometidos a la subalimentación, las enfermedades como el cólera, la tuberculosis, la disentería y la lepra que causaba la muerte de millones de seres humanos. A pesar de que los colonizadores se adjudicaban la calidad de ‘portadores de la civilización’⁸⁶ y el haber creado hospitales, llevado nuevos medicamentos, personal médico adecuado, haber mejorado las condiciones de higiene etc. etc. ‘La perla del imperio británico’, que comprendía a algunos de los hombres más ricos del mundo, también era el lugar donde vivían campesinos como Ranjit Lal, el campesino que va a Nueva Delhi, a celebrar la independencia y les asegura a sus hijos que con ella nunca les faltarían los alimentos, como transcribo en uno de los textos más adelante.

86 Guha (2002, p. 21) plantea que se suele decir que los gobernantes coloniales conquistaron en todas partes la mente de los nativos al ayudarles a sanar sus cuerpos. «Éste es un lugar común del discurso imperialista destinado a elevar la expansión europea a una categoría de altruismo global. El control de la enfermedad a través de la medicina y la conservación de la salud mediante la higiene fueron, de acuerdo con esto, los dos grandes logros de una campaña moral iniciada por los colonizadores en beneficio exclusivo de los colonizados.»

Al igual que antes, adjunto tres textos que voy a comenzar a trabajar con los estudiantes, como parte de líneas de trabajo no exploradas aún por mí. El primero lo utilizaré para hacer un análisis sobre la violencia y el poder. La cita de Hanna Arendt (2012) que inicia este artículo, hace referencia a que existe una amplia bibliografía sobre la guerra y las actividades bélicas, pero no se refiere a la violencia como tal, sino exclusivamente a los instrumentos de la violencia. La intención es trabajar este concepto claramente perceptible en la situación de subordinación y hegemonía durante el dominio de las metrópolis sobre sus colonias, así como en el proceso descolonizador y después. Analizar situaciones donde cuando se pierde el poder, se recurre a la violencia, esta autora plantea que la violencia en sí misma concluye en impotencia, y que hay una diferencia fundamental entre la dominación totalitaria basada en el terror y las tiranías y dictaduras establecidas por la violencia, la primera se vuelve no solo contra sus enemigos, sino también contra sus amigos y colaboradores; ese es el momento en que el poder desaparece por completo.⁸⁷

Este planteo traza otro camino para mí a recorrer en la clase, ambos conceptos violencia y poder, no habían sido explicitados desde este lugar que Arendt establece. Con las características de un programa como el de primer año de bachillerato, estos conceptos van a navegar durante todo el año con nosotros, con los estudiantes y conmigo, a través de los distintos temas y no solo en el trabajo de la descolonización (el funcionamiento político de la URSS, el populismo, las dictaduras en América Latina). Arendt plantea como el imperialismo responde a un proceso de cambio perpetuo como consecuencia del crecimiento económico que destruye toda estabilidad. El trabajo con los estudiantes será sobre el empleo de la violencia a lo largo de la historia y es en este punto donde conecto con Klein y la ‘teoría del shock’, para ir y venir del pasado al presente; pararnos en distintas mesetas, generar círculos concéntricos, rizomas.

87 «El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente falta el otro. La violencia aparece donde el poder está en peligro pero, confiada en su propio impulso, acaba por hacer desaparecer el poder. Esto implica que no es correcto pensar que lo opuesto de la violencia es la no violencia; hablar de un poder no violento constituye en realidad una redundancia.» H. Arendt (2012, p. 77)

Texto 1. Poder y violencia

«Una de las distinciones más obvias entre poder y violencia es que el poder siempre precisa el número, mientras que la violencia, hasta cierto punto, puede prescindir del número porque descansa en sus instrumentos (...) Nada resulta tan corriente como la combinación de violencia y poder (...) el poder corresponde a la esencia de todos los Gobiernos pero no así la violencia... El poder no necesita justificación, siendo como es inherente a la verdadera existencia de las comunidades políticas; lo que necesita es legitimidad (...) Si la enormemente poderosa y eficaz estrategia de resistencia no violenta de Gandhi se hubiera enfrentado con un enemigo diferente — la Rusia de Stalin, la Alemania de Hitler, incluso el Japón de la preguerra, en vez de enfrentarse con Inglaterra —, el desenlace no hubiera sido la descolonización sino la matanza y la sumisión (...) El dominio por la pura violencia entra en juego allí donde se está perdiendo el poder (...) reemplazar el poder por la violencia puede significar la victoria, pero el precio resulta muy elevado, porque no solo lo pagan los vencidos.» Arendt, H. (2012, pp. 57-74) *Sobre la violencia*, Madrid: Alianza

En el segundo texto, voy a visualizar con los estudiantes el concepto de subalterno asociado a la condición subjetiva de sometimiento, al menoscabo de la subjetividad por la dominación. Como analiza Massimo Modonesi «Después de Gramsci, ninguna reflexión sobre el conflicto y la emancipación puede restar importancia a la subalternidad como expresión y contraparte de la dominación encarnada o incorporada en los sujetos oprimidos, base y, por ende, punto de partida ineludible de todo proceso de conflicto y emancipación... Gramsci define a los dominados como subalternos» (2012, p. 4). La intención del trabajo es también mostrar cómo, cuando los europeos usaban en su discurso la excusa de la inferioridad de los pueblos para colonizarlos, esa es una narración que hace subalterno al otro e impide cualquier posibilidad de encuentro.

Llevar a la clase y colocar sobre la mesa con los estudiantes la discusión sobre el ser subalterno, me lleva a poder plantear si en efecto no somos todos de una manera u otra subalternos. En este sentido, retomo las ideas de Derrida (2003) sobre el lenguaje como mencioné antes, cuando plantea que nunca encontraremos una palabra que tenga sentido por sí misma, sino que siempre nos remite a otras palabras por eso las palabras llevan la huella de otras palabras. En el sentido que plantea Spivak (1998) que en el contexto colonial de la India, el subalterno no puede hablar porque no tiene un lugar de enunciación. Siguiendo el análisis que realiza Marisa Belausteguigoitia en un estudio de la población india en México, plantea que

la violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria, de su experiencia...las formas de violencia epistémica, traen consigo —ninguneo, alteración de una experiencia o ausencia de mediación- traen como consecuencia silencios; éstos son un producto, una presencia, un testimonio de una abyección o borradura. El silencio es un efecto que contiene un sentido y no una nada. (2001, pp. 237-238).

Trabajaré con los estudiantes siguiendo el análisis de Guha (2002) los términos pueblo y clases subalternas como sinónimos, para diferenciarlos cuando hablemos de la élite, dejando constancia que también el autor plantea que según las circunstancias estos grupos podían actuar a favor de la élite. Más adelante cito específicamente al autor. Tengo claro que la ambigüedad del concepto va a dificultar su comprensión por parte de los estudiantes.

Texto 2. Ser Subalterno

«Hoy digo que la palabra subalterno 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 imaginar en atravesar el mar para llegar a Europa, condenados a muerte por la falta de alimentos y medicinas, esos son los subalternos. Por supuesto hay mas clases de subalternos» Entrevista a Gayatri Ch. Spivak, Nuevas ropas para el esclavo, *Revista Ñ*, Buenos Aires, 8 de abril de 2006.

En el tercer texto, trabajaré el sentido que pudo tener la independencia para un campesino de la India, cómo era su vida, la relación que tenía con los colonizadores. Lo compararé con el sentido que tuvo para Gandhi, Nehru, y para las élites indias. Intentaré buscar indicios —como dice Chakrabarty (2008, p. 20)— de «la presencia callada y cotidiana del pensamiento europeo en la vida y las prácticas de la india». El texto muestra como el estado colonial inglés estaba limitado en su penetración en la sociedad y el único vínculo que se daba entre el campesino hindú y el estado colonizador era cuando se iba a cobrar impuestos. Si la penetración implicó el dominio, ¿la situación que se describe en el texto, quiere decir que el dominio era limitado?, ¿Cuál era el control que el imperio británico tenía sobre la sociedad campesina?, ¿Cuáles eran las condiciones de explotación a que estaban sometidos campesinos y

trabajadores? La intención acá es reflexionar sobre el dominio y los límites del colonialismo británico. El carácter elitista de determinados sectores de la sociedad india y la participación del pueblo por sí mismo.⁸⁸

El texto nos va a permitir analizar las limitaciones del colonialismo, es decir como las costumbres y creencias de los campesinos resistieron a la ciencia, la medicina, y la política administrativa de los colonizadores. También nos permitirá entrever el rol de la mujer, cuáles eran algunas de esas creencias y ritos, cuáles eran las dimensiones de la India y su concentración demográfica (usar como referencia a nuestro país siempre es impactante). Podemos ver también la existencia de un campo que servía como letrina pública en una aldea, la relación entre esos campesinos y los colonizadores, el interés de éstos cuando una vez al año iban a la aldea a cobrar el impuesto; el hecho de que estando a treinta kilómetros, el campesino protagonista del texto, hubiera ido solo una vez a la capital⁸⁹; y el sentido que muchos en aquella aldea le daban a la independencia.

Texto 3 “La Libertad”

«Le había despertado un ruido tan viejo como la vida: el frote regular de la piedra contra la piedra. En un patio de la aldea de Chatharpur, cerca de Nueva Delhi, un campesino tendido sobre las entrelazadas cuerdas de un charpoy abrió los ojos. A la ambarina luz de una lámpara de aceite, vio a su esposa inclinada sobre un almirez. Con el rostro semioculto por los pliegues del velo que envolvía su cuerpo, trituraba el grano del día para la familia. Como todas las mañanas, la primera preocupación del campesino Ranjit Lal, de cincuenta y dos años, fue purificarse enjugándose la boca para pronunciar el mantra que le había enseñado su padre: «¡Que el esplendor del sol, que es el esplendor de Dios, venga en nuestra ayuda!» «¡Oh, Vishnú —murmuró—, Siva, Sol, Luna, Marte, Mercurio, Júpiter, Venus, Rahu, Ketu, haced que el día nos sea propicio!» Luego, se levantó y salió del patio para unirse a los demás campesinos que, a la luz del alba, se dirigían al

88 Dice Fontana, que «las iniciativas surgidas de los sectores subalternos no tuvieron la fuerza necesaria para transformar el movimiento nacionalista en una lucha de liberación nacional y no pudieron protagonizar una misión en que también la burguesía había fracasado. El resultado sería que las numerosas revueltas campesinas del período, alguna de un alcance masivo y ricas de conciencia anticolonial, aguardaron en vano una dirección que las elevase por encima del localismo y las transformase en una campaña nacional antiimperialista. Es precisamente el estudio de este fracaso el que constituye la problemática central de la historiografía de la India colonial. » (Guha, 2002, p. 11)

89 Imposible no hacer el paralelismo con adolescentes de doce o trece años de la periferia montevideana que estando a escasa media hora del centro de la ciudad, muchos no han ido nunca.

campo que servía de letrina pública a los tres mil habitantes de Chatharpur, uno de los 557.987 pueblos de la India (...) La dominación extranjera que finalizaba en aquel amanecer de agosto apenas inquietaba a estos hombres. En toda su vida, Ranjit Lal no había dirigido jamás una sola palabra a un representante de la raza que había gobernado su país. Como todos los demás aldeanos sólo veía un inglés una vez al año, cuando el recaudador regional de impuestos llegaba a Chatharpur para cerciorarse de que la aldea cumplía correctamente con el pago de sus tributos (...) La única frase que sabía pronunciar en la lengua de los dueños de la India era la que él y sus compañeros empleaban para designar lo que ahora se disponían a realizar: the cali of nature, «la llamada de la naturaleza». A menos de treinta kilómetros en dirección Norte, en las amplias avenidas de Nueva Delhi, Ranjit Lal y sus conciudadanos tenían esa mañana una cita con la Historia. La mayoría de ellos no habían realizado nunca ese corto viaje. En cincuenta y dos años, Ranjit Lal solamente lo había hecho una vez, para comprar en la calle de los plateros del bazar de la Vieja Delhi la pulsera de boda de su hija mayor. Pero hoy, para los aldeanos de Chatharpur, como para todos los de los alrededores, las distancias no existían. Brazos múltiples de un río inmenso, afluían hacia el corazón de su capital en fiestas para celebrar en ella la liberación de una colonización que la mayoría de ellos ni siquiera había conocido. (...) Ranjit Lal había alquilado por cuatro anna una tonga en que se apiñaban su mujer y sus siete hijos. A su alrededor, oía a volubles campesinos explicar por qué iban todos a Nueva Delhi. «Los ingleses se van —gritaba—. Nehru va a izar nuestra bandera. ¡Somos libres!» (...) Para muchos indios, la palabra mágica de Independencia significaba el nacimiento de un mundo nuevo. Ranjit Lal, el campesino de Chatharpur, aseguró a sus hijos que nunca les faltarían los alimentos. (...) Ranjit Lal, salió al amanecer de su aldea (...) En la ciudad la muchedumbre era tan compacta que ni él, ni su mujer ni sus hijos podían mover los brazos, hasta el punto de verse en la imposibilidad de comer los chapati que habían llevado. (...). En la tarde, en el momento de emprender el retorno (...) salían por millares de la ciudad en interminables caravanas multicolores y regresaban hacia sus aldeas. Ranjit Lal, se hallaba entre éstos. Con gran cólera por su parte, el cochero de tonga que había pedido por la mañana cuatro anna por llevarle a Nueva Delhi, exigía ahora ocho veces más por devolverle a su casa. Considerando que eso era pagar muy cara la libertad, Ranjit Lal y su familia hicieron a pie los treinta kilómetros del trayecto.

» Lapierre, Dominique y Collins, Larry (2012, 1202-1330) *Esta noche, la libertad*. EspaPdf

Planteo el trabajo partiendo de la violencia del colonialismo, porque creo que es necesario poder reconocer el golpe que asestó la dominación a los pueblos, sometiéndolos, para luego trabajar sobre las manifestaciones de sometimiento que se perciben. Así mismo, y pensando en el caso de la India, analizar como las elites⁹⁰ indias formadas en Europa, reproducían las

⁹⁰ Me refiero específicamente, para trabajar en la clase, a los grupos dominantes extranjeros británicos e indígenas, en este último caso serían todos los vinculados

relaciones de poder (políticas, económicas y culturales) y dominación de las élites europeas.

Intento establecer los lazos de subordinación actual, la construcción de la subjetividad de cada uno en ese marco, y reflexionar sobre las relaciones de poder en la vida cotidiana. A través del análisis interpretativo de estos textos pretendo ayudar a cambiar la narrativa y utilizar una que permita originar nuevas formas de comprensión del tema histórico que estamos trabajando. Se trata de tejer y destejer conscientemente los documentos con que nos encontramos. .

Cuando titulaba este texto *Cartografías del silencio*, teniendo en cuenta a Spivak (1998) que habla de los itinerarios del silencio, de la importancia de ‘desarrollar la habilidad de pensar cosas ausentes’, ‘de los sujetos que han quedado escritos fuera de la historia’; pensaba por un lado en todo lo ‘no dicho’ por los colonizados indios, africanos o americanos, y por otro, en los diferentes trazados artesanales, que vamos haciendo los profesores de historia para buscar las palabras de los que ya no están, y en especial las palabras de aquellos, de los que no tenemos registro. Cartografiar, crear trazados nuevos, resignificar, trazar mapas y no calcos, en el sentido que utilizan los términos Deleuze y Guattari «El mapa (...) contribuye a la conexión de los campos, (...) es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones» (2013, p. 29). Usando sus palabras, se trata de “desterritorializar los conceptos o reterritorializarlos”, tomarlos de otros ámbitos y apropiarnos de ellos, crear sin guión, dejándonos interpelar; la cuestión es procurar hacer ese ejercicio con los estudiantes y realizar nuevas lecturas de la realidad.

a los altos funcionarios de la administración, los terratenientes, y burguesía comercial nativa.

3. Sobre la subjetividad

Dirá Deleuze:

El sujeto se define por un movimiento y como un movimiento, movimiento de desarrollarse a sí mismo. Lo que se desarrolla es sujeto. Ese es el único contenido que se le puede dar a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia. Pero observaremos que el movimiento de desarrollarse a sí mismo o de llegar a ser otro es doble: el sujeto se supera; el sujeto se reflexiona... El sujeto inventa, es artificioso. Tal es la doble potencia de la subjetividad: crear e inventar, presumir los poderes secretos, suponer poderes abstractos, distintos. (2007, pp. 91-92)

Desearía poder trabajar con los estudiantes la subjetividad que se crea en el colonizado, o la desubjetivación ya que se los coloca en una posición de impotencia, de no poder hacer nada distinto frente al trazado que se ha dado. En cada época se genera un modo de producción de subjetividad y es un proceso inherente a cada momento histórico, hace referencia a sujetos de enunciación y sujetos de enunciado, es decir los ingleses colonizadores del siglo XIX y los indios colonizados. ¿Cuál es el sujeto que produjeron las políticas colonizadoras? Se trata de analizar el discurso de los colonizadores, discurso que transforma en subalterno al otro. Se produce un discurso unilateral donde el otro no es escuchado. Pensar en la clase la presencia de distintas formas de dominación actuales y como a través de la globalización, quedan ocultos mecanismos que hacen posible la hegemonía de unos y el sometimiento de otros. Me interesa especialmente reflexionar sobre la condición de desigualdad que se instaura.

Trabajar con los estudiantes (con estos estudiantes) desde ese lugar un tema como la colonización y la descolonización, y traerlo para analizar situaciones presentes es eje de esta propuesta. En este punto, recuerdo a Agamben (2011) cuando plantea que ser contemporáneo es percibir la oscuridad de la propia época, como algo que nos concierne y nos interpela, y ser capaces de ver en la oscuridad una luz que se aleja de nosotros.

Para la construcción de la subjetividad es necesaria una identidad y un lugar, Marc Augé plantea que «Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar» (2008, p. 83). Plantea que la sobremodernidad es productora de no lugares. Creo que se puede trasladar ese concepto de no lugares a los colonizados, no como el lugar del campesino que habremos analizado en el último texto, sino aquellos que no tienen un lugar, que han perdido 'su lugar', Arguedas en el cuento "El sueño del pongo", se refiere al lugar del sirviente:

«El pongo se levantaba a pocos, y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie» (1986, p. 258).

La noción de extranjero no puede estar ausente en este nuevo abordaje del curso. El colonizador es un extranjero y el colonizado será un extranjero en su propia tierra para los colonizadores. La noción de extranjería, del otro, nos es cercana a los profesores y en particular a los profesores de historia; refiriéndose a la clase, Graciela Frigerio (2003, p. 7) plantea que la educación se entiende como el movimiento de extranjería, el profesor es un extranjero para el alumno y en este sentido cada alumno es también un extranjero para todo profesor, «el objeto de conocimiento no tendría tal textura si no trabajara en el lugar del enigma, a modo de enigma, transfigurado en el deseo de saber, intención de aprender, placer de investigar (...) Los encargados de tramitar el enigma subjetivo en los territorios de la cultura, entendida como lo que trabaja sobre la falla, la falta, la ausencia, son las instituciones educativas». Se plantea la noción de extranjero como aquello que no podría autocluserarse porque es ese permanecer abierto lo que la habilita a que la habiten distintos sentidos.

A lo largo del artículo, se ha dado la bienvenida a conceptos extranjeros provenientes de la biología, la geografía, la psicología, la filosofía; se los ha abordado y se ha planteado el tamiz de ideas que provocan nuevos agenciamientos.

Algunas reflexiones finales

Escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes

DELEUZE Y GUATTARI, *RIZOMA*. INTRODUCCIÓN

Tomo prestada esta idea de Castoriadis «La reflexión es definible como el esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, venga de nuestra historia personal o de la institución histórico-social que nos formó, vale decir que nos humanizó» (1998, p. 30) para hacer referencia al movimiento en la estructura de pensamiento que me provoca esta nueva propuesta de trabajo; nuevas raicillas en el rizoma, han salido a tomar luz, formando nuevos agenciamientos.

Como dije al inicio, cuando comienzo a leer sobre el grupo de investigadores de Estudios Subalternos en la India, entiendo que sería importante hacer en la clase referencia a ellos y a alguna de sus conceptualizaciones al trabajar sobre esa realidad a mediados del siglo xx. Esta nueva mirada ha implicado abrir una ventana a otras formas de pensar

la historia. ¿Qué lugar de inscripción nos dan los relatos, discursos políticos, sociológicos, antropológicos? Poder pensar en colectivo y pensarse cada uno, ir haciendo huella para hablar y pensar. Es el objetivo de este giro a la clase. Las palabras que nos construyen, forman parte de la construcción de nuestra subjetividad.

Abordando con los estudiantes categorías explicativas del contexto actual a través de las conceptualizaciones de violencia, violencia epistémica y subalternidad, podemos reflexionar sobre las relaciones de poder en el contexto en que vivimos, con el objetivo de hacer evidentes los conceptos que estamos trabajando. El lenguaje y las formas de comportamiento de una cultura dominante, hacen que se piense al otro —al colonizado del siglo XIX, y al pobre del siglo XXI— bajo determinados modelos. Cuando se hace un discurso se asocia a los barrios periféricos de Montevideo con la ‘falta de cultura’, ese es un discurso que hace subalterno a los otros. Cuanto de invisibilidad se plantea en un discurso subalternizante. Es necesario entonces crear espacios que den lugar a la posibilidad de hablar (y ser escuchados). Pensarse en la sociedad actual y pensar el lugar de cada uno como ciudadano.

Todos necesitamos de una inscripción simbólica, sentirnos parte del imaginario colectivo, de una forma u otra, ya sea en el barrio, en la ciudad, en un grupo de estudio, de trabajo, etc. Cuando una joven de un barrio muy pobre de la periferia de la ciudad de Montevideo —habiendo finalizado solamente la escuela— comienza a trabajar en un programa de barrido, de una de las tantas organizaciones sociales de la zona y muestra contenta y con orgullo que tiene una tarjeta de cobro del BROU —tarjeta que quería tener desde hace tiempo atrás cuando trabajaba en una casa particular y se le pagaba personalmente— y nos dice, *yo quería tener una tarjeta porque todos tienen*, nos deja pensando en el significado que tiene para ella esa tarjeta, que va mucho más allá del dinero que cobra con ella. La inscripción simbólica que le permite esa tarjeta a esa joven, y la incidencia que tiene en su subjetividad, no es pasible de ninguna medición cuantitativa.

Liane Mozère en el prólogo a *Líneas de Fuga*, de Feliz Guattari, nos dice que se plantea una pregunta central «¿Cómo actuar en el capitalismo mundial integrado a fin de hacer advenir posibles? (...) Nada está jamás dado por sentado, todo es todavía posible. Los agenciamientos colectivos de deseo que constituyen la realidad del tejido social podrían oponerse a las instituciones sujetantes» (2013, pp. 9-14). Son los que pueden permitir cambios. Agenciamientos colectivos temporarios, formados por elementos heterogéneos, constituidos con un objetivo específico y que una vez alcanzado, pueden disolverse o recomponerse hacia otros grupos. Entre las ‘líneas’ de diversa naturaleza que constituyen a los individuos o grupos, según Deleuze y Guattari, las líneas de fuga son líneas de desterritorialización, son abstractas, se van trazando, implican una ruptura del significante y permiten

nuevos trazados, son líneas portadoras de deseo. Iré viendo en el desarrollo de la práctica las posibilidades de este nuevo análisis.

¿Quién se apropie del lenguaje y quien lo maneje, estará apropiándose de la palabra que es escuchada?, ¿Se dispersará el poder?; de eso, también hablamos en la clase de historia.

Bibliografía consultada

- AGAMBEN, G. (2011). *Desnudez*, Barcelona: Anagrama
- ARENDT, H. (2012). *Sobre la violencia*, Madrid: Alianza Editorial
- ARGUEDAS, J. M. (1986). *Los ríos profundos. Cuentos escogidos*”, Chile: Ayacucho-Hyspanoamérica,
- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*, Barcelona: Gedisa
- AUGÉ, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona: Gedisa
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. (2001) Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales DE LA NACIÓN, *DEBATE FEMINISTA*, 12 24, 230-252
- CASTORIADIS, C. (1998) *Hecho y por hacer: Pensar la imaginación; Encrucijadas del laberinto V*, Buenos Aires: Eudeba
- CHAKRABARTY, D. (2008) *Al margen de Europa*, Barcelona: Tusquets
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce,
- COMAROFF, J. Y COMAROFF, J. (2013) *Alien-Nation. Zombies, inmigrantes y el capitalismo milenarista*. En Teoría desde el sur. Buenos Aires: Siglo XXI
- DELEUZE, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*, Barcelona: Gedisa
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2015). *Rizoma. Introducción*, Valencia:Pre-textos,
- DERRIDA, J. (2003). *De la gramatología*, México: Siglo XXI
- DERRIDA, J. (2009). *El Monolingüismo del otro*, Ed. Manantial, Bs.As.
- DERRIDA, J. (2011). *Cómo no hablar y otros textos*, Barcelona: Anthropos
- FOUCAULT, M. (2002). *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires: siglo XXI
- FRIGERIO, G. Y OTROS (2003). *Educación y Alteridad*, Buenos Aires: Novedades Educativas
- GINZBURG, C. (1996). *El queso y los gusanos*, Barcelona: Atajos
- GUATTARI, F. (2013). *Líneas de Fuga, por otro mundo de posibles*, Buenos Aires: Cactus
- GUHA, R. (2002). *Las voces de la historia*, Madrid: Crítica.
- KLEIN, N. (2007). *La doctrina del Shock*, Argentina: Paidós
- LANDER, E. (COMP.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- LAPIERRE, D. Y COLLINS, L. (2012). *Esta noche, la libertad* EspáPdf
- MIGNOLO, W. (2002). Posoccidentalismo: Las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (Latinoamericanos) de área. *Revista Iberoamericana*, LXVIII/ 200, 847-864
- MODONESI, M. (2012). “Subalternidad”, *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, México: UNAM.

- NÚÑEZ, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre*, Barcelona: Gedisa
- SKLIAR, C. Y FRIGERIO, G. (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Ediciones del Estante
- SPIVAK, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, *Orbis Tertius* VI/3
- SPIVAK, G. (2010). *Crítica de la razón poscolonial*, Madrid: Akal
- VERA, V. (2012). En defensa de la honestidad intelectual: coincidencias y multiplicidades en la clase de Historia, en ANA ZAVALA (COORD.) *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades*, Cuadernos de Historia N°7 Montevideo: Biblioteca Nacional.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Fausto
- ZAVALA, A. (2016). Historia de un gesto inacabado. Lecturas a contrapelo en torno a la emancipación de los docentes, *Revista Encuentros Uruguayos*. IX/2, 109-126
- ZAVALA, A. Y OTROS (2010). *Del dicho al hecho: cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*”, Montevideo: CLAEH-Biblioteca Nacional

Explorando alternativas al espejo de Europa. El desafío de lo postcolonial en el curso de Historia

NICOLÁS MORALES

En lo concerniente al discurso académico sobre la historia —esto es, la ‘historia’ en tanto que discurso producido en el ámbito institucional universitario- ‘Europa’ sigue siendo el sujeto teórico soberano de todas las historias, incluyendo las que denominamos ‘india’, ‘china’, ‘keniata’, etcétera. D. CHAKRABARTY

Introducción al malestar

Desde hace unos siete años, incluso antes de recibirme de Profesor en el IPA, vengo trabajando con el curso de Historia de cuarto año —primer año de bachillerato— con continuidad en el ámbito privado. Desde entonces he modificado mi proyecto de curso por partes —con parches— mediante diversos acercamientos al pasado —desde la fotografía, el cine y la música, por ejemplo— o introduciendo nuevas miradas historiográficas para el abordaje de algunas temáticas. Esos cambios fueron fruto de renovadas intenciones y desafíos que le dan *sentido* a mi práctica y que renuevan mis ganas y gusto —*sabor*⁹¹— por las clases.

Sin embargo, algo se ha mantenido prácticamente invariante: la *Europa hiperreal* que plantea Dipesh Chakrabarty domina mi proyecto de curso como *referente silencioso*. Esa situación me genera un sentimiento de insatisfacción respecto a *lo que hago* desde que tuve contacto con algunas propuestas del *Grupo de Estudios Subalternos* en el marco de uno de los cursos de la Maestría en Didáctica de la Historia del Claeh. En una de aquellas noches intercambiamos lecturas y opiniones sobre el artículo de Gayatri Spivak *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (1998), uno de esos textos que marcó a muchos de los que participábamos del curso. Personalmente, las críticas de Spivak quedaron haciendo eco y desataron inquietudes que decantaron en el campo de la evaluación y se materializaron en un trabajo en conjunto con Lucía Etcheverry (2012). Pero algo había cambiado: esa nueva perspectiva despertó una verdadera inquietud por el campo de la subalternidad y, fundamentalmente, de la otredad y sus representaciones.

Desde ese entonces el abordaje de temáticas como “Descolonización y Tercer Mundo” se hizo cada vez más ruidoso a medida que iba ampliando lecturas y profundizando en el encuadre de la *crítica poscolonial* que me

91 Como plantea J. Beillerot, para los latinos «saber es tener sabor, tener un gusto agradable» (en Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. 1998, p. 21)

permitieron generar algunos cambios en el proyecto en los que más adelante profundizaré. Sin embargo, fue cuando trabajamos junto a Valentín Vera (2015) en el análisis del libro de texto —manual— de cuarto año de la editorial Santillana que tuve la oportunidad de poner en palabras parte de ese malestar y me hizo comprometerme definitivamente con un cambio en mis prácticas. En ese trabajo observamos que el manual y su historiografía de respaldo reproducían el enfoque más clásico sobre la descolonización donde Europa/Occidente es el ‘sujeto teórico soberano’, ya que la narración se apoya básica —y por momentos textualmente— en la mirada de Eric Hobsbawm (1998, p. 204), para quien la historia del mundo no europeo occidental del siglo xx es *derivada* —subalterna— de Europa.

Para ese entonces ya había generado algunos cambios en la orientación y los apoyos bibliográficos de mis clases sobre ‘Descolonización y Tercer Mundo’ pero ese análisis me llevó a plantearme con más claridad las insuficiencias y las carencias. Si bien intentaba presentar críticas a esa mirada historiográfica, al final del trabajo con esa unidad temática continuaba recibiendo por parte de mis alumnos la mirada de lo *no europeo* como algo ‘primitivo’, ‘carente’ o ‘inferior’.

Esa devolución es lo que motiva el presente trabajo como un intento de análisis más profundo sobre *lo que hago* en mis prácticas cotidianas de enseñanza, de las miradas historiográficas que atraviesan mis clases, de mis intenciones —no siempre declaradas— de las representaciones que tengo —violencia epistémica mediante— de las representaciones de mis alumnos acerca del pasado y la *otredad* no europea/occidental, de las herencias culturales y las tradiciones académicas en las que estamos inmersos, buscando abrir un espacio para una propuesta diferente —no ya de una temática concreta sino del proyecto de curso— que habilite una ‘descolonización’ —una *provincialización de Europa*— de mis prácticas de enseñanza y que permitan la aparición en clase de otros sujetos, otras sensibilidades, otras temporalidades y otros archivos, en suma, otras *representaciones de la otredad*.

Descolonización y Tercer Mundo en el espejo de Europa

Siempre comienzo los cursos con una presentación del proyecto del curso y con una referencia al ‘engaño’ que realizamos los profesores de historia: aquel que plantea un curso que es fundamentalmente de historia europea/occidental bajo el rótulo de ‘Historia Universal’. Pero a lo largo del tiempo el enfoque del curso nunca ha logrado escapar al engaño, excepto cuando he propuesto ciertos cuestionamientos a partir del trabajo con la unidad temática ‘Descolonización y Tercer Mundo’. Es por ello que en este apartado me interesa realizar un breve recorrido por los enfoques

historiográficos que he presentado en clase sobre esta temática pensándolo en clave *genealógica* e *intertextual*, es decir, que el relato elaborado en mis clases es un texto de segundo grado que refiere a otros textos, el de los historiadores.

En los primeros años de trabajo elaboré un proyecto a partir de miradas historiográficas europeas de tradición marxista: las referencias por ese entonces eran Jean-Louis Miège y Eric Hobsbawm, directamente relacionadas con las tradiciones académicas aprendidas y heredadas en mi etapa de formación que aún hoy tienen un enorme reconocimiento y prestigio en la comunidad historiográfica. Por ese entonces, presentaba el tema a partir de un concepto básico de *descolonización* y la ubicación temporal/espacial —mapa mediante— procurando entablar un diálogo con el curso de tercer año para recuperar la expansión imperialista europea y sus modalidades —directa e indirecta—. Luego planteaba por un lado las causas ‘externas’ haciendo énfasis en el impacto de la Segunda Guerra Mundial para Europa y la sustitución de la hegemonía planteando el papel que desempeñaron EE.UU. y la U.R.S.S. y sus intereses sobre el ‘mundo descolonizado’ así como en el rol de las Naciones Unidas —los cambios en su composición y la condena formal al colonialismo a partir de 1960— y los cambios en la ‘opinión pública internacional’. Por otro lado, dentro de las ‘causas internas’ planteaba una caracterización general de los ‘movimientos anticolonialistas’ y la formación occidental de algunos líderes como Gandhi, Nehru y Ho Chi Minh. Luego desarrollaba las distintas ‘modalidades’ que asumió el ‘proceso’ y las actitudes imperiales: esencialmente las diferencias entre el modelo británico y el franco-holandés mediante algunos ejemplos clásicos como la India y Vietnam. Como cierre del tema descolonización me centraba en la ‘herencia colonial’ y el trabajo con el concepto de *neocolonialismo* retomando la pregunta de Miège «¿fin de la colonización?» (1980, p. 172), con lo que iba introduciendo algunos debates historiográficos propuestos por el historiador francés en torno al tema. Por otra parte, aunque estrechamente ligado al planteo anterior, presentaba la conceptualización de A. Sauvy sobre el ‘Tercer Mundo’ como posibilidad a partir de la Conferencia de Bandung y sus resoluciones. Desde allí proponía las características de los países *tercermundistas* asociado a las características del *subdesarrollo*.

Lo que me interesa resaltar a partir de este *racconto* es que el relato que construía en sus diversas dimensiones (ordenamiento del tema, selección fáctica, *imputación causal* (Ricœur, 2009, p. 290), subordinando en el relato a las ‘internas’ así como el énfasis en lo económico-social y las relaciones entre las élites y las masas populares) abrevaba en el *espejo de Europa* —lo que Castro Gómez (2005, p. 63) llama el ‘punto cero de la observación’ y conducía a asumir —como naturalizado— el relato historicista que aparece

en los trabajos de ambos historiadores marxistas de forma completamente explícita. A continuación dos breves citas permiten ejemplificar lo anterior:

A) La descolonización no traduce solo el fracaso de la colonización; en muchos aspectos expresa su triunfo; al abolir el objeto mismo de su acción, la colonización desaparece tanto por sus éxitos como por sus errores, pese a la violencia social con la que siempre se teje la historia de la humanidad. (...)

A mediados del siglo pasado, *Marx había explicado el doble papel de la colonización de la India, “uno destructor, el otro regenerador, aniquilación de una sociedad asiática antigua y establecimiento de los fundamentos materiales de la sociedad occidental en Asia”*. Las transformaciones —que sin duda solo constituyeron para los colonizadores un medio para obtener el máximo beneficio de su dominación- se convirtieron en factores de renovación nacional. (Miège, 1980, p. 230, cursivas mías).

B) La historia del mundo no occidental (o, más exactamente, no noroccidental) durante el S. xx *está determinada* por sus relaciones con los países que en el siglo xix se habían erigido en los ‘señores de la raza humana’.

Debido a ello, la historia del siglo xx *aparece sesgada desde el punto de vista geográfico, y no puede ser escrita de otra forma* por el historiador que quiera centrarse en la transformación de la dinámica mundial. Pero eso no significa que el historiador comparta el sentido de superioridad condescendiente, etnocéntrico e incluso racista, de los países favorecidos, ni la injustificada complacencia que aún es habitual en ellos (...) Pero, a pesar de ello, lo cierto es que *la mayor parte de la historia mundial del siglo xx es derivada y no original. Consiste fundamentalmente en los intentos por parte de las elites de las sociedades no burguesas de imitar el modelo establecido en Occidente*, que era percibido como el de unas sociedades que generaban el progreso, en forma de riqueza, poder y cultura, mediante el ‘desarrollo’ económico y técnico científico, en la variante capitalista o socialista”. (Hobsbawm, 2001, p. 204. Cursivas mías)

A la luz de la crítica poscolonial resulta evidente que en el planteo de ambos historiadores ‘Europa’ (Occidente) es el ‘referente’ (para nada ‘silencioso’ en estos casos) que domina el relato, completamente visible en el *historicismo* (que podría resumirse en ‘primero en Europa, luego en el resto del mundo’) estrechamente vinculado con la tradición marxista de ambos autores. La propuesta, entonces, es presentar en el próximo apartado un análisis de ese *espejo europeo* que atraviesa a la historiografía de referencia que utilizaba en mis prácticas para luego profundizar en algunos de las modificaciones del proyecto que realicé a partir del encuentro con la crítica poscolonial, ese *giro* epistémico que surgió a partir de un conjunto

de intelectuales formados en Europa y Estados Unidos provenientes de territorios anteriormente colonizados.

La hegemonía de la Europa *hiperreal* y la ruptura postcolonial

Como señala Dipesh Chakrabarty (2008) *Europa hiperreal* —figura de la imaginación cuyo referente geográfico es indeterminado— ha sido el referente silencioso, el sujeto soberano de todas las historias y ha colocado a las otras historias en una posición de subalternidad que se hace visible en *dos síntomas*.

El primer síntoma es lo que el autor define como la *ignorancia asimétrica*, esto es, la necesidad que experimentan los historiadores no europeos de hacer referencia a la historiografía europea sin que los historiadores europeos sientan la necesidad de la correspondencia: «‘Ellos’ trabajan ignorando relativamente las historias no occidentales, lo cual no parece afectar la calidad de su obra. Se trata de un gesto, sin embargo, que ‘nosotros’ no podemos devolver» (Chakrabarty, 2008, p. 58). El segundo síntoma —que explica esa paradoja— es la piedra angular para comprender la ruptura poscolonialista y «refiere a la naturaleza misma de los asertos de las ciencias sociales» ya que:

Durante generaciones, los filósofos y pensadores que conformaron las ciencias sociales han creado teorías que abarcaban a la humanidad en su integridad. Como es bien sabido, sus postulados se han producido en una ignorancia relativa y, en ocasiones, absoluta, de la mayor parte del género humano, es decir, de los habitantes de las culturas no occidentales. (...) La paradoja cotidiana consiste en que *nosotros* encontramos tales concepciones, pese a su ignorancia inherente sobre ‘nosotros’, eminentemente útiles para comprender nuestras sociedades. (Chakrabarty, 2008, p. 59)

En este sentido, diversos autores señalan que fueron los “grandes descubrimientos” geográficos del s. xv los que habilitaron a Europa a realizar una nueva configuración narrativa de corte historicista que se consolida en los siglos XVIII y XIX con el nacimiento y desarrollo de las ciencias humanas. Esta nueva narrativa se realizó clasificando datos y situándolos en «en un esquema temporal que presuponía una dinámica evolutiva» mediante «estadios del desarrollo» en el que Europa ocupaba el «más avanzado» (Fontana, 2000, p. 120). Se configuró entonces el *espejo del progreso* y, en consecuencia, la invención del *atraso* y del *primitivo* —lo que a su vez justificaba la explotación en el contexto de una Europa imperialista—. En palabras de Joseph Fontana:

El modelo ordenado de desarrollo de la sociedad en diversas etapas que habían de recorrer sucesivamente todos los pueblos tenía unas ventajas que explican su formidable éxito. Permitía reducir el conjunto de la historia a un solo esquema universalmente válido, situaba a las sociedades ‘mercantiles’ europeas —que muy pronto se definirían como ‘industriales’— en el punto culminante de la civilización (lo que acababa convirtiendo la historia universal en historia de Europa) y daba un carácter ‘científico’ tanto a las pretensiones de superioridad de los europeos como a sus interferencias en la vida y en la historia de los demás: el colonizador se transformaba en un misionero de los nuevos tiempos que se proponía enseñar a los pueblos primitivos el ‘verdadero camino’ hacia el progreso intelectual y material. (2000, p. 122)

Pero lo interesante a resaltar es que también los “otros” (o sea, los no europeos) aceptaron las “falsas imágenes” creadas por Europa, quien construyó su identidad “inventando” a los asiáticos, a los africanos y a los americanos y les atribuyó una identidad colectiva que no tenían y, a partir de esos “retratos ‘unificados’” a escala continental comenzaron a corresponderles “interpretaciones históricas igualmente estereotipadas”. (Fontana, 2000, pp. 127-128).

Los responsables de visibilizar teóricamente la dimensión epistémica del colonialismo fueron un conjunto de teóricos de las excolonias europeas nucleados en el *Grupo de Estudios Subalternos* y el trabajo pionero sobre esa tesis fue *Orientalismo* de Edward Said (1978), considerado clave e fundacional en el intento de pensar desde un enfoque poscolonial ya que deconstruye el proceso de producción de los *Otros* no europeos por parte de Europa, en este caso, de Oriente. Según Said, *orientalismo* es el discurso sobre Oriente elaborado por Europa a partir de finales del siglo XVIII que «pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente» (Said, 1990, p. 21) en el marco del proyecto imperial francés pero esencialmente británico —heredado luego por los estadounidenses—. Según Said, el *orientalismo* como disciplina le permitió a la cultura europea, por un lado, manipular y dirigir a Oriente punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario y, por otro, reforzar su propia identidad en detrimento de Oriente, considerado en un estadio inferior (Said, 1990, p. 22).

Como plantea Said, el *orientalismo* es entonces «mucho más valioso como signo del poder europeo-atlántico sobre Oriente que como discurso verídico sobre Oriente (que es lo que en su forma académica o erudita pretende ser) » (1990, p. 25). Ese discurso

construyó una representación del mundo con una enorme fuerza política, lo que conduce al autor, necesariamente, a profundizar en los vínculos entre imperialismo y la producción del cultural porque tiene un papel privilegiado en la experiencia imperial moderna y porque «todavía proyecta considerable sombra sobre nuestra propia época» (Said, 2001, p. 38) y se expresa en las imágenes proyectadas sobre Oriente en clave de exótico, superstición, seducción a través del arte y las ciencias (representaciones que abundan en nuestras clases).

Por lo tanto, como señala Santiago Castro Gómez, el gran aporte de Said fue evidenciar que con «el nacimiento de las ciencias humanas en los siglos XVIII y XIX asistimos a la paulatina invisibilización de la simultaneidad epistémica del mundo. A la expropiación territorial y económica que hizo Europa de las colonias (colonialismo) corresponde (...) una *expropiación epistémica* (colonialidad) que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan sólo el ‘pasado’ de la ciencia moderna». (2005, p. 27. Cursiva del autor)

Desde entonces el enfoque poscolonial ha sido fecundo en diversos campos de producción de saberes y particularmente en el campo de la historia los aportes que buscan descentrar la narración hegemónica europea han sido variados y el primer *giro* puede marcarse a partir del trabajo R. Guha, historiador indio formado en Inglaterra (bajo el marxismo británico y la influencia directa de E. P. Thompson) quien encontró insuficientes los postulados y las herramientas de la ‘historia desde abajo’ para reconstruir procesos históricos de la India, no sólo porque desde esa mirada las revoluciones campesinas de la India tendrían la condición de ser pre-políticas —algo a todas luces erróneo a los ojos de Guha— sino también porque el enfoque marxista de *clase social* resultaba insuficiente al invisibilizar otras formas de dominación en su interior.

En la búsqueda de otra herramienta con mayor potencia analítica, Guha apeló al concepto gramsciano de *subalternidad* y definió al ‘subalterno’ en el primer volumen de Estudios Subalternos de 1981, como cualquiera que estuviera subordinado en términos de clase, casta, edad, y género, oficio o de cualquier otro modo. Por lo tanto, todas las dimensiones —históricas, sociales y culturales— de la existencia de los subalternos debían ser objeto de análisis del historiador, así como también las élites hegemónicas que son su contracara.

Desde esa ruptura, la conformación del *Grupo de Estudios*

Subalternos mantuvo la inquietud por los sectores sociales más desfavorecidos pero complejizando la mirada ya que los sectores subalternos son múltiples y existen gradaciones de subalternidad, a la vez que intereses múltiples. En ese sentido, el análisis que Guha realiza en *Las voces de la historia y otros estudios subalternos* (2002) sobre la rebelión campesina y de trabajadores agrícolas en la región de Telangana, en el sudeste de la península India entre 1946 y 1951 resulta muy elocuente. Como señala Prakash, el giro teórico dado por el grupo implicó un acercamiento hacia la crítica post-colonial en su crítica hacia ‘Occidente’ porque en sus raíces los Estudios Subalternos se proponían la crítica a la construcción del conocimiento disciplinario de la historia así como sus procedimientos. La historia como disciplina académica era abordada, entonces, como una categoría teórica cargada de poder.

Particularmente en el contexto latinoamericano el enfoque subalternidad/poscolonialidad fue recibido en un primer momento como una interesante alternativa al modelo interpretativo marxista por algunos teóricos comprometidos con un análisis «emancipador, de abajo hacia arriba» (Mallon, 1995, p. 87) en un contexto de crisis de los proyectos de izquierda a nivel regional y global, llegándose incluso a conformar un *Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos* en el año 1993. Pero también ha sido objeto de críticas y discusiones en clave refractaria. Teóricos como W. Mignolo, A. Quijano o S. Castro Gómez han puesto el énfasis en los *silencios* de trabajos como el de E. Said sobre lo que llaman la *primera modernidad* basándose los aportes del filósofo argentino E. Drussel y su crítica al eurocentrismo desde la década del ’70. La tesis de Mignolo sostiene que la modernidad se funda en la conquista de América —precisamente en el ‘largo siglo xvi’— que posibilitó la configuración del primer *discurso*:

Sin el occidentalismo no hay orientalismo, ya que ‘las colonias más grandes, ricas y antiguas’ de Europa no fueron las orientales sino las occidentales: las Indias Occidentales y Norteamérica. ‘Orientalismo’ es el imaginario cultural del sistema-mundo durante la segunda modernidad, cuando la imagen del ‘corazón de Europa’ (Inglaterra, Francia, Alemania) reemplaza la imagen de la ‘Europa cristiana’ de los siglos xv hasta mediados del xvii (Italia, España, Portugal)... Es cierto, como Said afirma, que el Oriente se convirtió en una de las imágenes europeas más recurrentes sobre el otro después del siglo xviii. Sin embargo, el Occidente no fue nunca el otro

de Europa sino una diferencia específica al interior de su mismidad: las Indias Occidentales (como puede verse en el nombre mismo) y luego Norteamérica (en Buffon, Hegel, etc.) eran el extremo occidente, no su alteridad. América, a diferencia de Asia y África, fue incluida [en el mapa] como parte de la extensión europea y no como su diferencia. Esta es la razón por la cual, una vez más, sin occidentalismo no hay orientalismo (Mignolo en Castro Gómez, 2005, p. 56).

Más allá de las diferencias entre el enfoque de la crítica poscolonial y el proyecto decolonial latinoamericano, lo interesante es que su propuesta de ‘deconstruir’ el *lugar* de Europa en la producción de saberes y la crítica al *historicismo* moderno generó un *giro epistémico* a la vez que brindaron herramientas conceptuales para poder operar desde otros *lugares* en las ciencias sociales. En ese camino, la ‘deconstrucción’ de Europa como sujeto teórico obligó a repensar categorías fundamentales de la disciplina —como la temporalidad y los sujetos— así como las metodologías de trabajo —con los archivos y el análisis de textos, por ejemplo— que por razones de extensión no voy a profundizar pero en el que se pueden encontrar aportes valiosísimos para nuestras clases. Desde este enfoque fue que intentamos trabajar junto a Valentín Vera (2015) sobre la historia de referencia del manual de historia de cuarto año de la editorial Santillana —básicamente la *Historia del siglo xx* de Eric Hobsbawm (2001)— en un intento de poner en palabras nuestra ruptura teórica con lo que había sido también nuestra historiografía de referencia del relato de nuestras clases.

Como puede observarse en el fragmento B, según el historiador británico no puede escribirse una historia del siglo xx desde otro *lugar* (teórico) que no sea Europa porque las otras historias son derivadas de ella y no originales. Es más, agrega que “consiste fundamentalmente en los intentos por parte de las elites de las sociedades no burguesas de imitar el modelo establecido en Occidente” (2001, p. 204). Adoptar esta postura como referencia implica, entonces, asumir un eurocentrismo epistémico explícito que trae consigo una fuerte carga de ‘violencia’ en la representación de la otredad. En el caso de Hobsbawm, además de colocar a Europa en ese lugar privilegiado que silencia ‘a las otras historias’, plantea la relación en clave mimética e incluso elitista: para comprender esas otras historias alcanzaría con analizar esos ‘intentos’ de las elites no europeas de ‘imitar’ los modelos de referencia elaborados por Occidente.

En el mismo lugar teórico se sitúa Miège (tal como puede observarse en el fragmento A), quien apela directamente a Marx para concluir sobre el ‘proceso descolonizador’ planteando que la colonización tuvo un ‘doble papel’, siendo uno de ellos ‘regenerador’ —o sea, positivo a sus ojos— ya que permitió la ‘aniquilación de una sociedad asiática antigua y establecimiento de los fundamentos materiales de la sociedad occidental en Asia’. El *espejo del progreso* marcado por esa linealidad queda completamente al desnudo.

La conclusión básica es que el denominador común entre ambos historiadores es la práctica de su oficio en el marco de una tradición historiográfica marxista que arrastra el *historicismo* de los análisis de Marx (que a su vez lo ‘heredó’ de Hegel y de toda la tradición iluminista en la que se asentó su trabajo —A. Smith sin ir más lejos—). De ahí su empleo de categorías como ‘preburgués’ y ‘precapital’ que indicaban una relación cronológica y teórica. Como señala Chakrabarty, para Marx

El advenimiento de la sociedad capitalista o burguesa (...) da origen por primera vez a una historia susceptible de ser aprehendida mediante una categoría filosófica y universal, la del ‘capital’”. La historia se convierte, por primera vez, en cognoscible *teóricamente*. Todas las historias pasadas habrán de conocerse ahora (teóricamente, claro está) desde la posición ventajosa de esta categoría, es decir, sobre la base de sus diferencias respecto a ella. (2008, p. 60. Cursiva del autor)

A partir de ese postulado epistemológico la construcción de los relatos históricos marxistas sobre el tercer mundo giran alrededor de las “transiciones”, y tienen como temas fundamentales las cuestiones del desarrollo, la modernización y el capitalismo en clave mimética tal como Hobsbawm y Miège, mirada que tiene como trasfondo el dominio colonial europeo que situó a sus alteridades en torno a la carencia, falta o incompletitud en un relato homogeneizante que tenía como horizonte a Europa (Chakrabarty, 2008, pp. 62-63).

A la luz del *giro* poscolonial las preguntas obligadas resultaban entonces evidentes: ¿cómo generar un proyecto de curso que no tenga a *Europa* —hiperreal— como sujeto teórico e invalide o subalternice otras historias? ¿De qué manera ingresar a clase otras representaciones de la otredad no europea, de los subalternos?

Descolonización y Tercer Mundo desde la Otredad y Subalternidad

En la introducción sostenía que el contacto con algunos trabajos de autores del *Grupo de Estudios Subalternos* y los intercambios de lecturas al respecto con mis colegas fue lo que me permitió poner en evidencia lo que esas elecciones historiográficas implicaban desde el punto de vista epistemológico y me habilitó la reflexión sobre el velo de mi proyecto que invisibilizada a lo *no europeo*, en la medida que reproducía el *espejo del progreso* construido por Europa. Lo que se hizo evidente de mis clases, entonces, fue que en el mejor de los casos colocaba a la otredad en clave de inferioridad, insuficiencia y carencia; o que directamente ‘borraba’ a los sujetos —subalternos—. Como planteaba anteriormente, la reproducción de ese discurso/representación de los Otros no era intencional pero me habitaba silenciosamente, es decir, formaba parte del sentido común y era invisible a mis ojos. Fueron las nuevas herramientas de análisis las que me colocaron en una encrucijada: desde la honestidad intelectual no podía continuar con el enfoque marxista sobre el tema, pero ¿cómo introducir a mis clases esa mirada tan compleja de la subalternidad?

La primera modificación desde esa encrucijada fue un cambio en la forma de abordar el trabajo en clase así como en la bibliografía. Fue entonces cuando introduje dos textos en modo de ficha de trabajo que presenté a mis alumnos. El primero era una selección de fragmentos del libro *Historia del Mundo Actual 1945-1995* de F. García de Cortázar y J. M. Lorenzo Espinosa (1996). El segundo era la respuesta que M. Ferro (2008) le brinda a su nieto adolescente ante las preguntas «¿Por qué actualmente se habla tanto de la colonización y la descolonización? ¿Tiene algo que ver con el ascenso del extremismo islamista? », tomado del libro *El siglo xx explicado a los jóvenes*.

La ficha de trabajo de García de Cortázar y Lorenzo Espinosa no implicaba un cambio sino una continuidad historiográfica respecto a lo que venía proponiendo con Miège y Hobsbawm pero lo seleccioné porque me resultaba una escritura bastante ‘amigable’ para mis alumnos y porque es una buena síntesis de la historiografía europea sobre el tema. Mediante un conjunto de preguntas-guía de la lectura buscaba que los alumnos reconstruyeran esa mirada:

1. ¿Qué causas explican el comienzo del proceso descolonizador según los autores?
2. ¿Qué modelos de emancipación desarrollan? ¿A qué se debieron esas diferencias? Anota algunos ejemplos de cada modelo.
3. ¿Quiénes se reúnen en la Conferencia de Bandung de 1955? ¿Qué elementos tenían en común? ¿Cuáles fueron las principales resoluciones de la Conferencia?
4. ¿Qué relación puede establecerse entre descolonización y Tercer Mundo según los autores? ¿Qué reparos tienen los autores respecto al uso del concepto? ¿Cuáles son las características de subdesarrollo que han señalados los “teóricos” para considerar a un país tercermundista?

Por otra parte, la lectura del texto de Ferro también iba acompañada ejercicios simples mediante los que pretendía rescatar algunas claves del texto pero que sentía me habilitaban abrir el espacio para la introducción de algunas críticas presentadas por el *Grupo de Estudios Subalternos* a la historiografía europea:

1. ¿Qué términos prefieren utilizar los pueblos antiguamente colonizados para referirse a la colonización y descolonización según Ferro? ¿Por qué?
2. Averigua datos básicos sobre la Conferencia de Durban, Sudáfrica, 2001.
3. Sintetiza los tres “puntos de vista” que señala el autor [colonizadores, anticolonialistas y colonos] para comprender mejor los problemas y debates actuales en torno al tema.

El texto de Ferro, entonces, me permitía explicitar algunas dimensiones epistémicas de las opciones historiográficas seleccionadas. En primer lugar desde las denominaciones propuestas, intentando explicitar a mis alumnos que nombrar es inscribir —colonizar— y que, por ello, la opción por llamar al proceso ‘descolonización’ trasluce una mirada territorializada en Europa —un *lugar* «que permite y prohíbe» a la vez tal como plantea Michel De Certeau (1993, p. 81)— que pone el énfasis en la salida de los europeos de sus antiguos dominios coloniales pero que no le otorga ‘agencia’ a los sujetos colonizados en el proceso y que por eso prefieren utilizar —según Ferro— el término ‘lucha de liberación nacional’. A su vez, el texto también hace visible los cuestionamientos acerca del uso del término ‘colonización’ por parte de los pueblos antiguamente colonizados, que prefieren el uso del término ‘colonialismo’ por la carga peyorativa que conlleva al poner de manifiesto las consecuencias negativas del proceso. Una de esas consecuencias —el racismo— intentaba rescatar a partir de la Conferencia de Durban con la información que los alumnos aportarían a la clase.

Luego de esas problematizaciones presentaba —bastante vagamente—

algunos de los planteos de R. Guha y G. Spivak planteando lo insuficiente que resultaba para estos teóricos las herramientas de análisis y las categorías —como *clase social*— desarrolladas desde Europa en el pasado de la India, así como la existencia de historias y sujetos *subalternizados*. Pero más allá de que dejar escrito en el pizarrón esos nombres y conceptos era vivido como un triunfo, no encontraba nunca los caminos para aterrizar esas miradas teóricas tan complejas al curso.

Por ello al año siguiente agregué al proyecto la película *Bamako* (2006) de Abderrahmane Sissako como un intento de presentar una estética diferente a la que mis alumnos están acostumbrados —la hollywoodense— y darle cuerpo a esos sujetos “borrados” del relato tradicional. La película tiene una doble trama cuyo eje es el patio de una casa de un barrio popular de Bamako (Malí): por un lado narra el drama de la historia individual de ‘Melé’ —una de las habitantes de las casas que tienen salida a ese patio que se dedica a cantar en un bar— y su marido, ‘Chaka’ —desempleado— y en paralelo una historia colectiva, ya que en el patio se instala un tribunal con representantes de la sociedad civil que entablan un proceso contra las instituciones financieras internacionales (el Banco Mundial y el FMI) a los que consideran responsables de los principales problemas de la situación africana actual. En uno de los discursos que pronuncia uno de los abogados del proceso plantea:

Acabemos ya con este baile de hipócritas, acabemos con este baile de depredadores, recordemos los últimos argumentos del Banco Mundial: “hay una maldición sobre África”. Y esa es la imagen espantosa que Europa refleja sobre África y que a veces contamina los cerebros y mata las conciencias críticas. África estaría condenada, la pobreza sería normal como el genocidio tropical, la esclavitud o el neocolonialismo, y esta fatalidad incluye también una certeza, la certeza de que el africano es ignorante, ¿no tuvimos ocasión de oírlo hacen unos días cuando testificó la señora Souko? tuvo la desfachatez de decir que sabía leer un balance, la mujer sabía se dijeron todos, la mujer sabía, pero si el mundo es demasiado complejo para los africanos ¿no saben nada! Y como no saben nada pueden descalificarlos y quitar legitimidad a todo el espíritu crítico que hemos oído valientemente hace unos instantes en esta sala.⁹² (cursivas mías)

Luego de presentar los datos formales de la película, la trayectoria del director y el argumento de la película —vinculándolo con el orden económico pos Segunda Guerra Mundial trabajado anteriormente— me

92 La traducción le corresponde a la Lic. Bárbara Igor Ovalle en <https://misosoafrika.wordpress.com/2011/11/30/bamako-una-pelicula-de-abderrahmane-sissako/>. Visto por última vez el 31/7/2017.

preocupaba por rescatar diálogos como ese que me permitieran ejemplificar la conceptualización mencionada. Pero el enfoque *historicista* reaparecía de diversas formas en mis alumnos en el trabajo con las temáticas siguientes como los *Años Dorados* (1950-1973). Rápidamente quedaba claro que la consolidación de la construcción que se realiza en ese período del norteamericano (o europeo) como sinónimo de ‘civilizado’ era — lógicamente— el *espejo* dónde se reconocían y lo no europeo/occidental quedaba planteado en términos de ‘atraso’ o ‘barbarie’, al igual que le sucedía a «los indios de los años treinta y cuarenta del siglo XIX, ser un ‘individuo moderno’ era convertirse en ‘europeo’» (Chakrabarty, 1999, p. 9).

Por ello propongo, en el siguiente apartado profundizar en el análisis de algunos de esos elementos que están detrás de este relato de clase, esto es, sobre las tradiciones académicas y de enseñanza de la historia, y sobre los espejos culturales de mis alumnos que atraviesan el proyecto.

El espejo de mis alumnos y de las tradiciones académicas y de enseñanza

Los proyectos de curso —como proyección de nuestras acciones, de nuestras prácticas profesionales— no son un simple listado de contenidos organizados en unidades y cortes temporales sino que tienen múltiples componentes y expresan diversas dimensiones y vínculos que cada uno de nosotros tiene con la historiografía, con la filosofía de la historia así como un conjunto de intenciones pedagógicas y políticas —por lo general poco explícitas—.

Pero desde su surgimiento en las últimas décadas del siglo XIX la enseñanza institucionalizada de la historia estuvo vinculada con un proyecto político concreto y sus finalidades eran claras: el fortalecimiento del Estado-nación y la construcción de ciudadanos homogéneos, lo que Zavala (2013, p. 583) denomina ‘pacto de origen’ que aún circula como mandato social, pero que parece carecer de sentido en la actualidad. Ahora bien, partiendo de la base de algo tan compartible como que el sistema educativo es una de las institucionalidades fundamentales que realizan la distinción entre la parte valorada de la cultura y la historia que debe transmitirse, de la parte que no tiene valor, la cuestión se plantea en un doble juego: por un lado, desde los proyectos —políticos— oficiales institucionalizados y las tradiciones académicas y de enseñanza; y, por otro, de lo que proponemos y hacemos en nuestras clases, esos intersticios de libertad que habitamos como frontera con nuestros alumnos —con sus espejos culturales—.

En lo que respecta al proyecto oficial (programa) de cuarto año⁹³, si bien plantea como un conjunto de sugerencias, parece no acusar recibo sobre los *giros* que se han producido en la producción historiográfica y en la filosofía de la historia en los últimos treinta años aunque ha sido reformulado en una fecha tan reciente como el año 2006. Ninguna referencia aparece en las ‘sugerencias bibliográficas’ acerca de la historia conceptual, los estudios subalternos o la crítica poscolonial. Más bien se inscribe en las tradiciones académicas (fundamentalmente francocéntricas) que forman parte tanto del campo de la producción como del de la enseñanza de la historia en nuestro país, donde la *referencia silenciosa* de Europa rompe los ojos y los ejemplos abundan.

Como señala Zavala, si bien fue «la propia historiografía francesa la que se encargó de ‘universalizar’ su historia nacional (...) [también] tenemos que reconocer la adscripción de la historiografía y de la enseñanza de la historia en el Uruguay a la historiografía y la didáctica de la historia francesas» (2015, p. 208). Resulta evidente que en nuestros cursos de ‘Historia Universal’ el francocentrismo de nuestra historiografía de referencia continúa siendo fundamental (sumándole, básicamente, los aportes de la escuela británica de “la historia desde abajo”). Por ello es que hay muchos apellidos como Michelet, Jaurès, Godechot, Labrousse, Crouzet, Miège, Soboul, Braudel, Lefebvre, Vovelle, Furet, Le Goff, Chartier (también Hobsbawm, Thompson, Rudé, o Burke, por citar algunos), que hemos leído o aparecen en nuestras relatos de clase, fichas de trabajo, etc. También las tradiciones de enseñanza hacen que otorguemos a ciertas temáticas una importancia tal vez desmesurada: la revolución francesa y las ‘nuevas ideas’ son abordada en nuestras clases de quinto año ‘como si fuera historia nacional’ (Zavala, 2015, p. 204); lo mismo con las imágenes y representaciones, basadas en esa historiografía, que elaboramos del feudalismo y la ‘Edad Media’ o las monarquías absolutas. Como plantea Chakrabarty para el caso de los historiadores en el *primer síntoma* que planteaba más arriba, la historiografía europea representa para nosotros una voz de autoridad en el conocimiento de la disciplina y así las llevamos a nuestras aulas; no estar al tanto de ellas nos colocaría en una situación, por lo menos, incómoda.

Por otra parte, creo que la propuesta de un proyecto alternativo para

93 Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20207>

nuestras clases —que intente *provincializar Europa*- debe tener en cuenta las identidades culturales de los alumnos. Por ello, en este juego de espejos que estoy proponiendo aquí resulta interesante presentar algunas líneas acerca de las representaciones que tengo de esos espejos identitarios de mis alumnos, en función de los cuales el proyecto ha tenido modificaciones. En ese sentido, la idea planteada por algunos autores de que toda ‘identidad cultural’ es fruto de una construcción colectiva sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición —también plausible de ser construida e inventada (Hobsbawm y Ranger, 2002)— así como de una gran variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales. En el caso de mis alumnos⁹⁴ (o mejor dicho, de la representación que tengo de ellos, *violencia epistémica* mediante), sus espejos culturales (que me imagino que es el espejo en el que ven reflejado el pasado histórico) era también el mío —y continúa siendo en muchos aspectos— porque es el hegemónico en nuestro país producto de una construcción que se remonta al siglo XIX pero que adquiere su narrativa clásica durante las décadas de 1920 y 1930 del siglo XX.

En ese contexto, en el del *Centenario del Uruguay* se configuró un «proceso de reconstrucción imaginaria de la sociedad» (Demasi, 2004, p. 19) donde la idea dominante era la de ser una sociedad cosmopolita cuyo ‘tipo nacional’ se había formado exclusivamente con los aportes de la ‘raza blanca’ —europeos occidentales-, descartando o valorando negativamente los aportes de inmigrantes de otras procedencias étnicas, así como de indígenas o africanos: «En ese sentido, se insistía mucho en la noción de ‘crisol’ étnico y racial, aunque no se ocultaba su alcance restringido a la ‘combinación social’ de los inmigrantes de ‘países de la raza blanca’» (Caetano, 2010, p. 164). La incorporación de la idea de ser una excepcionalidad dentro de América Latina, un país europeo dentro de un continente del que se sentía extranjero, configuró desde entonces *el espejo de Europa* como el *referente silencioso* de esta supuesta *Suiza de América* fuertemente colonizada culturalmente por Gran Bretaña y Francia primero, y por Estados Unidos después (dependiendo el ámbito de la cultura en el que uno quiera profundizar).

Lo interesante entonces, a mi modo de ver, es que si acordamos con E. Said en la tesis planteada en *Orientalismo*, el espejo adquiere otra dimensión. Es decir, la *Europa/occidente* no es sólo el espejo en el que tradicionalmente queremos vernos sino que vemos a los otros a través de él: ‘consumimos’ representaciones culturales de esos otros —indígenas, africanos, asiáticos, europeos del este— mediadas por el poder imperial francobritánico que

94 Una aclaración se hace pertinente: me estoy refiriendo a la representación que tengo de mis alumnos de los colegios (privados) donde trabajo con continuidad en el curso de cuarto año desde el año 2011. El sentido de pensar este artículo desde allí tiene que ver con que los cambios en el proyecto han estado en relación con mis percepciones y representaciones de ese universo de alumnos.

los colocó/a en el lugar de la carencia, la inferioridad y, particularmente en el campo de la historia, en el lugar del ‘anacronismo’, ya que sobre esa noción de superioridad occidental es que se levantó el edificio cultural del imperialismo (Said, 2005).

Por su parte, así como la literatura, la pintura y la música ocuparon un lugar central en la cultura imperial europea del siglo XIX en la representación y la construcción de la otredad —de Oriente, por ejemplo— el consumo de artefactos culturales de mis alumnos —en los campos de la música, la literatura, el cine o televisión— está en relación con lo que el mercado masivo ofrece⁹⁵. A su vez, los medios masivos de comunicación juegan un rol clave en las representaciones únicas y estereotipadas de la otredad *no europea occidental*. La novelista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie lo plantea en de la siguiente manera en una de sus conferencias Ted:

Si yo no hubiera crecido en Nigeria y si mi impresión de África procediera de las imágenes populares también creería que África es un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente incomprensible, que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y SIDA, incapaces de hablar por sí mismos, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil.⁹⁶

Creo que la representación de “África” que tienen mis alumnos se parece bastante a esa descripción. Por supuesto que soy consciente de la generalización estereotipada y, como planteaba al comienzo, de la *violencia epistémica* que suponen mis palabras (se me puede acusar incluso de caer en la misma crítica que estoy realizando acerca de los ‘relatos únicos’) pero es *grosso modo* la mirada hegemónica que encuentro de su parte al trabajar tanto ‘Descolonización y Tercer Mundo’ como otros temas.

No resulta extraño, entonces, que la narrativa historicista de la historiografía europea con sujetos borrados o visibles pero en términos de insuficiencia que aparecía y aparece en mis clases no llame la atención de mis alumnos, ya que si algo deja al desnudo la crítica poscolonial es que el orden colonial continúa ordenando el mundo contemporáneo en términos de jerarquía, jerarquización y autoridad. En ese sentido, estamos atrapados en esa forma de colonialismo cultural homogéneo y uniforme que no habilita la diferencia/heterogeneidad y que en nuestras aulas continuamos sosteniendo mediante el engaño de la *historia universal*.

95 Al escribir estas líneas (y como forma de aliviar mi conciencia) les pedí que escribieran en una hoja para entregar —con o sin nombre- una breve lista sobre sus preferencias y gustos en el ámbito de la literatura, la música y el cine.

96 Disponible en <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>. Visto por última vez el 31/7/17.

Conclusiones o el desafío de repensar el curso para transformarlo en un prisma

El discurso es una parte del esfuerzo revisionista postcolonial de reclamar tradiciones, historias y culturas al imperialismo y es también un modo de introducir los diferentes discursos del mundo sobre condiciones de igualdad (Said, 1996, p. 48).

Aceptar el desafío que supone el ingreso de los *giros* historiográficos que se vienen produciendo desde hace más de treinta años supuso —supone— en mis prácticas cotidianas de enseñanza de la historia y en los proyectos de curso el gran problema de por dónde ir, es decir, cómo hacer ingresar esos planteos tan complejos que permitan hacer visible el *espejo de Europa* y propiciar un desplazamiento que habilite la diferencia, la heterogeneidad, el prisma en las clases.

Los intentos que he realizado hasta el momento han sido bastante tímidos pero la idea de hacer como si no existiera ninguno de los cuestionamientos planeados no parece una elección sensata ya que significaría ir a contrapelo de la historiografía. Está claro que no tengo muchas certezas sobre el camino a transitar —tampoco pretendo plantear ningún tipo de receta— pero me parece que es allí, justamente, donde reside lo más interesante del desafío: implicará probar distintos acercamientos e ir viendo cómo reformular en clave democrática el proyecto. Por lo tanto, este artículo se sitúa —al igual que el proyecto historiográfico de Chakrabarty de *Provincializar Europa*— desde lo que aún no existe (más allá de esos intentos relatados en el artículo) y sólo puedo hacer referencia a ese camino a partir de algunas líneas que van hacia ese horizonte.

Para empezar, tal como planteaba Mario Rufer en el curso que brindó hace unos meses en el Claeh,⁹⁷ se hace necesario trabajar con la crítica poscolonial como un “archivo”, es decir, como un corpus moldeable (herramientas de análisis), lo que implica evitar la dogmatización de la mirada o pensar el *giro poscolonial* como programa político que se proponga ‘recuperar’ —desde una mirada romántica— algo prístino y perdido de las culturas silenciadas/violentadas tal como lo propone la perspectiva *decolonial* latinoamericana. Creo que el proyecto de *provincializar Europa* de Chakrabarty es un camino mucho más fecundo en el sentido de que reconoce que algunos de los ‘universales’

⁹⁷ Me refiero al curso “Historia y poscolonialidad” que se llevó a cabo los días 24, 25 y 27 de abril.

construidos por/desde Europa (Occidente) son inadecuados pero también son indispensables. No se trata, entonces, de un proyecto *parricida* que busque mantenerse *al margen de Europa* como plantea la pésima traducción al español del título del libro de Chakrabarty sino más bien a obligarse a pensar en clave de *hibridación* para poder imaginar el mundo «como radicalmente heterogéneo» (2008, p. 80).

Por otra parte, creo que la apuesta debe ir más allá de las micro intervenciones que planteábamos con Valentín Vera (2015) cuando analizábamos el manual de Santillana; de a poco, como se vaya pudiendo —siempre a partir de las herramientas disponibles— creo que la apuesta es reformular el proyecto de curso siendo capaces de generar en nuestras clases procesos de deconstrucción de las narraciones —lineales y homogéneas— para habilitar realmente otras formas de ser/estar en mundo, otras temporalidades y otras formas de *hacer* con los otros. Por supuesto que las *representaciones* siempre están allí para colocar sus límites y, como plantea Spivak, debemos hacernos cargo de la *violencia epistémica* que ello implica, recordando que *los otros* son irreductibles. Pero al menos serán *otros*, así, en plural.

Algunos caminos posibles para hacer visible el proyecto modernizador del discurso historiográfico (no sólo europeos sino también de los nacionalismos del tercer mundo que han sido sus socios) pueden ser, por un lado, transparentar en las clases la represión y la violencia de esos proyectos tanto como sus «estrategias retóricas», es decir, esos «cimientos no democráticos de la ‘democracia’» como plantea Chakrabarty (2008, p. 77); y, por otro, estar atentos a la política de los «anacronismos» que aparecen en nuestras clases tanto en nuestros discursos como en las voces de nuestros alumnos, ya que como plantea Rufer allí se desnuda ese proyecto modernizador que no puede aceptar la co-existencia, la co-presencia de la diferencia porque altera la imagen temporal homogénea construida (Rufer, 2010, p. 17).

A su vez, creo que un proyecto diferente podría partir de tener en cuenta que la crítica poscolonial es desde sus orígenes un campo interdisciplinario, por lo que una vía de ingreso interesante a nuestras clases puede ser por ese lado, apostando por ejemplo a la literatura como forma de hacer llegar otras voces, miradas y *locus de enunciación* que permitan escapar al relato dominante y abandonar «las ideas fijas de la identidad colonizada y la definición culturalmente autorizada» (Said, 1996, p. 57).

Finalmente, creo que asumir el desafío implica, por lo menos personalmente, un mayor compromiso en muchos sentidos. Para empezar, con la lectura del *archivo poscolonial*, ya que los docentes enseñamos lo que sabemos y en ese sentido el desafío por generar un curso prisma es también un desafío para la formación personal, con el agregado de que el acceso a ese *archivo* es a veces complejo por las barreras idiomáticas. En segundo lugar, un mayor compromiso con el tiempo para *pensar*, es decir, para proyectar la acción y para ir probando y desechando proyectos, propuestas y abordajes. En tercer lugar, buscar un mayor intercambio con mis colegas de ideas, abordajes, lecturas y experiencias y, por supuesto, con mis alumnos, en el entendido de que pueden realizar importantes aportes en la deconstrucción e incluso en traer a clase novedades en su consumo cultural tales como el pop coreano —también llamado ‘k-pop’— o ‘doramas’ japoneses que pueden habilitarnos a partir desde otros lugares en esta empresa.

Bibliografía consultada

- BEILLEROT, J.; BLANCHARD LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- CAETANO, G. (2010). Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista. *Revista Iberoamericana*, 39, 161-176.
- CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca
- CERTEAU, M. DE (1993) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana
- CHAKRABARTY, D. (1999). La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados 'indios'?; en: *Pasados poscoloniales*. México: Colegio de México. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410122627/chakra.pdf>
- CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets
- DEMASI, C. (2004). *La lucha por el pasado: historia y nación en Uruguay (1920-1930)*. Montevideo: Trilce
- ETCHEVERRY, L. Y MORALES, N. (2012). Construir al otro: subalternidad e imputación causal en la evaluación de los trabajos de Historia. En ANA ZAVALA (COORD.) *La enseñanza de la historia entre otredades y subalternidades* (pp. 101-119). Cuadernos de historia, N° 7, Montevideo: Biblioteca Nacional,
- FERRO, M. (2008). *El siglo XX explicado a los jóvenes*. Barcelona: Paidós
- FONTANA, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica
- GARCÍA DE CORTÁZAR, F. Y LORENZO ESPINOSA, J. M. (1996). *Historia del mundo actual, 1945-1995*. Madrid: Alianza Editorial
- GUHA, R. (2002). *Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica
- HOBBSAWM, E. (1983). *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Ariel
- HOBBSAWM, E. (1998). *Historia del S. XX*. Buenos Aires: Crítica
- HOBBSAWM, E. Y RANGER, T. (EDS.) (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Ed. Crítica
- MALLON, F. (1995) Promesa y dilema de los Estudios Subalternos: perspectivas a partir de la Historia latinoamericana. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. 12, 87-116.
- MIÈGE, J. L. (1980). *Expansión europea y descolonización, de 1870 a nuestros días*. Barcelona: Labor
- MIGNOLO, W. (1996). Herencias coloniales y teorías postcoloniales, En

- Beatriz González Stephan, (comp.). *Cultura y Tercer Mundo. 1. Cambios en el saber académico*. (pp. 99-136) Caracas: Nueva Sociedad.
- MIGNOLO, W. (2005). Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la *ratio* entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. *Revista GEOgraphia*, Universidade Federal Fluminense, Año 7, N° 13, 7-28.
- PRAKASH, G. (1997). Los estudios de subalternidad como crítica post-colonial. En SILVIA RIVERA CUSICANQUI Y ROSSANA BARRAGÁN (COMP.). *Debates Post Coloniales: una introducción a los Estudios de Subalternidad*. (pp. 293-313) La Paz: SEPHIS, Editorial historias y Ediciones Aruwiry
- RICŒUR, P. (2009). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- RUFER, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Mem.soc* 14 (28), 11-31. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/meso/v14n28/v14n28a02.pdf>
- SAID, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias Prodhufi
- SAID, E. (1996). Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología. En BEATRIZ GONZÁLEZ STEPHAN, (COMP.). *Cultura y Tercer Mundo. 1. Cambios en el saber académico*. (pp. 23-59) Caracas: Nueva Sociedad
- SAID, E. (2001). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama,
- SAID, E. (2005). Cultura, identidad e historia. En GERHART SCHRÖDER, Y HELGA BREUNINGER (COMPS.) *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. (pp. 37-53). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- SPIVAK, G. (1998). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Tomado de: *Orbis y Tertius* Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Año III, N° 6.
- VERA, V Y MORALES, N. (2015). La Descolonización en los libros de texto: una mirada desde los estudios poscoloniales. En ANA ZAVALA (COORD.) *Cuando los profesores leen los manuales de historia* (pp. 29-54) Cuadernos de historia N° 16, Montevideo: Biblioteca Nacional
- 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
- ZAVALA, A. (2013). La Historia, la Nación y después... *Práxis Educativa*, 8, 581-605. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89428764012>
- ZAVALA, A. (2014). Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis, *Revista Secuencia*, 90, 165-189
- ZAVALA, A. (2015). Con un océano de por medio: La Revolución Francesa en el manual de Alfredo Traversoni de 1965. EN ANA ZAVALA (COMP) *Cuando los profesores leen los manuales de historia* (pp. 201-230) *Cuaderno de historia*, N° 16, Montevideo: Biblioteca Nacional

¿Somos americanos? El lugar de América en las clases de Historia

JIMENA AMATTO Y VALENTINA VELOSO

A modo de introducción

Este artículo surge desde el cuestionamiento de nuestras prácticas como profesoras de historia de segundo año de Ciclo Básico, principalmente desde la inquietud sobre el abordaje de lo ‘americano’ del programa. Es decir, nos cuestionamos el lugar que tiene en nuestros cursos la historiografía poscolonial en la medida en que vemos que predomina en ellos una historiografía donde encontramos por ejemplo a Todorov y a Bethell entre otros autores, que trabajan con América Latina, pero que ni siquiera pertenecen a ella y cuyo enfoque no abandonan las tradiciones intelectuales europeas. La revisión de nuestros programas se basa en el acercamiento de lecturas de autores poscoloniales y decoloniales recientes. Éstos nos han llevado repensar el enfoque que venimos trabajando en nuestras clases y a reflexionar sobre nuestros accionar con los estudiantes, accionar no siempre congruente con el discurso que queremos construir.

Partimos de la base que el programa oficial brinda la posibilidad de trabajar desde un enfoque americano, en su diseño y en la historiografía sugerida. Entre sus consideraciones previas esta propuesta plantea que «busca poner el énfasis en la enseñanza de la Historia de América y especialmente de la Región Platense y del Uruguay». Para ello el programa propone que las unidades donde el proceso europeo estén presentes, se articulen «pensadas para ser tratadas en relación y en función a los procesos que se desarrollan en el continente americano y en el ámbito nacional. Esta perspectiva *permitirá abordar la simultaneidad y contemporaneidad de los mismos*».⁹⁸

Por un lado, no hay duda que el estudio de Europa queda como marco referencial y funcional para trabajar los procesos americanos; por otro lado, se pretende que los procesos que se desarrollan en América y en la región nacional sean abordados de forma simultánea con los procesos europeos. Desde nuestro punto de vista expresa una visión claramente eurocéntrica de los procesos históricos, siguiendo una lógica de embudo. América, la región platense y del Uruguay se explican, de esta manera, a través de Europa.

Si bien nuestra convicción es pensar y trabajar en clase una América sin la mirada vigilante de Europa, nuestro accionar —por diversas razones

98 Todos los fragmentos del programa oficial han sido extraídos del sitio web: <http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/2do/historia.pdf>

que serán desarrolladas más adelante— termina siendo un claro espejo de esa lógica interpretativa. Para ejemplificar esta cuestión dicotómica nos centraremos en la ‘Conquista y colonización de América’, que es uno de los temas en los que más se acentúa dicha dicotomía y que, a la vez puede ser

Este artículo constará de tres partes que dan cuenta del trayecto de trabajo realizado hasta el momento dentro del programa de segundo año. Es un intento de develar esa visión eurocéntrica que atraviesa nuestras clases, los fracasos y los nuevos horizontes. En primer lugar será el programa oficial el que nos ocupe, particularmente en relación al momento en que nos enfrentamos a elaborar nuestro propio programa del curso. Este representa para nosotras el inicio de varios cuestionamientos: qué seleccionar, para qué y con qué intenciones; el panorama se vuelve más complejo si a eso le sumamos nuestras intenciones de trabajar la historia de América, desde otros enfoques que nos brinda la filosofía de la historia contemporánea.

En segundo lugar, consideramos que es importante exponer nuestras experiencias en la elaboración de este programa, los avatares que constantemente enfrentamos entre lo que pretendemos, lo que seleccionamos y lo que quisiéramos se generase en la práctica. Focalizándonos en conquista y colonización nos proponemos trazar una posible ruta donde América Latina sea entendida como una unidad de análisis, basándonos en la construcción del relato en nuestras clases y a partir de los textos seleccionados para trabajar.

Por último, es en este sentido que pretendemos analizar la historiografía que articula y solventa el análisis de dicho período, abordándola desde dos lugares posibles: la historiografía ‘clásica’ europea y la historiografía poscolonial. Nos orienta la idea de encontrar las ‘herramientas’ que nos permitan darle un giro al abordaje del proceso de conquista y colonización europea de América. Pondremos sobre la mesa los documentos históricos que utilizamos en clase, cómo los presentamos, cómo los hilamos, así como la historiografía que utilizamos para elaborar nuestro propio discurso. Por último, y no menos fundamental, falta algo en la relación con el hoy: de qué hablamos cuando hablamos de América y cuánto de ‘esa historia’ nos hace pensarnos como latinoamericanos y llevarlo a nuestras clases desde este lugar.

Algunas cuestiones sobre el programa oficial

Nos proponemos analizar de forma general y breve algunos de los elementos centrales en los que se articula el programa oficial de segundo año, reformulación 2006. Nuestro propósito es tomarlo como insumo para analizar el lugar que tiene América como unidad de análisis desde su realidad histórica en términos de contenido, fuentes, historiografía y abordaje.

Somos conscientes que trabajar desde el programa oficial implica diferentes aspectos a analizar, abarcando desde sus intenciones hasta su presentación cronológica, entre otros. No debemos perder de vista entonces que los programas oficiales son un gran punto a discutir entre docentes. En este caso pretendemos plantear simplemente una sola cuestión que nos preocupa para este artículo en relación con nuestras prácticas.

Si bien la fundamentación del programa oficial le reconoce al docente la plena autonomía del diseño programático del curso, aludiendo a que aquel es sólo una referencia, jerarquizando y distribuyendo los contenidos dentro de la generalidad del programa. «Será, por tanto, tarea de los docentes incluir en sus planificaciones anuales dicha distribución tentativa (cronograma), que deberá revisarse con frecuencia y ajustarse a los requerimientos puntuales de cada grupo, procurando el abordaje comprensivo de todas las unidades».

Por otro lado, el desarrollo del curso tiende a presentarse a partir de una lógica que tiene que ser cumplida con determinados tiempos, ejes programáticos y conceptos jerarquizados «De todas maneras, somos conscientes de la extensión y complejidad de los contenidos conceptuales a trabajar en este nivel, en función de la limitada disponibilidad horaria del curso. Esto implicará un esfuerzo de planificación por parte del docente».

Se plantea además la necesidad de centrar la mirada en un ‘otro’ hasta el momento soslayado, pero sin evidenciar la realidad epistemológica de la que resulta ese ‘otro’, adjudicando a esta problemática la polémica entre los conceptos ‘encuentro’, ‘choque’, ‘aculturación’, ‘transculturación’: ‘consideramos relevante mostrar la diversidad cultural existente en el continente americano a la llegada del europeo y problematizar sobre el significado de lo que se ha denominado ‘descubrimiento’ y conquista (¿encuentro?, ¿choque?, ¿aculturación?, ¿transculturación?).

En cuanto a la enseñanza plantea una jerarquización de los procesos generales (principalmente en primer ciclo, mientras que para segundo ciclo una selección de algunos de ellos para profundizarlos. Si bien se hace referencia a la escasa carga horaria que tiene la disciplina para lograr estos cometidos, se plantea un programa que periódicamente involucra infinidad de procesos históricos y de épocas (con periodos de tiempo que se superponen). Sospechamos entonces que en este punto, no se tiene en cuenta la realidad educativa (que bien vale mencionarla), ni los diferentes tiempos necesarios para el aprendizaje de los contenidos, ni las diversidades de los mismos por parte de los estudiantes, que generen un acercamiento más empático con la historia. Se contradicen aquí los tiempos reales de trabajo, los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las habilidades cognitivas, con el grado de desarrollo que propone el programa en cuanto a expectativas. «A su vez, es un medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente tolerantes, en tanto permite el conocimiento del ‘otro’».

La idea de hacer referencia al programa oficial radica en la revisión del mismo, teniendo en cuenta que a la vez es una revisión de nuestras propias prácticas. La conceptualización de una historia europea, cónica (haciendo referencia al concepto ‘embudo’ del pensar los procesos históricos) ha sido parte también fue dominante en nuestra formación profesional. Es así que la historiografía que abunda en nuestras planificaciones es básicamente decimonónica europea, donde la presencia del documento avalado impone veracidad a la disciplina. Con esto no estamos diciendo que sea planteada una enseñanza de la historia sin los documentos y sin la interpretación de los mismos por la historiografía, sino, en el intento de incursionar en las filosofías de la historia, pensar de qué otra manera poder presentar esos documentos u otros. Incluso, sin abandonar la historiografía que utilizamos hasta ahora, repensar e interpelar en clase, desde estos ‘nuevos’ estudios poscoloniales, a estos mismos historiadores eurocéntricos. Esa misma historiografía eurocéntrica a la que hacemos mención, es la que hace sugerencia el programa oficial. Por lo que da a entender a que tanto los procesos históricos, como los conceptos, enfoques y evaluaciones, giren en función a una concepción de la historia en la cual América es entendida únicamente a partir de Europa. Esto mismo se repite cuando pensamos en las inspecciones de asignatura.

Por lo tanto, la bibliografía recomendada para América Latina por los autores de este programa —específicamente en relación al tema seleccionado ‘conquista y colonización’— podemos apreciar que está basada en historiadores que interpretan la historia desde una posición eurocéntrica—. En algunos casos plantea la problemática en torno al uso de términos como ‘encuentro’, ‘llegada’, ‘descubrimiento’. La impronta es en base a documentos pertenecientes a los archivos españoles como lo son: *Historia de América Latina: América indígena, la conquista* de Carrasco y otros (1985); *América Latina II: época colonial* de Konetzke; (2010) *Europa y la expansión*” de Parry (2014); *La conquista de América. El problema del otro* de Todorov (2014). Estos son algunos autores que trabajan dicha temática y que, desde diversos enfoques, centralizan el proceso a partir del accionar europeo, citando documentos históricos del archivo de Las Indias. Es interesante observar que en la bibliografía recomendada del programa oficial (2006) no aparecen obras como las de Miguel León-Portilla, haciendo referencia a solo un autor, y menos aún autores de los estudios poscoloniales, decoloniales ni de la subalternidad: Mignolo (2003), Rufer (2016), Mallon (2003), Quijano (2000), Castro Gómez (2007). Por lo que resulta extraño el interés de centralizar los procesos en América por parte del programa oficial, sin abandonar la lógica de dominó de los coletazos europeos. Cabe preguntarse siguiendo esta línea para qué entonces hablar de la importancia de: «nuestra actualidad multicultural y plurilingüística (siendo) significativo

apelar al concepto de cultura mestiza y rastrear sus orígenes», como expresa el programa. Se plantea así, una contradicción entre promover un lineamiento que hace foco en lo americano, pero que sugiere sólo bibliografía, que sustenta un análisis de América bajo la sombra de Europa, ‘olvidando’ hacer visibles los lazos del colonialismo. Esta contradicción deja en claro que no hay un intento por incursionar en las corrientes historiográficas y filosóficas que pretenden cuestionar el lugar de la producción y que apelan a interpelar los ‘archivos’ del periodo colonial, sosteniendo que «El archivo crea silencios y reproduce secretos; sobre ellos sólo podemos trabajar, si acaso, proponiendo el interrogante como herramienta epistémica y política. (...) es desnaturalizarlos preguntando por quiénes y para quiénes habla el archivo, qué miradas legitima, qué cuerpos acalla, qué códigos de valor sobre los cuerpos invisibiliza, para qué secretos perdurables trabaja y sobre qué silencios descansa su reproducción meticulosa» (Rufer, 2016, p. 169).

Estamos hablando de estudios que puedan plantear no sólo la necesidad de trabajar de otra forma con el archivo, sino también proponer una forma diferente de entender la consolidación del sujeto, sin cerrarse a la posibilidad de un sólo sujeto conocido y creado por la historia occidental europeizada y europeizante, que además socavar los vínculos establecidos con América producto de la dominación colonial. Sobre estos puntos es donde surgen todas las cuestiones al momento de planificar segundo año. ¿Cómo trabajar la historia de América por fuera del orden colonial fundante? ¿Cómo trabajar a los sujetos americanos sin la clasificación de “otros” que se produce con la llegada a América? Esta idea parte del planteo de Mario Rufer (2016) quien propone comenzar por hacer otro tipo de preguntas al archivo, intentando buscar a quiénes esconde y por quiénes habla. Pensar nuestras prácticas desde este lugar cambia la mirada al cuestionar el uso de historiadores como por ejemplo León Portilla (2014) que transcribe y traduce textos en Nahuatl haciendo (sin una intención expresa) del *subalterno un sujeto hablante* (Banerjee, 2014, p. 8). Esto nos lleva a tomar una decisión sobre el lugar en el que colocamos a los indígenas de América, es decir, preguntarnos: ¿Cómo los trabajamos? ¿Desde una mirada subalterna?, ¿decolonial?, ¿poscolonial? ¿En nombre de quién o quienes hablan los documentos y el propio relato de los historiadores que utilizamos en clase?

Por lo tanto desde la convicción de querer trabajar América sin ser entendida únicamente desde Europa, incursionando en corrientes que producen significados desde el colonialismo, que trabajan con el archivo desde otra mirada, y que producen un sujeto situado desde la colonia, es que repensamos nuestras prácticas y los proyectos con un giro diferente.

Conquista y colonización de América: entre lo pensado, lo hecho y miradas a futuro

Nos proponemos pensar y poner en cuestión la manera en que trabajamos dentro del programa la temática específica de conquista y colonización de América. Lo hacemos en pos de desentrañar en qué aspectos de la preparación del tema y de la posterior construcción del relato enunciamos el tema desde otros lugares que no son precisamente desde la mirada americana. No debemos obviar entonces, cuál es el planteo que hace el programa sobre el posible abordaje de esta temática, así como la bibliografía que se recomienda para ello y los documentos a utilizar, aspectos que esbozamos más arriba.

Estas temáticas corresponden a la unidad II del programa llamada *El escenario americano y la expansión europea*, donde la conquista y colonización así como la posterior conformación del imperio Español son el centro de la unidad. El primer punto de ésta propone abordar brevemente la realidad indígena —y el término *breve* puede remitir a varios elementos relacionados con los tiempos destinados a los temas, aspecto no menor—. Dedicarle solo una breve caracterización al territorio americano ‘precolombino’ (término en sí mismo cuestionable desde la lógica que venimos planteando, ya que enuncia América como una unidad ontológica previa a la llegada del europeo) implica abonar el terreno con algunos elementos necesarios para entender posteriormente la llegada de y el encuentro con los europeos. El segundo punto dentro de esta unidad propone trabajar la conquista específicamente. Los conceptos claves sugeridos allí son *aculturación*, *transculturación*, *hibridación cultural*, *diversidad*, entre otros.

A. Lo pensado y lo hecho: construcción del relato

Varios son los elementos conjugados en la preparación de un proyecto de clase, en este caso de varias clases en las que se abordará esta temática. En primer lugar, nos enfrentamos a la tarea de definir qué es lo que vamos a enseñar de este tema. Poniendo en perspectiva nuestras prácticas anteriores, nos encontramos con algunos intentos de colocar a América en otro lugar, que reivindique la tarea de estudiar *al otro*⁹⁹ desde su lugar y desde las voces de quienes forman parte de este territorio. Aparecen en nuestras fichas de trabajo fragmentos de texto extraídos de: *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista* de León-Portilla (2014); *La conquista de América. El problema del otro* de Todorov (2014); *Extinción de los*

99 Tomando a ese *otro* como un sujeto a conocer y no como un *otro* en el sentido de *tolerado* que plantea el programa.

indígenas en el Río de la Plata de Consens (2010); *Discursos legitimadores de la conquista y colonización de América* de Francisco Castilla Urbano (editor) (2014). Hemos trabajado además con documentos históricos como los del archivo de las Indias: Fragmentos de las breves obras de Bartolomé de Las Casas, Juan. G Sepúlveda y de Guamán Poma de Ayala, entre otros. Así como por ejemplo utilizando diferentes recursos como la conocida canción de Amparo Ochoa *Maldición de Malinche*. Con esto intentamos despertar sin demasiado éxito una sensibilidad en nuestros estudiantes que les resulta ajena, ya que en los hechos es una sensibilidad que nos moviliza a nosotras, porque creemos que en esa letra está gran parte de la historia política que queremos reivindicar como latinoamericanos. Tanto la canción como los documentos seleccionados forman parte de un gran autoengaño. Pretendemos por un lado trabajar con un sujeto americano a conocer, sin recurrir al análisis de la historiografía que coloca a Europa como epicentro de los procesos históricos. Finalmente elegimos autores y documentos que no escapan a esta lógica, y nos sonreímos cada vez que volvemos a usar en nuestras clases la canción *Maldición de Malinche*. Sabiendo que Malinche o Marina, es una construcción nacionalista que reivindica en diferentes aspectos los problemas de la identidad mexicana (convertida a posteriori en un símbolo con connotación negativa en la mayoría de los casos, vinculada a la conquista y a los problemas del mestizaje en América Latina).

Hay varias lecturas de la Malinche, así como maneras de pensarla, entenderla, analizarla y apropiarla por los historiadores, escritores, pensadores, poetas y por movimientos sociales, transformándola muchas veces en un ícono mexicano. Interviniendo desde la postura de que lo que corresponde al género y a lo subalterno pueden relacionarse convergiendo en la relación entre la formación de ‘sujetos’ e ‘identidades’, y tomando en ensayo de Spivak *Puede hablar el subalterno* (1988), es que Ishita Banerjee (2014) analiza a la Malinche:

¿Qué pasa con el significante y el significado cuando la «voz de la Malinche es asumida por otros? ¿La tarea de ‘excavación, recuperación y celebración del individuo histórico’, en este caso la Malinche, ‘el esfuerzo por hacerla accesible’, no está escrita en el ‘doble imperativo’ de recuperación y pérdida? (Spivak, 1993, p. 199). ¿Acaso los valiosos intentos por corregir la historia o dismantelar la violencia masculina (epistémica o no), no terminan por ocultar las posiciones asumidas por el sujeto intelectual que apuesta por la heterogeneidad de los sujetos? ¿Acaso la suspensión de la Malinche en este violento ‘ir y venir’ no es la representación de la desplaza? ¿Hay una manera, entonces, de dejar a lo subalterno hablar o con y no hablar por el subalterno? (Banerjee; 2014, pp. 34-35)

Este artículo de Banerjee (2014) pone de relieve lo interesante de poder pensar a la Malinche como un modelo alternativo del sujeto y de identidad, en el sentido de entender ambas formaciones infundidas en las relaciones de poder. Haciendo referencia, por un lado, a las «dobles prácticas de representación» que plantea Spivak (1988) en el sentido de ‘hablar en nombre de’ y ‘hablar en re-presentación de’. Por otro lado, la idea de irrecuperable de la conciencia del subalterno, quedando más afinada esta irrecuperación en la conciencia de la mujer y de lo difícil que es juntar todas las voces de las mujeres en una sola. Pero más que nada, es del planteo que hace Banerjee sobre el pensar a Malinche, desde los discursos de las construcciones de la nación mexicana, desde los estudios feministas y, parafraseando a la autora, sobre el pensar de cuando se habla de Malinche desde quién se la *hace hablar* u desde quién de la *presenta o re-presenta*. Es a partir de estas lecturas sobre las que cuestionamos la utilización en clase de la canción —*Maldición de Malinche*—, ya que por una parte nuestra intención es la de reivindicar una condición histórica, que involucra la letra, la autora y los intérpretes, poniendo de manifiesto lo americano e intentando hacer justicia, de alguna manera, frente a lo acontecido en América desde la época de la conquista. Pero colocamos a la Malinche como la responsable de la propia *enfermedad del presente*, presentándola como la figura que facilitó la conquista y que dio origen al mestizaje. Predominando la noción de clase subalterna por sobre la noción de otredad, por tanto predominando una visión, si se quiere más occidentalizada de un ‘otro’.

Resulta de esto la disyuntiva entre lo que trabajamos en clase y lo que plantean los estudios poscoloniales, que en definitiva es a lo que pretendemos apuntar. Esto es, así como trabajamos a Malinche, trabajamos la conquista. Pero sin directamente trabajar sobre las mediaciones sobre las presentaciones y re-presentaciones que de la Malinche hacen los historiadores y pensadores hablando ‘desde su lugar’.

Con el horizonte claro, queriendo hacer foco en América, volvemos a pensar cómo abordar *conquista y colonización*, recurriendo a esa misma historiografía de proyecciones eurocéntricas, para revisarlas; para encontrar en ellas un giro que nos acerque tal vez a ese horizonte. Dos autores que utilizamos hasta el momento y se encargan de elaborar conceptos relacionados, son Bethell y Todorov. En este caso partimos directamente de lo trabajado por ellos, en el entendido de que estamos enseñando *una posible visión inteligible del pasado*. Esto nos permite presentar a la historia como una construcción realizada por los historiadores, y por ello la necesidad de generar un lugar en la construcción del relato que elaboramos en clase donde estos aparezcan, además del documento como el elemento base sobre el cual la historia es construida. Punto que es fundamental, y que de lo contrario sería impensable para la enseñanza de la historia. Por un lado,

Todorov entiende que «El encuentro entre el Antiguo y el Nuevo mundo que el descubrimiento de Colón hizo posible es de un tipo muy particular: la guerra, o más bien, como se decía entonces, la Conquista». (Todorov; 2014, p. 59). Bethell, por otro lado, plantea que «Conquistar, por lo tanto, puede significar colonizar, pero también puede significar invadir, saquear, avanzar. Conquistar en el primer sentido de primacía a la ocupación y explotación de la tierra. En el segundo sentido, se concibe como poder riqueza, en una forma mucho menos estática, en términos de posesión de objetos portables, como oro, los botines y el ganado» (Bethell, 1990, p. 128).

Todorov plantea que la conquista de América se entiende en términos de guerra, pero esa guerra se da a partir del *descubrimiento* que Colón hizo del *nuevo mundo*. “*Nuevo*”, “*viejo mundo*”, y “*descubrimiento*” son todos términos que colocan en primer lugar a Europa, para luego explicar el impacto que este proceso tiene sobre América. Esta idea se refuerza aún más, debido a que en primer lugar y en oportunidad de la primera unidad del programa trabajamos los factores que explican los viajes de exploración, conquista y expansión Europea, y en este sentido América ocupa un lugar importante en la historia de Europa ya que si bien no resultó ser la India —plan original de Colón— aportará riquezas fundamentales para las monarquías europeas como oro y plata, especias y alimentos, entre otros. Bethell en este punto menciona que la segunda acepción del término conquista se relaciona con el saqueo que sufrió América, a causa de sus abundantes recursos auríferos. El primer sentido que Bethell le da al término conquista, tiene que ver con el segundo momento que enseñamos que es el de la colonización en términos de ocupación de territorio y por tanto de transformación de América en colonias dependientes de su metrópoli España.

Para trabajar en clase ambos conceptos, hacemos referencia constante a las civilizaciones y poblaciones indígenas que en el territorio vivían a la llegada de los españoles. Planteando un poco la cuestión de la no preocupación (que sin ningún problema tal vez nunca les interesó) de ambos historiadores de generar una presencia conceptual de esas civilizaciones y poblaciones indígenas.

Por lo tanto, nos volvemos a preguntar *¿Qué mirada de ese sujeto estamos enseñando desde estos conceptos? ¿Qué discursos estamos generando a partir de las interrogantes que realizamos a estos autores? ¿En qué momento, siguiendo este planteo, hacemos foco ‘real’ en América?* Hablamos de América sí, pero de una América a partir de las necesidades europeas y en función de su historia. Así como plantea Ema Cibotti (2016, p. 19) el sujeto que comenzamos a perfilar entonces es el del vencido, “*traumatizado porque su tiempo ha terminado de manera inesperada y violenta.*”. Idea que reforzamos al trabajar la letra de la canción y colocando a la figura de Malinche como parte de ese trauma nos hace colocar a los indígenas en un

lugar de subordinados y contruidos a partir de la construcción de la mirada del español. Haciéndonos perder de vista nuestras preocupaciones iniciales. América es presentada así como un continente cuyas características hacen de ella un territorio interesante para Europa, al tiempo que los indígenas que en ella habitan adquieren para los europeos el lugar de un *otro* indispensable para comprender su propia construcción de sujeto. Esta idea, según la cual Europa se piensa a sí misma a partir de la llegada a América se basa en las lecturas de Chakrabarty (2008) que utiliza ese mismo concepto pero referido al imperialismo europeo del siglo XIX en Asia Meridional. Si bien Todorov plantea la idea del *problema del otro*, ofreciendo una lectura de un *otro* (no europeo), alude a que debe pensarse América desde el descubrimiento por parte de los Europa: «*Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del otro*» (Todorov, 2014, p. 13) y que desde la llegada de Colón: «*los hombres han descubierto la totalidad de la que forman parte mientras que, hasta entonces, formaban una parte sin todo [porque] todos somos descendientes directos de Colón, con él comienza nuestra genealogía —en la medida que la palabra ‘comienzo’ tiene sentido—*» (Todorov, 2014, p. 1). Esta cita del autor nos sorprendió al releerla por su fuerza, en el sentido que declara ampliamente que el ‘yo’ es europeo y que el ‘otro’ es una construcción de ese yo. Hasta el momento y con completa honestidad, nunca habíamos leído al autor desde ese lugar.

Es por eso, y a partir del análisis de nuestras prácticas, y de la bibliografía que las respaldan, que nos damos el permiso de releer a autores como Todorov sometiéndolos a la crítica y a la mirada de lecturas poscoloniales, y por lo tanto redefiniendo en función de esta nuestro hacer docente. De la misma manera nos cuestionamos sobre los usos que hacemos de los documentos que cita y analiza León Portilla que —haciéndolo explícito— al traducirlos al español coloca en el indígena una voz propia. Pensando desde el lugar de la cosmovisión indígena que veían en el español un mundo desconocido, el autor se pregunta: «¿Qué pensaron los hombres del Nuevo Mundo, en particular los mesoamericanos, nahuas, mayas y otros al ver llegar a sus costas y pueblos a los “descubridores y conquistadores”? ¿Cuáles fueron sus primeras actitudes? ¿Qué sentido dieron a su lucha? ¿Cómo valoraron su propia derrota? » (León Portilla, 2014, p. 11)

Encontramos en el autor un interés por tomar otros documentos que en este caso son parte de la cosmovisión indígena, tratando de presentarlos como una alternativa a la documentación española, pero sin realizar un análisis de los mismos. Es así que nosotras los tomamos para nuestras clases dándoles una impronta propia. Pese a esto, debemos destacar la reivindicación que hace el autor sobre las culturas mesoamericanas, en cuanto a la transmisión oral, a su historia y al desarrollo de su escritura. Sobre estas reivindicaciones nos paramos para trabajar la visión de los indígenas ante la llegada de los

españoles. Nuevamente cabe preguntarnos por un lado cómo trabajamos la ‘voz’ de los indígenas, si las traducciones que hace el autor no trastocan esa visión, y qué intensiones pueden inferirse del autor a partir de las mediciones que hace sobre los documentos, es decir, qué representaciones (siguiendo la línea de idea de presentación/re-presentación) está haciendo sobre la visión de los indígenas. Al reflexionar sobre los motivos por los cuales trabajamos al autor en clase llegamos a la conclusión que tiene para nosotras un sentido similar al uso de la canción *Maldición de Malinche*, justificándonos en el intento de construir un sujeto subalterno a partir de esos documentos. Una vez más nos encontramos frente a la incidencia de las lecturas de los estudios poscoloniales que hacen que estas prácticas nos hagan ruido, ya que León Portilla no evidencia en su obra el análisis de los documentos ni tampoco, explicita el lugar en el que pretende colocar al indígena, sólo menciona la importancia que tiene para los dos mundos la ‘fascinación’ del encuentro. La recopilación de documentos que hace el autor, se editan por primera vez en el año 1969, por lo que no podemos tratar de encontrar otra corriente más actual en su mirada, pero sí hacer una revisión de los documentos que utiliza y de las mediaciones que hace para trabajarlas en nuestras prácticas.

En relación a las visiones que ambos sujetos tienen sobre el otro, en el marco de la conquista española de América trabajamos además la mirada que los españoles tienen y debaten sobre el indígena, aspecto que generó una polémica sobre la naturaleza de los mismos. La idea es pensar si esa construcción y esa polémica no determinan la creación del sujeto indígena hasta nuestros días. Pensar también la incidencia en la creación de los nuevos estados nacionales a partir de esta construcción del concepto de indígena americano. Nuestra intención se fundamenta en analizar qué lugar ocupó el indígena en la construcción en el inicio de los estados nacionales, qué lugar les fue asignado y qué lugar tienen hoy en la decisiones políticas de su país.

Es posible trabajar con dos lecturas sobre el tema. La primera de ellas, es que la presenta al indígena como vencido y obligado a formar parte de una sociedad homogeneizada, pero en la cual ocupa los últimos estratos. Bajo esta lógica, el indígena es presentado a partir de la mirada del español, quien se encarga de traducir los textos que realizan los jefes de las comunidades. Martín Lienhard, lingüista y profesor de estudios Romances en Zurich, ha analizado los textos de Guaman Poma, presentándolos como una narrativa que no puede acogerse a la tradición oficial, ya que esta fue destruida por la reestructuración española. En una de sus obras destaca justamente esa impronta española existente en las construcciones y re-construcciones de los relatos:

En muchas de las numerosísimas relaciones confeccionadas por los conquistadores (militares o ‘espirituales’) durante o después de su expedición,

se ofrecen supuestas ‘transcripciones’ de discursos que determinados jefes indígenas dirigieron —o no— a los ‘extraños’. A menudo inverosímiles, tales ‘testimonios’ se realizaron, a todas luces, sin contar con una infraestructura técnica adecuada (intérpretes, escribanos, testigos) y —más grave aún— sin la participación efectiva del locutor indígena. ... Fácilmente ‘diabólicos’, tales discursos ‘transcritos’ justifican, en muchas relaciones, la represión que se abatiría sobre los indios. (Lienhard, 1992, pp. 16-17)

Esto explicaría a nuestro entender la distancia que se coloca sobre el indígena, al que se le niega la voz, y al mismo tiempo la manera cómo se construye sobre él una serie de mediaciones reguladas por los españoles que determinan la propia representación. La historiografía que utilizamos habitualmente y que sustenta esta mirada del indígena no se ocupa de desarmar dicha representación, a pesar de tener claras las mediaciones que distan sobre esta y hacen en definitiva a la construcción de un posible sujeto.

En nuestras clases presentamos los documentos de españoles sobre la naturaleza de los indígenas dentro de un trabajo discursivo que explica el lugar actual que ocupan en América. Es así como ingresan a nuestras clases la visión de Bartolomé de Las Casas, Sepúlveda, Oviedo, padre Montesinos, entre otros. Bajo este discurso y con la cita de algunos de estos españoles como De las Casas y Montesinos, trabajamos el lugar del indígena bajo la tutela española, en la que es sometido a un régimen de explotación, incursionando así en una práctica, que a la vez también rechazamos, cuando nuestros estudiantes construyen de lo trabajado una visión del indígena como un pobre ‘pobre tipo’ cuya actitud es pasiva al ser pasiva. Ante esto volvemos a reconstruir nuestro discurso únicamente de forma oral, abandonando los textos inicialmente seleccionado, y alejándonos aún más de nuestros propósitos iniciales. A partir de nuestra resignificación del relato que hacemos frente a los estudiantes, nos acercamos a la segunda visión sobre el indígena. Incursionando así en los estudios poscoloniales, que poniendo el acento en la subjetivación del indígena con voz propia, le otorga otro lugar y protagonismo en la construcción de los estados nacionales. Tal es así el planteo de Mallon (2003) que a partir de nuevos documentos propone la lectura sobre la participación de los indígenas en la construcción de la Nación en México y Perú poscoloniales: «las masas rurales no fueron ni víctimas ni testigos pasivos de los grandes cambios asociados a la modernidad. Pero al explorar las complejidades de la participación y complicidad subalterna en la construcción de la nación, me desprendo de la perspectiva de muchos analistas de la subalternidad (entre otros) al rechazar la noción de la política subalterna como ‘negación’ que todavía no se ha sentado a la mesa del estado-nación» (Mallon, 2003, pp. 72-73).

Mallon debate con los estudios subalternos, al colocar a los indígenas-

campesinos como sujetos activos en la conformación del Estado Nación en dichos territorios. Si bien esta idea es cuestionada por otros pensadores, nos proporciona herramientas que dan respuesta a la construcción que hacen los estudiantes del indígena a partir del trabajo con los documentos españoles que recientemente mencionábamos. Retomando brevemente ese debate, lo que los autores subalternos cuestionan de la línea de pensamiento de Mallon es idea de participación voluntaria de los grupos étnicos en la modernidad hacia el siglo xx. Esto nos recuerda la intervención en clase de uno de nuestros estudiantes, que haciendo referencia a la no sublevación de los negros frente a la esclavitud: —¡*Profe, yo lo mato a palo' si me hacen eso* (haciendo referencia a los castigos corporales de los negros), *¿ellos no hicieron nada?!*

Esta intervención del estudiante trajo a clase la necesidad de explicar un poco más a fondo que efectivamente sí hubo algún tipo de resistencia, haciendo mención a la instalación del “Quilombo de los Palmares”. Esto nos hizo sentir en la obligación de hacer referencia a la rebelión de Tupac Amará nos encontramos que tal vez el trabajo realizado hasta ese momento con el intento de creación de un sujeto indígena que queda menos visible frente al impacto que produce el sujeto africano como esclavo. Esto nos interpela al constatar que no logramos con la construcción del sujeto indígena, ni uno ni otro de los abordajes posibles ya mencionados. Partiendo de esta base es que nos preguntamos cómo sería posible una mirada diferente. En definitiva, y ese caso, no hubo ninguna pregunta de ese estilo por parte de nuestros estudiantes referida a los indígenas.

B. Nuevas miradas: perspectivas a futuro

El trabajo de lectura con los autores poscoloniales y decoloniales, ha abierto otra posibilidad de pensar en estas cuestiones que no logramos todavía resolver, pero que forma parte de esta revisión de trabajo en clase. Somos conscientes que este debate que se establece en el ámbito de la producción historiográfica y de la filosofía de la historia genera diversas reflexiones acerca de la enseñanza de la historia haciéndonos querer encontrar ‘herramientas’ que ayuden a dialogar de forma diferente con América: de quiénes hablamos cuando trabajamos con América. Esta es una de las tantas cuestiones que nos moviliza. En la búsqueda de una respuesta que promueva ese acercamiento a estos cuestionamientos es que nos encontramos con autores que plantean la interrogante sobre qué hacer para no seguir colocando a América dentro del orden colonial. Como sostiene Rufer:

Los estudios poscoloniales y el giro decolonial abrieron preguntas concretas al trabajo con el archivo a través de su revisión de la colonialidad

como marca que persiste en la construcción de las modernidades locales (...). Dos dimensiones se encuentran aquí, y vale la pena distinguirlas: la primera es la dimensión etnográfica en términos de revisitar, con otra mirada, aquello que nos resulta familiar: el archivo-repositorio, la noción de documento-fuente-texto, la cultura de los “papeles” o de la “la palabra”. La segunda es una dimensión epistemológica: ¿sólo eso puede ser archivo? (...) ¿qué constituye evidencia del acontecimiento por encima de la matriz eurocéntrica de poder/saber? ¿Pueden, el cuerpo hecho performance, el rumor hecho drama, el poema hecho proclama, ser parte del archivo en términos de “producción histórica”? (Rufer, 2016, pp. 177-178)

Es importante tener en cuenta la dimensión epistemológica que aporta Rufer al pensar el archivo. Planteando una forma diferente sobre el trabajo con las fuentes que integran los archivos coloniales, generando otra mirada —haciendo otras preguntas— a los archivos existente, y estableciendo la posibilidad de interrogar cuáles son los elementos que hacen a la construcción de la evidencia de los acontecimientos. Se pregunta, entonces, sobre qué es lo que forma parte del archivo y qué nuevas preguntas se le puede hacer, a ese mismo archivo que integra el aparato oficial. Si bien este es un trabajo planteado para el historiador en la revisión de la colonialidad y en el marco de la construcción de la modernidad, es importante empezar a pensar desde nuestras clases. Si bien es impensable enseñar historia sin el trabajo de los historiadores, debemos tener en cuenta que nosotros trabajamos como mediadores entre los documentos, los historiadores que trabajan con esos documentos y las interpretaciones que nosotros hacemos de ellos. Desde ese lugar pensamos que nuestras prácticas deben atender estas cuestiones. Pensando en lo que plantea Rufer sobre el archivo como un espacio de poder, en donde los datos se acomodan y se seleccionan intencionalmente, donde «descansan los documentos vivos del pasado, como un hecho social, como acción social que incluye simbolización, drama y trama» (Rufer, 2016, pp. 182-183). Intentando pensar sobre lo que hemos trabajado y lo que pretendemos trabajar, es que tal vez se podría intentar animarnos a cambiar el rumbo de las preguntas que hacemos sobre esos mismos documentos que venimos utilizando y sobre esos mismos historiadores. Se abren infinitas de cuestiones, que profundizan el pensar sobre ¿qué construcción del sujeto hacemos sobre el indígena?, ¿qué aspectos trabajar sobre cómo presentamos/re-presentamos la construcción que se ha venido haciendo de Malinche?, ¿una visión donde Malinche represente lo trágico de la conquista de América, aún cayendo como plantea Mallon en utilizar ‘el malinchismo’ como una categoría de análisis que rechaza lo extranjero?

Consideramos que no podemos dejar de lado por ejemplo, relevancia de algunos procesos que afectan directamente a la América hispana: las

razones que para algunos autores explican la expansión, agrupados en: económicos (en los que destacan la extracción de metales preciosos, la búsqueda de especies y alimentos, entre otros); políticos (para ampliar el dominio español) y religiosos (extender el catolicismo a las nuevas tierras). Trabajamos con los documentos de León Portilla en su intento por hacer una revisión de la colonialidad?. Por lo tanto, ¿cuál es la impronta que le damos, en función a esto, a la conquista y colonización?, ¿es este el camino por el cual se puede transitar si se quiere descentralizar a Europa de los procesos históricos propios de América?

Consideraciones finales

Si bien nuestro artículo se focaliza en las temáticas de conquista y colonización de América por los españoles, las inquietudes aquí esbozadas abarcan todo el programa. Con esto no queremos decir que se deba estudiar a América dejando de lado los procesos propios de la macro economía, simplemente es intentar generar un acercamiento hacia cómo pensar el devenir histórico desde un análisis propio de los procesos y de los problemas que le son inherentes. Es por eso que consideramos no dejar de lado por ejemplo, la relevancia de algunos procesos que afectan directamente a la América hispana: las razones que para algunos autores explican la expansión, agrupados en: económicos (en los que destacan la extracción de metales preciosos, la búsqueda de especies y alimentos, entre otros); políticos (para ampliar el dominio español) y religiosos (extender el catolicismo a las tierras), por citar algunos. Así como las políticas económicas mercantilistas, el impacto del monopolio español con América (desde la regulación de los puertos hasta el contrabando), entre otros. De alguna manera lo que intentamos hacer es poner en cuestión la posibilidad de subrayar los procesos históricos que analizan a América más bien desde una mirada no eurocéntrica. Así como también dar lugar a cuestionarnos las construcciones que hacemos desde la nación y desde la historia que es en cierta medida, funcional a esa nación. En el caso de nuestra historia nacional (entendiendo esta acepción como la historia que se crea a partir de la nación) podríamos preguntarnos *¿qué lugar tienen los charrúas? ¿Qué lugar tiene la batalla de Salsipuedes?*, pudiendo cuestionar aquí hasta la propia denominación. Estas cuestiones se pueden trasladar a los territorios actuales argentino, boliviano, peruano, mexicano, chileno, en definitiva al resto de América Latina.

Nos preguntamos entonces cómo trabajar la conquista de América por parte de España en el sentido de verla como un proceso que se vivió desde América, para allí poder pensar al continente desde su diversidad geográfica, poblacional, cultural, antes y a lo largo de los siglos de dominación española de buena parte del territorio americano. Surge de allí el planteo sobre

qué construcción hacemos del sujeto indígena y de la diversidad étnica y cultural que plantea posteriormente una sociedad mestizada. En función a esto, poder pensar ¿qué lugar ocuparon las economías locales previas a la llegada de los españoles y la interacción de estas con el monopolio y el contrabando? Lo que nos desafía es entender, cómo trabajar desde estas intenciones una América descentralizada de Europa. En el intento de desentrañar una América cuyos conceptos, y genealogías encuentran sus raíces en la construcción intelectual de Europa. Donde Europa surge como una «figura imaginaria que permanece profundamente arraigada en formas estereotipadas y cómodas del pensamiento cotidiano» (Chakrabarty, 2000, p. 30).

En este mismo sentido nos podemos replantear cómo trabajar el humanismo europeo a partir de la colonización de América, desde la base en que se intenta conceptualizar a un otro desconocido, tanto para Europa como para los indígenas americanos, pero que en España se tradujo en una polémica en torno a la naturaleza del indígena. Varias son las interrogantes al respecto ¿esta situación evidencia que la modernidad hunde sus raíces en la colonización de América? En este sentido ¿es posible descentrarnos del concepto eurocéntrico para comprenderla? ¿Cómo invertir esa lógica de embudo para explicar América?

Otro capítulo serían los estudiantes en estas reformulaciones de nuestros proyectos de clase y en la parte del abanico en la cual se encuentran a partir de estas mediaciones discursivas.

Bibliografía consultada

- BANERJEE, I. (2014). Mundos convergentes: género, subalternidad, poscolonialismo. *Revista La ventana*. 39, 7-38
- BETHELL, L. (1990). *Historia de América Latina*. Tomo 1. Barcelona: Crítica
- CARRASCO, P. Y OTROS (1985). *Historia de América Latina: América indígena, la conquista*. Madrid: Alianza
- CASTILLA URBANO, F. (EDITOR) (2014). *Discursos legitimadores de la conquista y colonización de América*. España: Universidad de Alcalá
- CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa*. Madrid: Tusquets.
- CIBOTTI, E. (2016). *América Latina en la clase de historia*. Argentina: FCE.
- CONSENS, M. (2010). *La extinción de los indígenas en el Río de la Plata*. Montevideo: Linardi y Risso.
- KONETZKE, R. (2010). *América Latina II: época colonial México*. Siglo XXI.
- LANDER, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LEÓN-PORTILLA, M. (2014). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México: UNAM.
- LIENHARD, M. (COORD.) (1992). *Testimonios, cartas y manifiestos indígenas (de la conquista hasta comienzos del siglo xx)*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- MALLON, F. (2003). *Campesinos y Nación. La construcción de México y Perú Poscoloniales*. México: CIESAS.
- MIGNOLO, W. (2010). *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- PARRY, J. (2014). *Europa y la expansión*. Buenos Aires: SB.
- REYNOSO, C. (2008). *Corrientes teóricas en antropología. Perspectivas de siglo XXI*. México: FCE.
- RUFER, M. (2016). El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En FRIDA GORBACH Y MARIO RUFER (COORDS): *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. (pp. 160-186) México: Siglo Veintiuno Editores.
- TODOROV, T. (2014). *La conquista de América el problema del otro*. México: Siglo XXI.

Entre posturas. La búsqueda de un proyecto de diálogo entre saberes para primer año

FLORENCIA RAYMUNDO Y VALENTÍN VERA

INTRODUCCIÓN. Una inconformidad productiva

Esta es una historia ordinaria: la de un proyecto de enseñanza de la historia que habita en el aula. Un proyecto pletórico de historiografía y de deseo. Un proyecto que se pone en práctica en un contexto francamente favorable. Un recorrido donde conviven los objetivos trascendentes con la razón instrumental. Una práctica precisa y también un tanto borrosa. Un quehacer planificado y, sin embargo, espontáneo. Esta no es una historia teleológica de la virtud didáctica, no tiene grandes descubrimientos, no es victoriosa; tampoco es, ni quiere ser, una síntesis de buenas prácticas que oculta un tímido espíritu prescriptivo. Es una historia ordinaria. Un ir y venir entre una clase pensada y la clase efectivamente sucedida, entre un año proyectado y un año ocurrido. Es una historia que valoramos como plagada de fracasos, pero donde habitan también algunos éxitos.

Esta historia, relato y análisis de nuestro proyecto de enseñanza de la historia en primer año forma parte de nuestra manera de comprender la didáctica de la historia. Supone pensar un proyecto, ponerlo en práctica, valorarlo con potentes herramientas teóricas implicándonos profundamente en la deconstrucción y análisis de ese recorrido. Esta historia emerge de una crítica punzante, aunque no menos jocosa y cariñosa, de nuestra propia tarea.

Por razones inciertas, inconscientes quizás, nosotros preferimos hacer gala de los fracasos más que de los aciertos. Algunos de esos fracasos, y unos más que otros, nos acercan a la insatisfacción. De algún modo este relato y análisis del trabajo en primer año surge de nuestra profunda inconformidad. Inconformidad sí, insatisfacción no. Inconformidad que se nutre de los fracasos y de los conflictos solo en el sentido de potenciar las prácticas de enseñanza. La inconformidad entendida no como estado de infelicidad (sujeta a la culpa), sino como deseo que se suelta de lo existente, un deseo que visita las formas y las habita pero no se atrapa en ellas. La inconformidad es una posición crítica ante el mundo y nosotros mismos, contra los automatismos del sentido común. Inconformidad es «una revuelta de las potencias prisioneras en esa fortaleza construida como forma de la

mayoría» (Percia, 2011, p. 11).¹⁰⁰ La inconformidad es, desde este punto de vista, un quehacer cotidiano, una práctica habitual para muchos docentes.

Es desde esta misma inconformidad que planteamos, en nuestros primeros pasos como docentes, un proyecto de enseñanza de la historia para primer año. Lo creíamos riguroso y exigente. Nuestro programa tenía, a nuestra manera de ver, solidez académica y precisión teórica. Nuestras clases nos gustaban. Cierta deseo compartido permeaba todo el programa. Sin embargo, después de varios años y pocas replanificaciones de importancia la mirada sobre ese programa se ha movido un poco: aunque lo seguimos acunando con profundo cariño hemos visto en él más elementos de deseo que de rigurosidad teórica; mucho mapear el pensamiento de los estudiantes y poco espacio para la autonomía. A veces parece, incluso, que creemos luchar contra gigantes cuando ni siquiera existen molinos de viento. Aquel espíritu belicoso nació de la inconformidad.

Y es esa inconformidad que hoy nos devuelve a la inquietud. Este artículo recoge esta historia ordinaria: la de un proyecto que nació del trabajo, la convicción y la ilusión; un proyecto que albergaba la esperanza de poner en práctica la comparación historiográfica en primer año. Un proyecto que procuraba sinceramente el diálogo de saberes en la que los estudiantes serían testigos de la historia en construcción. Sin embargo, un día, o durante muchos días, dejó de dar todos los frutos que hubiésemos querido. Llegó entonces la hora del duelo. Volver a la historiografía e indagar otros aportes teóricos para volver a construir. Estos son los caminos que aprendimos al andar y que quiere narrar este capítulo, esta historia.

Hoy no estamos insatisfechos porque en la insatisfacción «el deseo (enredado) se levanta de mal humor, pierde sus mejores horas en quehaceres de mantenimiento de las formas, contrae obligaciones, se vuelve demandante de todo y termina convencido de que la vida le debe satisfacción» (Percia, 2011, p. 9). Pero hoy sí estamos inconformes: no porque queramos renunciar a aquel deseo que permea nuestro programa, sino porque no queremos verlo atrapado en la fortaleza que supimos construir y que un día nos dio amparo y cobijo en nuestros primeros pasos.

¹⁰⁰ Usamos el término en el sentido que lo usa Marcelo Percia (2011, p. 11). Define el autor la insatisfacción como «trampa en la que el deseo consume su potencia». Y luego la contrapone a inconformidad: «no es estado de infelicidad como la insatisfacción. Si la insatisfacción se queja por el mundo que tenemos o por algo que la vida no nos da, inconformidad insiste como deseo que se suelta de las formas».

I) AQUEL PROYECTO EN ENTREDICHO: algunas reflexiones retrospectivas

El lento construir de la fortaleza. Un lugar para operar

Lo diremos con honestidad: al inicio no fue fácil encontrar sentido al trabajo en primer año. Al enfrentarnos al programa oficial y al desafío de construir nuestro proyecto nos dimos cuenta que nuestro interés por la historia no tenía que ver con dioses egipcios, el arte rupestre o la crisis del siglo III. Nuestro interés había surgido entretejido en las luchas del siglo XX y en sus genealogías decimonónicas y dieciochescas.

Surgía con insistencia la duda: ¿qué hacemos enseñando esto? Y así, poco a poco, enseñando historia y planificando la clase, le fuimos tomando el gusto. Definimos algunas intenciones para el trabajo con los alumnos que paulatinamente le dieron sentido al proyecto. La primera consistía en llevar la historiografía al aula. La segunda intentaba acercar a los alumnos al pensamiento histórico y social. Ambas intenciones estaban estrechamente relacionadas y guardaban coherencia entre sí.

En primer lugar, en nuestro proyecto trabajaríamos llevando a la clase la voz de los historiadores: sus textos, sus explicaciones, sus conceptos. Sentíamos como una responsabilidad ética no abandonar a los alumnos al buen uso del manual o al papel de eficiente escucha. Los alumnos de primero, a través de configuraciones didácticas especialmente planificadas, tomarían contacto con la historiografía y sus polémicas.

En segundo lugar, a la luz de las polémicas historiográficas, enseñaríamos a los alumnos en clase a ensayar el pensamiento crítico¹⁰¹: generar la práctica de preguntar a la fuente; husmear en los intereses y hasta en los mismísimos deseos de quienes habitaban el pasado; indagar en lo que podemos saber o incluso imaginar acerca de sus alianzas, sus luchas, su vida cotidiana. De este modo, reconociendo la multiplicidad de interpretaciones y la compleja densidad de lo ocurrido en el pasado, pensábamos que los alumnos adquirirían paulatinamente prácticas reflexivas sobre la sociedad en la que vivían. Una historia *magistra vitae* y, por cierto, de zurdas lecciones. Y es éste, vale subrayarlo, un aspecto fundamental de nuestro proyecto de primero y de toda nuestra práctica de enseñanza de la historia: enseñar a partir del deseo político de generar cierta conciencia de que el mundo es de

101 Este es un fragmento de nuestro plan anual para el curso de primer año elaborado en 2014 «Busco que la Historia que enseño pueda servir a los estudiantes como **una herramienta y un ejercicio, que les permita construir una visión analítica y fundamentada de las sociedades del pasado y de la sociedad en la que vivimos**. Considero, tomando el concepto de Pierre Vilar (1999), que la Historia que vale la pena enseñar es la que llama 'Historia razonada', una ciencia que nos sirva como herramienta para analizar y reflexionar sobre la información que nos llega, de forma de comprender las relaciones sociales implícitas en ella».

tal manera y que podría ser cambiado de tal otra. Es un deseo vivo que da sentido a todas nuestras prácticas. Es posible que su caracterización dependa de la perspectiva del analista; pero para nosotros ese deseo político es un agenciamiento de signos de diferente naturaleza que es a la vez libertario y evangelizador, militante y hedonista, crítico, ortodoxo, flexible, rígido.

Hoy día, mientras intercambiamos ideas para realizar este trabajo, continuamos sintiendo aquel deseo originario. Seguimos convencidos que no tiene sentido para nosotros enseñar historia si no enseñamos así, luchando siempre con gigantes, a veces reales, a veces extintos, incluso imaginarios. Ese deseo nos dejó un día en la puerta del IPA, nos acompañó durante toda la carrera y aún hoy, pese al espesor teórico que hemos recorrido, continúa al mando tanto de las emociones como de las más elementales decisiones de aula. El deseo, siempre combativo, construyó su propia fortaleza, desde la que operó durante años. Una fortaleza que construyó su propio sentido, nos cobijó y le dio fuerza a nuestras ideas.

Bajo el liderazgo de este deseo originario y con las dos intenciones acordadas fuimos esbozando las unidades del programa analítico de primer año. Nuestras prácticas de planificación, desordenadas e irregulares, hicieron el resto. Muchas de las actividades surgieron espontáneamente, a partir de las inquietudes de los alumnos o a partir de las exigencias del día a día. A medida que avanzaban los años fuimos eligiendo este ejercicio, aquel tema, aquellas preguntas.

La primera unidad, como introducción a los estudios históricos, tenía capital importancia. Proponíamos trabajar el concepto de Historia y su problematización. Buscaba llevar al aula la ruptura entre la vieja tradición historiográfica del positivismo y todo el cúmulo de nuevas corrientes que se abre a partir de la Escuela de los Annales (y que hoy en día la superan ampliamente). En esta lucha la vieja concepción de la historia, los grandes personajes, los hechos únicos y su concepción de verdad eran grandes mitos a combatir. La historia entre posturas. Con esta diferencia nos introducíamos en aspectos teóricos y metodológicos de la asignatura. Así por ejemplo proponíamos preguntarnos en clase quiénes escriben la historia, cómo y por qué la escriben, quiénes son sus protagonistas, cómo conocemos el pasado y cómo trabajamos con fuentes. La cuestión de la interpretación en Historia era particularmente destacada: cómo influye el lugar del historiador en su operación historiográfica¹⁰². Una larga y tediosa Unidad I abría siempre el programa de primero.

La segunda unidad, sobre las comunidades prehistóricas, daba cuenta que aquel mundo distinto que soñamos es posible. Cual crónica del buen salvaje comprobábamos efectivamente en clase que durante la mayor parte de

¹⁰²En esta unidad trabajamos en base a las ideas de Michel de Certeau (1993), Pierre Vilar (1999), Cardoso y Pérez Brignoli (1999), Adam Schaff (1982), entre otros.

la historia de la humanidad supimos vivir sin propiedad privada, sin guerras, sin patriarcado. En nuestro proyecto de enseñanza de la historia, según nuestro deseo originario, la prehistoria era la demostración efectiva de que la propiedad, el egoísmo y la lucha por el poder son construcciones culturales y que depende de la libertad del hombre cambiar la pisada. Así nos deteníamos a estudiar a un pueblo prehistórico contemporáneo: los Kung san del África subsahariana. Su vida, relatada por la pluma de Richard Leakey (2000), los fue convirtiendo en el gurú que los alumnos recordarían por mucho tiempo como ‘el tema’ dado en primero. Andando el tiempo, a aquel relato perfecto, casi paradisíaco, le fuimos sumando formas de análisis acerca del origen de la agricultura: si la vieja antropología había caducado en su tradicional explicación de un paleolítico donde los hombres perseguían durante toda su vida el alimento cotidiano, la nueva antropología traería nuevos problemas sobre el origen del neolítico. No se trataba de la lisa y llana evolución a un estadio superior de desarrollo (¡vaya línea de progreso en la historia!), sino de una transición compleja en situaciones inciertas.¹⁰³ Analizábamos en clase esas condiciones de posibilidad. Allí aparecía nuevamente la historia entre posturas. Una antropología tradicional que consideraba al salvaje como un hombre que lucha por la comida; y la nueva antropología que consideraba a las comunidades prehistóricas como decisoras de su propia realidad. Pero allí avanzábamos un paso más: ya no bastaba con comprender la existencia de dos posturas, sino que deberían ser explicadas. Trabajando con ahínco en clase los alumnos observarían los vínculos de la vieja antropología con el imperialismo decimonónico, y las relaciones de la nueva antropología con una mentalidad que, tras la Segunda Guerra Mundial, ya no aceptaba la supremacía de unos hombres sobre otros. Después de Auschwitz aquello ya no era aceptable. Y creemos haberlo logrado. Paradójicamente, la prehistoria era la niña mimada de nuestras clases de historia.

La tercera unidad, vaya cosa complicada. Nosotros, que adoramos aquel deseo originario (el político, que daba sentido a nuestras prácticas) siempre nos separamos en Egipto.¹⁰⁴ Si el origen de las civilizaciones nos

¹⁰³Para Prehistoria trabajamos con autores clásicos como Robert Braidwood (1971) y Vere Gordon Childe (1989). Braidwood, citado en el Manual *Pensar la Historia* (2015) sin mayor contextualización, se constituyó en un excelente representante de la antigua mirada antropológica y así lo planteamos en clase. Para dar cuenta de miradas más actualizadas trabajamos con Richard Leakey (2000), Jorge Juan Eiroa (2009) y el antropólogo radical francés Pierre Clastrés (1978).

¹⁰⁴Para Primeras Civilizaciones trabajamos con clásicos como Vere Gordon Childe (1989) y John A. Wilson (1988). Nuestra configuración didáctica acerca de Egipto, fundada en un primer momento sobre la idea de ‘sociedad hidráulica’ de Manuel García Pelayo (1993), se volvía un tanto estática y cerrada. Poco a poco se fueron abriendo camino otras interpretaciones que nos permitían abordar el tema desde nuevos lugares: la construcción del Estado y su legitimidad y, por otro lado, la vida cotidiana, Barry Kemp (1996), Pierre Montet (1959), Sergio

une en una explicación materialista de los cambios históricos, el Antiguo Egipto nos deja en veredas separadas. Sobre el origen de las civilizaciones incluso llegamos, de común acuerdo, a presentar posturas diferentes: que los ríos, que la guerra, que el comercio. Pero Egipto, Egipto es una batalla difícil de ganar para estos autores. Si bien, en un principio, analizamos la conformación del Estado, más adelante aprovechamos para dar cuenta mediante la antigua civilización del Nilo de la separación y relación entre las diferentes estructuras históricas: organización política, social y económica y, más allá, la religión como un movilizador de la curiosidad y el interés de los alumnos. Sin embargo, el interés fundamental de esta unidad siguió siendo sincrónico: entender la relación entre las dimensiones históricas sin considerar demasiado los cambios.

La cuarta unidad supone la aparición milagrosa de la diacronía. Grecia ofrece la solución que no pudimos encontrar en Egipto¹⁰⁵: allí mostramos el cambio, las luchas sociales, las nuevas formas de gobierno, la democracia, la tiranía, la oligarquía, la aristocracia. Recordando a Michel de Certeau, y conscientes de un sinuoso camino normalizante, Egipto es el otro y Grecia es el nosotros. El Occidentalismo de Said vivito y coleando. Grecia fundó lo que Roma heredó, y Roma conservó y conquistó lo que España nos legó. Vaya discurso hegemónico, ¡si nos descubriera algún autor poscolonial! Y así, perdidos entre Pisístrato y Pericles, se nos fue yendo el año y se nos fue yendo el tiempo. Roma, la eterna, quedaba perdida en noviembre.

Y la quinta, la de la Edad Media, ni siquiera fue planificada. Mucho menos trabajada en clase. Vaya discurso normalizante el que terminamos asumiendo y llevando al aula. Ya verá qué hace con él el profesor de segundo con sus renovados problemas luego de la conquista de América.

Con nuestro programa armado, con nuestras ideas claras, fuimos construyendo una fortaleza didáctica y política que operó de manera más o menos exitosa: los alumnos se veían entreverados entre posturas; los estudiantes analizaban el cambio histórico y las cadenas de causalidad.

La fortaleza y la prisión: ¿y si es necesario salir de allí?

Cuando uno se siente frágil, débil, sin ganas, construir una fortaleza es siempre un interesante desafío. Así nos sentíamos, al inicio, respecto al programa de primer año. El desinterés y la desidia no podían llevarnos a

Donadoni (ed.) (1992). De todos modos, el papel del Estado en la distribución desigual del excedente seguía constituyendo la razón que configuraba todos los contenidos.

¹⁰⁵ Para Civilizaciones del Mediterráneo trabajamos con Bravo (2000), Gómez Espelosín (2001), Forrest (1988), Grimal (1993), Finley (1987), Aymard y Auboyer (1980), López Melero (1989), Homo (1981).

la inacción. Y allí surgió la fortaleza como un desafío vital. Una fortaleza conceptual y teórica desde la cual operar. He allí en lo que se convirtió nuestro programa de primero: en una estrategia conceptual y política, con sus reglas y sus normas, desde la cual operamos como soldados conscientes y críticos. El programa de primero fue la fortaleza desde la cual enseñamos y nos sentimos cómodos, desde la cual disparamos dardos contra gigantes, desde la cual la práctica de la enseñanza de la historia cobró sentido y, sobre todo, cobró vida.

Pero andando el tiempo, con el análisis, llegó la duda ¿y si aquella fortaleza, que nos daba seguridad y cobijo, se había convertido en nuestra cárcel? Había llegado la hora de cambiar. Habíamos leído y, sobre todo, habíamos vivido mucho. La fortaleza se vaciaba y nosotros, refugiados allí dentro, éramos más sus prisioneros que sus dueños. Era la hora de replanificar el proyecto de primero. Por mucho que doliera.

¿Qué había ocurrido? Nuestros objetivos estaban también cautivos en la fortaleza y no alcanzábamos aquello que nos proponíamos enseñar. Si bien trabajábamos pensamiento histórico social en profundidad, el diálogo de saberes quedaba a medio camino.

La primera unidad resultaba larga y tediosa y muchos de sus contenidos, planteados en abstracto, parecían incomprensibles. Era, además, contradictoria. Anunciábamos una historia en construcción y la multiplicidad de interpretaciones historiográficas, pero todo esto desaparecía justo cuando comenzaba la historia: en las primeras civilizaciones. Nuestro discurso sobre la Historia era fuertemente evangelizador: lo planteábamos como una ciencia rigurosa construida desde la operación historiográfica y sus lugares. Pero nada de esto aparecía al trabajar Egipto y Grecia. La historia enseñada se parecía demasiado a nuestro discurso hegemónico. Hablábamos de construcción de la historia y luego enseñábamos nuestra verdad sin mayores reparos. Sólo las incómodas preguntas de muchos estudiantes nos obligaban a desterritorializar el discurso fuera de la fortaleza. Solo esos momentos, muros afuera, eran ricos, productivos, instituyentes.

En Egipto no aparecían posturas historiográficas y reinaba la sincronía. Si tenemos en cuenta que Cleopatra es tan contemporánea de nosotros como lo fue de las primeras dinastías del Nilo, entonces, ¿por qué enseñamos Egipto como ejemplo de la interrelación de estructuras un tanto estáticas? ¿Es una contradicción? ¿Es un camino escalonado para la comprensión de los estudiantes que va de lo sincrónico en Egipto a lo diacrónico en Grecia? ¿Es una vieja herencia de los manuales? ¿Será un ejemplo más de la ‘clínica de la extracción’, donde se extrae del archivo solo una pieza que nos interesa y con ella tomamos la voz del otro (Paleta de Narmer)?¹⁰⁶ Los alumnos

¹⁰⁶ Para la idea de “metáfora de la extracción” nos basamos en los aportes de Mario Rufer (Gorbach y Rufer (eds), 2016).

parecían aprender las dimensiones de la historia y ensayaban relaciones lógicas entre ellas; sin embargo, sus preguntas eran mucho más analíticas que las respuestas que exigíamos.

En Grecia se hacía fuerte la diacronía y el pensamiento histórico social. A partir de la crisis de la polis aristocrática se abrían diferentes caminos históricos¹⁰⁷: la colonización, la conquista y el proceso a la democracia. Este último, analizando el caso de Atenas, se volvía central en el abordaje histórico de la Hélade. A partir de las consecuencias de la colonización iniciábamos un largo recorrido desde Solón hasta Pericles donde los alumnos debían ir relacionando las dimensiones económica, social y política en clave diacrónica y completando un cuadro donde se reflejaban las reformas económico-sociales y políticas, las formas de gobierno y los sectores sociales gobernados y gobernantes.

¹⁰⁷La configuración didáctica para el abordaje de Grecia surge de una mixtura entre el manual de texto “Pensar la Historia” y los planteos de los autores Gonzalo Bravo (2000) y Javier Gómez Espelosín (2001).

FORMA DE GOBIERNO	ARISTOCRACIA (s. IX? a comienzos del s. VI a.C.)	OLIGARQUÍA (s. VI a.C.)	TIRANÍA	DEMOCRACIA
Gobiernan Son gobernados	ARISTOI DEMOS - Comerciantes (algunos son nuevos ricos) - Pequeños propietarios. - Jornaleros. - Artesanos. EXTRANJEROS MUJERES ESCLAVOS	ARISTOI + NUEVOS RICOS DEMOS (nuevos nuevos ricos) EXTRANJEROS MUJERES ESCLAVOS	TIRANO ARISTOI DEMOS EXTRANJEROS MUJERES ESCLAVOS	DEMOS (incluye a Aristoi) EXTRANJEROS MUJERES ESCLAVOS
Reformas que llevan a los cambios en el grupo gobernante. REFORMAS POLÍTICAS	Sustitución del rey por un: - Consejo de aristoi - Magistrados. Siglo VII Dación leyes escritas.	Reformas de Solón. Divide la población de Atenas en cuatro clases según su riqueza: 14 - aporta barcos y armas. 25 - aporta caballos y armas. Participan en CONSEJO + MAGISTRATURAS + ASAMBLEA. 38 - Hoplitas (armadura) 48 - Auxiliares, luego remeros. Participan en ASAMBLEA. Idea: mayor riqueza = mayor aporte a la defensa de la polis: mayor participación política.	Gobierno por fuera de la ley, toma el poder por la fuerza. Tirano: Pisistrato (aristoi) Se apoya en los grupos sociales a los que beneficia con sus medidas. Toman conciencia de su importancia política.	- Asamblea como principal órgano de gobierno: DEMOCRACIA DIRECTA. - Consejo y magistraturas con acceso por sorteo para todos los ciudadanos. - Mistoforia. - Ostracismo. - Igualdad ante la ley. - Ley de ciudadanía: Hombres libres mayores de 20 años.
Reformas que aumentan el bienestar social: REFORMAS ECONÓMICAS		- Abolición de la esclavitud por deudas. - Rescate de esclavos por deudas. Detiene la polarización social. Peq. Prop. Jornaleros / Artesanos } Población libre y pobre que participa en la asamblea	- Préstamos a pequeños propietarios para sustituir cereal por vid y olivo. - Realización de grandes obras. Fomento de la artesanía. - Distribución de tierras confiscadas a enemigos políticos. Fortalecimiento de artesanos y peq. Prop. Reclamo de derechos políticos.	- Filantropía: con los impuestos cobrados a los aliados de la Liga de Delos y a los ciudadanos más ricos se beneficiaba a la población más pobre, ej. teatro. - Fundación de clerasulas y entrega de tierras.

Una vez completado el cuadro los estudiantes debían trabajar en diferentes tareas para demostrar la capacidad de hilar lógicamente en una cadena de causalidad compleja las dimensiones económica, social y política. Durante esas clases, que eran el núcleo del abordaje de Grecia, nuestro discurso era prácticamente la fuente única de conocimiento. No conforme con eso pretendíamos que el orden del análisis fuese el nuestro: es decir, en última instancia, la economía genera cambios sociales y los cambios sociales generan cambios políticos. El pensamiento histórico y social, en el sentido de comprender la dinámica de las luchas sociales, se hacía presente, pero de un modo extremadamente guiado y secuenciado, como Sócrates con la mayéutica, para obtener los resultados que esperábamos. Entonces, por un lado, el pensamiento histórico y social se encerraba en la fortaleza de nuestro deseo. Y, por otro, las posturas no aparecían porque considerábamos que los contenidos eran demasiado vastos y complejos para sumarle otras posibles interpretaciones.

Después de tanto andar nuestros objetivos se habían venido abajo:

el pensamiento histórico y social estaba encorsetado; las posturas no eran historiográficas; y, cuando lo eran, creíamos imposible que los alumnos pudiesen comprender la suma de la complejidad de la historia helénica sumado a la densidad teórica de las interpretaciones. La fortaleza vaciada, nosotros cada vez más solos.

Recorrimos entonces el único camino posible: repensar el programa, sus insumos teóricos y sus dispositivos didácticos. Vaya duelo el que tuvimos que recorrer y seguimos recorriendo. La pregunta que seguía era evidente: ¿pueden los alumnos de primero comprender posturas historiográficas distintas?

II) ENTRE POSTURAS: la posibilidad de contrastar saberes en primer año.

Decía Valls Montés (2014) que la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia¹⁰⁸. Si analizamos esta afirmación desde nuestro objeto de estudio no tardamos en constatar que la vieja concepción piagetiana de los estadios del aprendizaje aplicados a la enseñanza, que ha perdido legitimidad en el campo teórico, aún está vigente en el imaginario de muchos educadores: el trabajo con teorías, la formulación de hipótesis o el pensamiento conceptual no son adecuados para los ‘chiquitos de primero’.

En un artículo, Roy Hallam (1983, p.168) desde la tradición piagetiana, afirmaba que «las limitaciones en el pensamiento de casi todos los alumnos menores de catorce años implica que la enseñanza de la historia en los primeros años de la escuela secundaria no debería realizarse de forma abstracta ni introducir demasiadas variables a la vez». Hallam sostenía también que una enseñanza de la Historia que no considere las características del pensamiento concreto de los estudiantes de los primeros años de la escuela secundaria es, además de ineficiente, riesgosa. Citando a autores como Wall o Szeminska explicaba que alterar la cadena de maduración del pensamiento con enseñanzas que pretendan desconocer el nivel evolutivo de los alumnos puede generar obstrucciones en la capacidad de aprender en el futuro. «La planificación de la asignatura deberá, pues, tener en cuenta las limitaciones del pensamiento infantil» (1983, p. 168).

Como profesores de primero, guiados por aquel deseo originario, y empeñados en construir nuestro programa, obviamos en la primera planificación algunas condiciones para el trabajo en este nivel. El carácter

¹⁰⁸Es preciso insistir en la idea de la vigencia que tiene en el pensamiento de muchos docentes la idea que los alumnos de primero no logran alcanzar niveles de reflexión crítica por sus características infantiles. Es por ello que vale la pena recordar los planteos de Hallam: porque aunque ha perdido legitimidad, sigue vigente.

de los alumnos de primero, generalmente espontáneos y entusiastas, y lo totalmente extraño de los mundos estudiados, hace que la historia se mezcle constantemente con la fantasía: ¿de verdad los dioses eran humanos con cabeza de animales?, ¿y qué pasaba si nacían hermanos mellizos?, ¿y si el hermano menor mataba al mayor quien heredaba la tierra? Quien haya dado historia en primero sabe que esas preguntas probablemente aparezcan como producto de un pensamiento mágico que en algunos casos y en ocasiones no diferencia la realidad de las creencias sobre la realidad, *¿cómo el corazón va a pesar menos que la pluma?*, *¿hay peces en el Nilo o se han caído todos por las cataratas y ya no pueden volver?* A ese público, infantil y romántico en las palabras de algunos autores (Egan, 1991), habíamos decidido enseñarle historiografía.

Roy Hallam (1969, p. 169) propone algunas sugerencias concretas sobre cómo trabajar historia antigua con alumnos cuyo pensamiento, en la tradición piagetiana, no supera el de las operaciones concretas. Según él, se deberían enseñar temas como la vida cotidiana, las pirámides, el calendario, el legado de griegos y romanos.

La propuesta de Hallam —ampliamente recogida por los autores españoles vinculados con la enseñanza de la historia— es evidente: presentar a los alumnos una historia descriptiva y narrativa, que promueva la imaginación de los estudiantes en estrecho contacto con su vida cotidiana. Sin excluir estas prácticas de enseñanza de la historia, que de uno u otro modo aplicamos habitualmente, nosotros no podemos (y no queremos) concebir como objetivos del curso esta historia de narraciones y hechos concretos. Si nuestra fortaleza comienza a desmoronarse en relación con la práctica cotidiana; si las estructuras y los conceptos se vienen abajo por las oleadas de imaginación y espontaneidad de nuestros alumnos, nuestro objetivo aún dirige las decisiones de aula: promover el pensamiento histórico y social y llevar la historiografía al aula, objetivos producidos por el deseo político originario.

Ante nuestro análisis sobre las características de los alumnos, y frente a los aportes de la tradición piagetiana, se imponía el análisis concreto de algunas de nuestras prácticas sobre la enseñanza y el diálogo con posturas teóricas en primer año. En este sentido, nuestra práctica docente evidencia según nuestro análisis algunas conclusiones evidentes. Estas conclusiones se sostienen en el análisis de las evaluaciones escritas, las tareas domiciliarias y las intervenciones orales de los estudiantes. Además de algunas conclusiones ya comentadas entre nosotros en años anteriores, para la realización de este trabajo volvimos a consultar trabajos domiciliarios y escritos de algunos alumnos. El análisis solo puede basarse en el desempeño de los alumnos y no en mediciones sobre la comprensión efectiva (lo que es imposible).

Respecto a las escuelas históricas de la primera unidad del programa,

la tradicional y la nueva, los alumnos parecían comprender, en líneas generales, la existencia de dos posturas diferentes. Habíamos trabajado cómo según cada momento histórico se interpretaban como sujetos de la historia a diferentes actores; lo relacionamos con la democracia y el absolutismo. Si la poliarquía buceaba en todos los actores de la sociedad, el absolutismo y el liberalismo censitario se erigían a partir de individualidades heroicas. En el desempeño escrito y oral de los alumnos observábamos, de todos modos, un tratamiento superficial del tema. Tenemos la impresión de que la unidad metodológica, abordada en abstracto y con una importante complejidad teórica, no permitía una comprensión adecuada y profunda de la mayoría de los alumnos. Esto no implica, para nosotros, que los alumnos no pudieran realizar operaciones complejas de contrastación de saberes. En principio sólo suponemos que no propusimos estrategias, contenidos y conceptos de un modo que posibilitaran la comprensión o, al menos, que permitieran demostrarla.

Sin embargo, en una prospección más amplia los desempeños de los alumnos en cuanto al manejo de posturas mejoraba respecto a las comunidades prehistóricas. Trabajamos allí detalladamente con una interpretación que llamamos ‘etnocéntrica’ y otra que llamamos ‘multicultural’ y observamos que la mayoría de los alumnos parecía diferenciarlas claramente en sus trabajos escritos. De un grupo de alumnos medianamente estudiosos (estudiando en un contexto francamente favorable, valga la aclaración) aproximadamente un cuarto no lograba diferenciar una postura de otra o, incluso, no lograban diferenciar interpretación de aspectos concretos de la realidad. Otro cuarto grupo de alumnos parecían identificar dos posturas distintas respecto a las comunidades prehistóricas, pero no parecían entender profundamente qué diferenciaba a una de la otra. Vale decir, nos permitía pensar que entendían superficialmente que una es etnocéntrica y afirma que el hombre paleolítico muere de hambre, y la otra relativiza las cosas y sostiene que existen comunidades que viven tranquilamente sin pensar cómo obtener el alimento. También nos parecía que el tercer cuarto de los alumnos identificaba las dos posturas y sus principales implicaciones: si el etnocentrismo cree que el hombre prehistórico desperdiciaba todo su vida buscando comida y por eso era nómada, la otra afirma que esas comunidades satisfacían con creces sus necesidades alimenticias y disponían de mucho tiempo libre. El cuarto grupo es aún más interesante: guiados, como no expertos, por ciertas explicaciones del profesor parecen comprender que, además de las implicaciones de cada teoría, estas se gestan en función de su contexto. No hay lugar al multiculturalismo en la Europa imperialista y no hay lugar para el explícito discurso colonialista en el mundo de los derechos humanos posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Ante esta evidencia concreta no somos indiferentes. Si la capacidad

genuina de contrastar posturas nos deja felices, nuestra incapacidad de acercar la historiografía al aula nos deja inconformes. La fortaleza se ha vuelto cárcel ¿Podemos enseñar posturas en primer año? ¿Esas posturas pueden ser historiográficas? ¿O la complejidad nos dejará, finalmente, rendidos?

Buscamos entonces nuevas lecturas y nuevas interpretaciones. Analizando nuestras prácticas fuimos por insumos teóricos que volvieran aún más potente el análisis. Desde los restos de nuestra fortaleza vimos caer a la ortodoxia evolutiva y resurgir entre las cenizas la posibilidad de un mapa. Un mapa que nos guiara fuera del atolladero. Ya en 1991 Pilar Maestro hacía una fuerte crítica de los estadios de Piaget aplicados a la enseñanza de distintas disciplinas. En la enseñanza de la historia se deberá considerar la especificidad epistemológica de la asignatura (contrariando el carácter universal de los estadios de Piaget), lo adecuado de las tareas y los esquemas de abordaje previo que los alumnos tienen respecto a la Historia. La vieja tradición piagetiana resiste aún en su vigencia escondida tras un cientificismo que siempre es eficaz en su voluntad de verdad. Es por ello particularmente interesante compartir las apreciaciones de Pilar Maestro sobre el método propuesto por Roy Hallam:

los intentos de Hallam al analizar ejemplos de aprendizaje histórico se dirigen a localizar estos estadios de madurez a partir de lo que los alumnos de sus investigaciones son capaces de hacer en esos momentos. Busca pues las carencias, que existen, y a partir de ahí da por buena la teoría y las explica en relación con una falta de desarrollo de aquellas capacidades concretas, necesarias para afrontar la complejidad del conocimiento histórico. Y no se plantea las posibles explicaciones alternativas de estas carencias. (Maestro, 1991, p. 59)

Mucho antes que Hallam y Maestro, Vigotsky había reflexionado sobre estos temas y la dialéctica entre desarrollo y aprendizaje. Angel Rivière (1994) —explicando la psicología vigotskiana— afirma que en la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje es fundamental considerar no sólo lo que el alumno es capaz de realizar por sí solo, sino también lo que es capaz de hacer con ayuda de otros. Valorar las limitaciones en el desempeño de los estudiantes sin atender las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje a partir de las que deberían alcanzar determinados resultados parece ser algo así como hacerse trampas al solitario.

Desde esta perspectiva, Hallam identifica las carencias y las hace teoría; por el contrario, desde la perspectiva de Maestro es necesario analizar las estrategias que puedan mejorar las prácticas de enseñanza de la Historia. Es allí que aparecen algunas propuestas que pueden potenciar nuestro

análisis y, por ende, nuestras prácticas de enseñanza de la Historia. Subraya la estrecha relación entre especificidad de la Historia y sus procesos de aprendizaje. Para ello Maestro plantea que los progresos de los aprendizajes se deben relacionar con la existencia de esquemas previos de los estudiantes vinculados, principalmente, a estructuras epistemológicas de la asignatura. A partir de allí, continúa la autora, se podrán elaborar propuestas curriculares específicas que promuevan aquello que Hallam creía imposible en virtud de un estadio particular de desarrollo cognitivo.

Es aquí mismo donde aparecen todos los insumos para el nuevo mapa: aquel, más flexible, que oriente nuestros pasos nuevamente en primero. Si los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia están íntimamente relacionados con la estructura epistemológica de la Historia como disciplina científica, llevar al aula la historiografía y su construcción no es solo deseable, sino necesario. De lo contrario podríamos caer en algo sobre lo que advierte Pilar Maestro (1997, p. 10):

una falsa ‘división del trabajo’, esperando de la Historiografía, —de la Historia investigada—, que provea de contenidos actualizados a la disciplina escolar, —a la Historia enseñada—, reservando para la investigación psicopedagógica o didáctica la tarea de proveerla de estrategias y metodologías de enseñanza, desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica.

Para evitarlo, y poder llevar la historiografía al aula desde una configuración didáctica, tendremos que luchar contra algunos de nuestros viejos gigantes: los esquemas metodológicos y epistemológicos que los alumnos tienen sobre la Historia. Analizarlos, deconstruirlos y dialogar con ellos es una tarea que el mapa deberá configurar. Si no lo hacemos habremos caído en la trampa de pensar que al abordar la historiografía sus nuevos contenidos irán pasando a la historia enseñada cuando en realidad se produciría allí un vacío fundamental: la no comprensión de la renovación teórica que permitió la emergencia de los nuevos contenidos (Maestro, 1997, p. 15). El mapa deberá trabajar ideas como el progreso en la historia, la verdad, la objetividad, los personajes históricos, la imputación causal y, sobre todo, el mismo objeto de estudio de la disciplina que, en clase, es la historiografía (y no el pasado).

Además de la historia entre posturas y el trabajo con los esquemas epistémicos previos de los alumnos, aún iremos en búsqueda de un último insumo para la confección de nuestro mapa de trabajo para primero: el problema de los intereses de los alumnos y de su potencial cognitivo. Nuevas corrientes didácticas, nuevos gigantes, plantean con énfasis que los trabajos de clase (o los proyectos) deben partir siempre de los intereses de

los alumnos. Asimismo plantean que el alumno debe tener el mayor nivel de autonomía posible en la realización de la tarea: parece asimilarse la autonomía del estudiante con el papel activo en el proceso de aprendizaje. Es evidente que, como profesores de Historia en Educación Media no ignoramos la necesidad de tender puentes permanentemente entre nuestra fortaleza y lo que suponemos son los intereses de los alumnos. Es evidente también que procuramos que los estudiantes se manejen con niveles crecientes de autonomía. Sin embargo, exagerar estas pretensiones puede concluir en una práctica de enseñanza profundamente conservadora: una educación que no promueva nuevos intereses, que no abra nuevos campos de posibilidad, anclada siempre en intereses previos. Nuestro mapa debe perforar los intereses supuestos y los esquemas contruidos, debe desafiarlos, hacerles preguntas. De igual modo, nuestro mapa no puede temer a la complejidad: debe abrir nuevos campos al aprendizaje en la zona de desarrollo potencial vigotskiana. Como afirma Rivière (1994, p. 40):

El concepto de zona de desarrollo potencial sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción. Define las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo. A diferencia del nivel de desarrollo actual, que permite una caracterización retrospectiva del desarrollo, posibilita una definición prospectiva del mismo, por lo que su importancia es mucho mayor.

Esa zona de desarrollo potencial es una manera posible de entender el trabajo con posturas y con el complejo pensamiento histórico social en primer año. Sin embargo, como señalamos respecto al trabajo con posturas antropológicas, en la práctica de enseñanza no todos los alumnos tienen los mismos intereses y deseos para potenciar su zona de desarrollo. Es decir, no en función del desarrollo cognitivo, sino en función de los intereses y deseos de cada uno, algunos harán el esfuerzo cognitivo que implica comprender la complejidad y otros no (porque no pueden, porque no les interesa, porque no les parece importante, porque no quieren).

El mapa ha tomado forma: la historia entre posturas y el pensamiento histórico social deberán elaborarse en un proyecto de conjunto que considere los implícitos epistemológicos de la Historia y que, con ellos, genere las condiciones de posibilidad para potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. A partir de una fortaleza vaciada fuimos en busca de insumos teóricos que nos permitiesen recuperar fuerzas y trazar un mapa, un nuevo proyecto de trabajo para primer año. Sin embargo, esos insumos no pueden dejarnos en una falsa ilusión de productividad didáctica. Los aportes teóricos tomados de autores españoles vinculados con la enseñanza de la historia

pueden inducirnos a pensar que, si conocemos cómo aprenden nuestros alumnos, podremos enseñar finalmente del modo verdaderamente correcto.

Una precisión se impone, entonces. Debemos prevenirnos de lo que desde la sociología Raymundo Cuesta y Juan Mainer (2000) llaman la doble ilusión epistemológica y psicológica. En una crítica a la visión de Pilar Maestro, estos autores llaman la atención sobre la ilusión que supone conjugar las virtudes educativas del método del historiador, las investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje de los alumnos y las propuestas metodológicas de raíz constructivista. De este modo, según los autores, se concibe a la historia como un conocimiento dado que se pone a disposición del uso escolar, confiando que la comprensión de su gramática interna contribuirá al desenvolvimiento cognitivo del individuo. Cuesta y Mainer consideran que esta visión científica y neutra de la Didáctica tiene escaso vuelo: se impone la necesidad de problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo,¹⁰⁹ aprender dialogando e impugnar códigos profesionales (Cuesta y Mainer, 2000).

En un ejercicio de honestidad intelectual debemos dejar claro, como lo hicimos desde el principio, que el motor de nuestro trabajo es el deseo político, un deseo productivo que tiene una lógica clara y omnipresente. Un deseo político que plantea la crítica del saber y llevar preguntas a la clase. Un deseo que persigue la formulación de preguntas por parte de los alumnos y no, claro está, el diseño de sus respuestas. Ese deseo político es una forma particular de nuestra relación con el saber que, como afirma Charlot (2006, p. 10) es una relación con uno mismo, con el mundo y con los demás. Esa relación con el saber, o múltiples relaciones con el saber, habita también en la historiografía: desnudar algunos de esos implícitos puede ser un buen ejercicio para nuestro mapa. Por último, la relación con el saber está presente, de diversas maneras, en cada uno de los alumnos, por lo que el mapa sitúa y posiciona saberes, dispositivos y metodologías pero no puede ser presa de ellos. El conocimiento dado y riguroso de la historiografía, de la teoría didáctica y de nuestras prácticas de enseñanza está agenciado con una multiplicidad de deseos e intereses que, afortunadamente, superan con creces el estrecho y frío recinto de la ciencia.

¹⁰⁹Aunque incluimos las críticas de Cuesta y Mainer al grupo de estudiosos españoles trabajados adolecen quizás de un mismo problema: si los segundos piensan que el deseo puede desaparecer, o incluso no existir ya que no lo mencionan, los primeros plantean educarlo, lo que parecería una propuesta brutal de adoctrinamiento.

CONCLUSIÓN. De la vieja fortaleza al nuevo mapa

El nuevo mapa debe evitar los muros rígidos y los caminos unívocos. Lo deseamos como una plataforma abierta, flexible, con intenciones claras y estrategias pensadas. El mapa, al igual que la derruida fortaleza, es producido por el deseo político. El mapa, como la fortaleza, tiene como objetivo trabajar saberes en primer año y contribuir a dinámicas de pensamiento histórico y social. Deseo e intenciones ahora mucho más fundamentados y analizados a luz del análisis de nuestras prácticas de enseñanza de la Historia.

En el nuevo mapa, si deseamos detenernos en énfasis analíticos e historiográficos que promuevan la contrastación de saberes y el pensamiento histórico y social, debemos tomar algunas decisiones. En primer lugar, la honestidad intelectual. Reforzar la práctica de exponer nuestra intención ante los alumnos, de comentar nuestros deseos, de decir nuestros sentires. En segundo lugar, seleccionar los contenidos y las estrategias de un modo tal que podamos abordar los aspectos que consideramos más importantes en profundidad, promoviendo el análisis sincrónico y diacrónico, comparando con el presente y problematizando los temas atendiendo las inquietudes de los alumnos. En tercer lugar, planificar microintervenciones y experiencias de aprendizaje donde intentemos trabajar sobre los esquemas de los estudiantes respecto a la Historia. En cuarto lugar, intentar, en la medida de lo posible, impugnar ciertos códigos profesionales desnudando ciertos implícitos de la operación historiográfica; analizar el lugar del autor de la fuente histórica como sujeto del pasado y el lugar del historiador en las luchas sociales del presente.

Para esta última operación la complejidad mayor resulta de la necesidad de conocer las condiciones de posibilidad y el horizonte de expectativa desde el cual escribe el historiador que estamos manejando en ese momento. Estamos convencidos, a partir de insumos teóricos y del análisis de las prácticas, que los alumnos pueden comprender posturas diferentes y pueden pensar históricamente. El problema fundamental para comprender la construcción teórica y política del conocimiento es la necesidad de entender un lugar, el del historiador, que los alumnos no conocen. En gran medida podemos trabajar con diferentes perspectivas en el campo del pasado: tomamos, una vez los docentes y otras veces los alumnos, a nuestra manera, la voz del escriba, la voz del campesino, la voz del aristoi, la voz del hoplita. Asimismo, trabajando con el análisis diacrónico, analizamos situaciones del presente y allí también, profesores y alumnos, pensando históricamente, tomamos las voces de diferentes actores históricos. Pero, desde el análisis de nuestras prácticas, el punto ciego en el análisis es la historiografía. Muchos alumnos parecen comprender la pluralidad de voces y sus fundamentos en el pasado y en el presente; pero esta comprensión comienza a diluirse cuando

El diagrama ilustra la relación entre el contexto y los actores en el estudio del pasado:

- LUGAR** (círculo naranja) se relaciona con **Personajes históricos** (rectángulo azul) y **Contexto que se está estudiando en el programa** (rectángulo azul).
- Historiadores** (rectángulo azul) se relaciona con **LUGAR** (círculo azul) y **Punto ciego (inasible para los alumnos de primero)** (rectángulo azul con borde punteado).
- Docentes** (rectángulo azul) se relaciona con **LUGAR** (círculo azul) y **Que el docente hace explícito** (rectángulo azul).
- Alumnos** (rectángulo azul) se relaciona con **LUGAR** (círculo azul) y **Que el docente ayuda a hacer consciente** (rectángulo azul).

Las flechas azules indican la dirección de la relación o el flujo de información.

Con convicción, y en base a la evidencia empírica, hemos dejado partir a la Unidad I. La hemos desmembrado y la volvimos breve y concreta. El análisis metodológico y teórico deberá cubrir, por la complejidad que implica, todo el trabajo del año. En el nuevo mapa aún mantenemos el trabajo

con fuentes, la construcción de hipótesis y la importancia del contexto del historiador para entender los temas que trata.

Intentamos abordar estos asuntos a partir de ejercicios que permitan visualizar de algún modo lo que queremos mostrar. Realizamos, por ejemplo, el análisis de la utilización de palabras en publicaciones de Google Ngram (permite visualizar cuáles son las palabras que más aparecen en las publicaciones en función del año que se publican). Hemos propuesto mini investigaciones históricas en equipos, por ejemplo, la indagación sobre un “cumpleaños misterioso” a partir de evidencia que nosotros construimos y los alumnos analizan. Este ejercicio también nos sirve para constatar que los diferentes equipos llegan a diferentes interpretaciones de lo sucedido y todos en función de las mismas o de diferentes fuentes. Por último, en el marco de un proyecto interdisciplinario con Geografía, también los alumnos han hecho una investigación de sus raíces familiares.

Fue muy difícil para nosotros recortar la Unidad II: nuestra relación con el saber siempre nos dejaba muchas clases en la Prehistoria. Allí el deseo político tenía un refugio que se convirtió en bastión. En el nuevo mapa continuamos, desde nuestra voz y desde las propuestas curriculares, de modo explícito, criticando los esquemas vinculados al progreso en historia a partir de tres aspectos: las fuentes materiales que reflejan el deterioro de las condiciones de vida en algunas aldeas neolíticas (respecto al paleolítico); la etnografía comparada; y documentales y noticias sobre las condiciones de vida de los pueblos cazadores recolectores en contacto con la civilización capitalista hoy en día. Aquí también trabajamos sobre ciertos ejercicios metodológicos. El problema de las fuentes en la Prehistoria o la identificación de términos que demuestran la presencia de la concepción de progreso (avanzado, civilizado, desarrollado, mejor). También trabajamos sobre la metáfora de extracción del archivo que planteaba Rufer: cuando los antropólogos juran que una hoz pulida es más eficaz que un propulsor, ¡vaya organización del tiempo y el relato!

En la Unidad II no abandonamos la antropología (hacerlo definitivamente sería imposible) y explicitamos en clase que el deseo político continúa al mando: queremos mostrar que se puede vivir de otra manera, que nuestras prácticas actuales de vida son históricas y contextualizadas, no naturales y espontáneas de todo *homo sapiens sapiens*.

Respecto a la Unidad III el mapa ha abierto la posibilidad de que a uno de nosotros le comience a gustar Egipto. Luego de abordar diferentes posiciones sobre el origen de la civilización en diferentes lugares (teoría del dominio de los ríos; teoría de la guerra; teoría del comercio), el mapa se concentra en la civilización del Nilo (sin inútiles expectativas de trabajar otras regiones que en la práctica nunca terminaban siendo trabajadas). El eje de análisis es la construcción del Estado y allí situamos la diferencia,

que en la vieja fortaleza incluía la Unidad I, sobre historia tradicional e historia total: ¿hasta qué punto podemos generalizar la idea de que la visión de los egipcios fuese la visión de sus autoridades?, ¿fue una historia de permanencias la de Egipto o la historiografía refleja la negación de los conflictos que opera políticamente en las fuentes históricas? Planteamos esta pregunta en relación con los fines políticos que puede tener la idea de continuidad como construcción estatal.

Asimismo, para matizar el análisis sincrónico, proponemos en el nuevo mapa un trabajo respecto a ciertas cuestiones: el aumento del número de esclavos durante el Imperio Nuevo vinculado a la política expansionista; el cuestionamiento a la interpretación absoluta de la monarquía en el Imperio Tebano dado el poder del templo de Amón. Por último, para esta unidad, pretendemos jerarquizar el trabajo a partir de las preguntas de los alumnos: aquellas que nos desterritorializaban de la fortaleza y nos obligaban a repensarla.

En la Unidad IV residirá el eje del análisis del mapa de primero: el análisis diacrónico, el pensamiento histórico social y el análisis historiográfico tienen allí un lugar privilegiado. Por ello mismo el deseo político es intenso en estos temas. Cuanto más deseo permea la relación con el saber más honesto intelectualmente es hacerlo explícito. Nuestra concepción de la Historia entiende las cadenas de causalidad configuradas en torno a la economía, la sociedad y la política (en ese orden), por lo que es procedente explicitar a los alumnos esta forma de relacionarse con el pasado y enseñar otras interpretaciones. Por más que la nuestra, agenciada con el deseo político, seguirá teniendo un lugar destacado en el mapa.

El mapa se detiene en algunos aspectos puntuales para profundizar el análisis: discutir la filantropía, el papel del Estado, el imperialismo ateniense, interpelar al alumno en su concepción de la democracia; todo ello en una clave de análisis pasado/presente.

Para algunos temas específicos proponemos trabajar posturas historiográficas. En primer lugar, la transición a la democracia en Atenas y el papel que en ella jugaron los factores económico-sociales, por un lado, y los cambios en el pensamiento, por otro. Nótese aquí el esfuerzo por plantear en clase interpretaciones distintas a las hegemónicas en nuestro discurso y en nuestro deseo. En segundo lugar, el papel jugado por la esclavitud en la Antigua Grecia. Allí también hay una inquietud intelectual que presiona fuerte sobre la vieja y zurda interpretación del modo de producción esclavista.

Respecto al trabajo con la Antigua Roma obviamos (aunque nos encante el tema) el abordaje diacrónico de los conflictos patricio plebeyos durante los tres primeros siglos de la República. De alguna manera esto se fundamenta en que consideramos que el estudio del proceso hacia la democracia en Atenas (como si los atenienses supiesen de antemano a donde

llegarían) tiene puntos en común con el conflicto patricio plebeyo en Roma respecto a en lo que al pensamiento histórico social se refiere. Hacemos foco entonces en la crisis de la República vinculándola con el desarrollo del imperio desde el punto de vista geopolítico.

Para el Imperio nuestro enfoque se concentra sobre los elementos que permiten su pervivencia. Aquí el mapa se detiene nuevamente en el análisis de las relaciones causales para pensar históricamente. Promovemos explícitamente un análisis que valora el papel de la represión, por un lado, y de la expansión e imposición de la cultura dominante, por otro, así como las relaciones de interdependencia entre el Imperio y las provincias. Y allí habrá llegado noviembre. Un proyecto de valoración de hipótesis sobre la pervivencia del Imperio Romano con aspectos lúdicos cierra el mapa de primero. La Edad Media ha desaparecido.

Conscientes de que un análisis profundo de la construcción historiográfica se vuelve difícil por la ausencia de ciertos conocimientos previos necesarios, consideramos muy productivo de todas formas que los estudiantes puedan trabajar con diferentes puntos de vista respecto a algunos temas. La historia entre posturas refuerza el pensamiento histórico social que nuestro deseo político quiere alcanzar. Iremos, en la medida de lo posible, impugnando códigos profesionales (tanto historiográficos como didácticos). Puede que muchas veces esa impugnación se limite a la oralidad del aula, otras veces motive un ejercicio, una pregunta, pero quizás poco a poco el análisis de la construcción del conocimiento histórico (encrucijada de lugares, operaciones, deseos e intereses) comience a aparecer en la compleja relación con el saber de los alumnos con la Historia, comience a aparecer en la zona de desarrollo potencial de muchos estudiantes. El camino del trabajo con la contrastación de saberes en primer año es más complejo de lo que habíamos imaginado cuando nos refugiamos en la fortaleza: sus caminos sinuosos, casi laberínticos, están llenos de obstáculos. Que los esquemas implícitos, que los gigantes, que los conocimientos previos. Sin embargo, queremos arrimar un proyecto en forma de mapa para dejar ver algunos de esos implícitos. Queremos impugnar códigos profesionales porque nuestro deseo político entiende al saber denunciando al poder y para eso hay que volver explícitos los implícitos del saber. Queremos instalar en la red de relaciones con el saber que implica una clase de Historia una inquietud permanente hacia las fuentes que nos informan. Una inquietud didáctica, pero también una inquietud política. El deseo es productor de realidad material: el pensamiento histórico social en la clase de Historia, en una clase de Historia entre posturas.

Bibliografía consultada

- AYMARD, A., AUBOYER, J. (1980). *Roma y su imperio*. Barcelona: Ediciones Destino.
- BARBERO, C., ARTAGAVEYTIA, L. (2014). *Historia: Prehistoria, Antigüedad y Edad Media.I*. Montevideo: Santillana.
- BERAIS, A., CROSA, M., DEMASI, C., LEONE V., MARTÍ, J.P., PINEYRÚA, A. Y VISCONTI, A. (2009) *Pensar la historia. 1er. año C.B.* Montevideo: Contexto.
- BRAVO, G. (2000). *Historia del mundo antiguo*. Madrid: Alianza.
- CARDOSO, C. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- CARDOSO, C., PÉREZ BRIGNOLI H. (1999). *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica.
- CERTEAU, M. DE (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Hispanoamericana.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- CLASTRÉS, P. (1978). *La sociedad contra el Estado*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- CUESTA, R. Y MAINER, J. (2000). *Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 295.
- DONADONI, S. (ED.) (1992). *El hombre egipcio*. Madrid: Alianza.
- EGAN, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- EIROA, J.J. (2009). *Nociones de Prehistoria general*. Barcelona: Ariel.
- Fiedel, S.J. (1996). *Prehistoria de América*. Barcelona: Crítica.
- FINLEY, M.I. (1987). *Grecia Primitiva*. Barcelona: Crítica.
- FORREST, W.G. (1988). *Los orígenes de la democracia griega. La teoría política griega entre el 800 y 400 a.C.* Madrid: Akal.
- GARCÍA PELAYO, M. (1993). *Las formas políticas en el Antiguo Oriente*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- GÓMEZ ESPELOSÍN, J. (2001). *Historia de la Grecia Antigua*. Madrid: Akal.
- GORDON CHILDE, V. (1989). *Los orígenes de la civilización*. México: FCE.
- GRIMAL, P. (1993). *La vida en la Roma antigua*. Barcelona: Paidós.
- GRIMAL, P. (2000). *El Imperio romano*. Barcelona: Crítica.
- HALLAM, R. (1983). *Piaget y la enseñanza de la historia*. En CÉSAR COLL (COMP.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, (pp. 167-182). Madrid: Siglo XXI

- HOMO, L. (1981). *Nueva historia de Roma*. Madrid: Ed. Iberia.
- KEMP, B. (1996). *El Antiguo Egipto. Anatomía de una civilización*. Barcelona: Crítica.
- KITTO, H.D.F. (1993). *Los griegos*. Buenos Aires: Eudeba.
- LEAKEY, R. (2000). *El origen de la humanidad*. Madrid: Debate.
- MAESTRO, P. (1991). *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia: el marco teórico y las investigaciones empíricas*. En Separata de Studia Paedagogica (Revistas de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca - IUCE) 23, 55-80
- MAESTRO, P. (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*. Clío & Asociados, 2, 9-34
- MONTET, P. (1959). *La vida cotidiana en el Antiguo Egipto*. Barcelona: Ed. Mateu.
- PERCIA, M. (2011). *Inconformidad arte política psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- RIVIÈRE, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visión.
- RODRÍGUEZ ADRADÓS, F. (1966). *Ilustración y política en la Grecia clásica*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- SCHAFF, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- VALLS MONTÉS, R. (2014). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En NICOLÁS, E., GÓMEZ J.A. (COORDS.), *Miradas a las historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp.141-154) Murcia: Universidad de Murcia.
- VILAR, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- WILSON, J.A. (1988) *La cultura egipcia*. Madrid: FCE.

Somos tan distintos e iguales... ¿Es esta la Historia que quiero enseñar? Reflexiones en torno al proyecto de curso de primer año de ciclo básico

LETICIA RODRÍGUEZ

Primeras palabras...

El tema central de este capítulo está enfocado en cómo abordo el programa de primer año de ciclo básico y en cuáles son los fundamentos que sustentan el proyecto del curso. Dicho programa lo dicto hace 12 años y sin duda no siempre lo he pensado y ejecutado de la misma forma. En los últimos años me he centrado en poner especial énfasis en la unidad introductoria, en el trabajo con ciertos conceptos que considero claves y en el manejo de ciertas competencias (en el sentido de saber hacer intelectual)¹¹⁰ que me parece importante trabajar con los alumnos que se enfrentan por primera vez con una asignatura específica llamada historia y con un docente especializado en dicha materia. Con el paso del tiempo me he dado cuenta de que no me siento del todo cómoda con alguno de los enfoques que guían mi proyecto, es por eso que pienso que llegó la hora de implementar ciertos cambios, justamente de la necesidad de repensar algunos aspectos de mi práctica nace este capítulo.

De acuerdo a las concepciones que tengo sobre el rol docente y sobre la didáctica de la historia en particular (entendida como una teoría de la práctica de la enseñanza de la historia) siento que es completamente necesario pensar-*nos* por lo tanto las siguientes páginas son una reflexión sobre lo que hago en mis clases de primer año. Son también en cierta manera una invitación a pensar y también porque no, una colectivización de mis preocupaciones. Probablemente algunos lectores se sientan identificados porque entre colegas somos *tan distintos* (por ejemplo al pensar un proyecto de curso) pero también en muchos aspectos *somos tan iguales* (frente a diversas preocupaciones cotidianas propias de nuestra labor). Estas líneas buscan movilizar a otros, en lo personal al leer a otros colegas muchas veces me siento identificado, comparto varios de los cuestionamientos y preguntas

¹¹⁰ Barbier (2006, p. 72) sostiene que «en su acepción dominante, la noción de competencias remite a construcciones representacionales y discursivas, inferidas para el presente a partir de acciones situadas y conseguidas para sus fines, atribuidas a sujetos individuales y/o colectivos, frecuentemente descritas en términos de combinación de recursos preexistente (...) las competencias, por su parte, son inferidas para el presente a partir de acciones singulares y situadas. » Es en este sentido utilizaré el término de competencia a lo largo del trabajo, el cual se desarrollará más adelante.

que se plantean, siento eso de: ¡yo hago lo mismo! mientras que en otros casos me pasa todo lo contrario.

Este capítulo constará pues de tres partes. En la primera parte explicaré cómo he trabajado hasta ahora el curso de primer año, cuáles han sido los ejes conceptuales más importantes, así como cuáles son los aspectos que me ha parecido que funcionan, presentando ejemplos que ilustren mi trabajo en el aula. Aunque mi revisión abarca el programa en su totalidad, por una cuestión de espacio y de no desenfocarme de lo esencial, los ejemplos que abordaré aquí tienen que ver con los primeros puntos del programa oficial. Luego me detendré a pensar en cuáles son los aspectos de mi curso que no me convencen y por lo tanto que me planteo reformular. En la segunda parte voy a explicar los cambios que estoy incorporando en el proyecto del curso, las nuevas propuestas. Por último presentaré un conjunto de reflexiones en torno a las posibilidades de renovar este curso en los próximos años.

Lo que he hecho durante tanto tiempo...

El programa oficial de primer año de ciclo básico está compuesto por cuatro unidades temáticas, la primera denominada introducción a los estudios históricos, la segunda las sociedades originarias y sus transformaciones, la tercera las civilizaciones antiguas y finalmente la última unidad está dedicada a la conformación de la civilización europea occidental (siglos v-xv) y al nacimiento y expansión del Islam (siglos vii-xv).¹¹¹ En el mismo se plantean varios aspectos que comparto por ejemplo la idea de presentar la historia como problema, la referencia a la multicausalidad y el análisis de diversas dimensiones conceptuales (social, política, económica). Ciertamente hay aspectos que no comparto, por ejemplo lo extenso del mismo, o el hecho de tener que trabajar la prehistoria en Uruguay y una civilización americana. No es lugar este para discutir los programas o mejor dicho no es el objetivo de este trabajo, pero estos temas quedan fuera de contexto pensándolo desde la perspectiva del tiempo histórico y de mi proyecto de curso.

¹¹¹ En la fundamentación del mismo se expresa que «se optó por una presentación basada en un eje cronológico pasado-presente, sin descuidar la simultaneidad y contemporaneidad de los procesos estudiados. Esto no implica descartar enfoques actuales en cuanto a metodologías y formas de aproximarse al pasado. Será tarea de los docentes presentar una Historia-problema, conceptual, multicausal, historia de procesos y situaciones que requieren un análisis abarcador de diversas dimensiones: política, social, económica, cultural. Supone amplitud de enfoques, y permite comprender la complejidad del proceso histórico en sí. Desde una visión crítica y amplia, el docente deberá introducir a sus alumnos en la Historia, no la historia de los hechos puros, que no existe, sino en una historia de interpretaciones, análisis, reflexiones, producto del presente que se acerca a ella y la interroga desde su propia visión histórica.» (2006, p. 2)

Hay ciertos aspectos del programa —como por ejemplo la unidad introductoria— que con pequeñas modificaciones los vengo trabajando y además he mantenido a lo largo de los años ciertos abordajes. En ella siempre me detengo varias clases ya que considero que los alumnos deben ‘intentar’ comprender qué entendemos por historia, quiénes investigan el pasado, cuáles son las diferentes fuentes que utilizan los historiadores, qué otros científicos colaboran con ellos y cómo los historiadores no necesariamente siempre concuerdan sobre las conclusiones a las que llegan en relación a los hechos del pasado. Es en esta misma unidad donde trabajo con la construcción de líneas de tiempo y con mapas porque me parecen las coordenadas esenciales de la historia.

Siempre me ha parecido importante además, diferenciar a la Historia (entendida como el relato historiográfico del pasado) de la historia que enseño en mis clases que está sesgada por mi visión, por la presencia de diversas posturas historiográficas y por mi propia selección de contenidos. En mi proyecto de curso se cruzan aspectos vinculados a mi propia historia como estudiante liceal y a mi formación académica. Estos y otros aspectos serán desarrollados en las siguientes páginas.

En las primeras semanas de clase presento entonces los conceptos que diversos autores utilizan para explicar lo que consideran que es la historia y qué estudia la historia. Me apoyo por ejemplo la idea que maneja Bloch (1982, p. 26) de la historia como: «Ciencia de los hombres (...) de los hombres en el tiempo. El historiador piensa no sólo lo humano», es decir que los protagonistas de la historia son los hombres en el tiempo y en su accionar como sociedad. Otro de los historiadores en el que me apoyo es E.H. Carr (1993, p. 30) que nos dice: «Los hechos de la historia nunca nos llegan en estado puro... siempre hay una refracción al pasar por la mente de quien los recoge. De ahí que cuando llega a nuestras manos un libro de historia, nuestro primer interés debe ir al historiador que lo escribió y no a los datos que contiene». En este aspecto me detengo bastante porque me interesa trabajar con ellos a lo largo del año y con algunos temas en especial diferentes posturas historiográficas

Trato de entrelazar esto con la importancia que tienen las fuentes para poder investigar el pasado y las interpretaciones y preguntas que los historiadores se realizan y las hipótesis que formulan a partir de ellas. Conversamos mucho sobre las diferentes conclusiones a las que llegan y cómo no siempre coinciden. Hablamos de otras ciencias sociales y de cómo los historiadores se apoyan en el trabajo de otros científicos. Algunos años los hago jugar a los detectives¹¹² y que indaguen aspectos sobre la localidad, o el

112 En un precioso libro Ginzburg (1999, p. 157) establece un paralelismo entre Freud, Morelli y Sherlock Holmes, y en cierta manera el autor, compara el trabajo del historiador con el trabajo que realiza un detective, la búsqueda de huellas y

barrio en que viven, algo de su historia poniendo énfasis en las preguntas que deberían hacerse para investigar para finalmente trazar cierto paralelismo con el trabajo del historiador.

Todos los años le dedico un tiempo al trabajo con mapas recordando lo que pretenden representar, para qué nos sirven, las escalas que tienen, los océanos, mares y continentes. Por ejemplo uno de los ejercicios que les planteo es que en dos mapas gemelos marquen las civilizaciones antiguas, luego en el otro mapa deben marcar los países que ahora se ubican en esos lugares, entonces trabajamos el concepto de diacrónico y sincrónico y les enseño a convertir años en siglos y viceversa.

Finalmente elaboramos diferentes líneas de tiempo (la que construimos a escala es la de las épocas prehistóricas e históricas). Luego de construida la línea, la analizamos y les comento como esa representación del tiempo nos está mostrando una parte de la historia de la humanidad que llaman universal pero que en realidad es europea, y como si quisiéramos construir una línea de tiempo de la historia americana nuestras fechas, nombres y acontecimientos principales, o los períodos demarcados, serían otros.

Tema polémico si los hay son las líneas de tiempo. Debo de decir que me sucede algo extraño porque por momentos me parece que no sirven ya que dan a entender cierta linealidad que de ninguna manera la historiografía presenta además de que simplemente representan una magnitud en otra y vuelven visible lo invisible (¿el transcurso del tiempo?), pero a su vez me son útiles ya que con ellas trabajo la idea de cambio y permanencia, la idea de la historia como construcción, y de cómo ciertos acontecimientos han sido tan relevantes ya que a partir de ellos muchas son las cosas que cambian (por ejemplo la invención de la escritura o la agricultura). En realidad las presento como un apoyo visual que en apariencia es lineal pero el relato que las acompaña las problematiza.

Otro aspecto que considero sumamente importante que un alumno de primer año conozca y en lo posible comprenda es qué entendemos por organización social, por forma de gobierno, por actividades económicas, por cultura. En el trayecto de las clases estas categorías de análisis se van relacionando aunque son trabajadas por separado por una cuestión de orden porque sin dudas están vinculadas y se condicionan unas a otras, es decir las

el análisis de las mismas: «En fin, si lo hacemos en forma diagonal, saltamos de uno a otro contexto histórico, y en los orígenes de Monsieur Lecoq (el detective creado por Gaboiau, que recorre febrilmente un «terreno inculto, cubierto de nieve», moteado por huellas de criminales, comparándolo con una «inmensa página en blanco, donde las personas que buscamos han dejado escritos no solamente sus movimientos y pasos, sino también sus pensamientos secretos, las esperanzas y las: angustias que las agitaban, veremos perfilarse autores de tratados de fisionómica, adivinos babilonios ocupados en descifrar los mensajes escritos por los dioses en las piedras y en los cielos, cazadores del Neolítico.»

voy articulando en el discurso de la clase.

Aunque debo de decir que no siempre le presté atención a estos aspectos, lo cierto es que notaba que cuando hablaba de por ejemplo la forma de gobierno en Egipto, los alumnos repetían monarquía teocrática pero si se los preguntaba de otra manera por ejemplo quién mandaba en Egipto, o quien tomaba todas las decisiones, los alumnos no sabían responder. Además me parece que lo importante es que entiendan que cuando hablamos de forma de gobierno estamos planteando quien o quienes mandan, tienen el poder y por lo tanto toman las decisiones más importantes, sea que hablemos del gobierno en Egipto en la polis griegas o en la época del imperio romano.

De la misma forma lo pienso cuando trabajo con la economía, lo que me interesa es que sepan que diferentes actividades económicas realizaban para vivir, si usaban la moneda, si practicaban el comercio o el trueque, si tenían industrias y cuáles, si existía la especialización del trabajo y por ende las desigualdades sociales, etc., para superar la idea que muchos tienen y que explicitan reiteradamente de que la economía es *la plata* (en el sentido de tener dinero y el uso que se le da). Pensando en la sociedad me interesa que visualicen qué grupos sociales existían, si eran ricos, pobres, social o políticamente privilegiados o no y por qué motivos. Finalmente al pensar en la cultura los aspectos que quiero destacar son —por nombrar sólo algunos— cuáles fueron sus realizaciones materiales, sus creencias, sus valores.

Luego de trabajar estas cuestiones entonces sí identificamos las interacciones que se producen entre las categorías antes mencionadas de cada cultura. Es por eso que desde que presento la prehistoria trabajo con cuadros en donde incluyo cada uno de estos aspectos, así como también lo hago con Egipto, Grecia y Roma.

Mis clases están muy centradas en los aspectos conceptuales y dejo poco lugar para la anécdota, no doy cada civilización en detalle, selecciono lo que considero más relevante y constantemente a lo largo del curso vuelvo a esa unidad introductoria mostrando cómo trabaja un historiador, apoyándome en diferentes textos y opiniones, así como en diversas posturas historiográficas. Por ejemplo, uno de los temas que plantea el programa al sugerir el trabajo con las civilizaciones antiguas es su surgimiento. Lo primero que hago es ubicarlas espacialmente (nuevamente me apoyo en el trabajo con mapas) y temporalmente (retomando el trabajo con las líneas de tiempo)

Al avanzar en este tema nos detenemos a analizar cómo algunas aldeas neolíticas (poblados de campesinos autosuficientes) se convierten en ciudades populosas con industrias y formas estatales, lo que Gordon Childe (1996, p. 131) llama la segunda revolución (la primera sería la neolítica). Finalmente explico la relevancia que la región de la medialuna fértil tuvo, me detengo en Egipto (Mesopotamia no la doy hace años, simplemente la

menciono) y en aquella famosa frase dicha por Heródoto en la cual se define a Egipto como *el don del Nilo*. Me resulta muy interesante por ejemplo explicar (siguiendo una línea de planteamientos muy clásicos) cómo a partir del surgimiento de las civilizaciones se afianza la idea de desigualdad social y cómo en el caso de Egipto los campesinos a pesar del ser el grupo social que más trabaja y que con su trabajo sustentan al resto de la sociedad son los que peor viven; por ende me detengo en la importancia que los campesinos tuvieron para dicha sociedad (trabajo con varios textos que nos cuentan en las condiciones que ellos vivían).

Cuando hablo del resto de la organización de la sociedad egipcia no dibujo ni muestro pirámides sociales (en este caso me alejo de una práctica extremadamente clásica y presentada en la mayoría de los manuales de estudio) ya que cuando era practicante en el primer curso de Didáctica-Práctica docente del IPA en un primer año, estaba dando la sociedad egipcia y un alumno entendió que en las pirámides vivían arriba el faraón y su familia, en el piso del medio los sacerdotes y la nobleza, y en la parte de abajo los campesinos. Yo no podía creer que fuera necesario aclarar que en realidad esta era forma de mostrar de manera gráfica a la sociedad egipcia, pero el alumno asoció las tumbas con las viviendas. Ese comentario me condicionó de tal manera que nunca más utilicé dibujos de pirámides para referirme a la sociedad egipcia —ni a ninguna otra—. Nuevamente aparece la idea de las marcas que nuestros alumnos (al igual que nuestros docentes) dejan y de cómo hay que hacer explícito lo implícito.

Entonces, lo primero que hago cuando presento la civilización egipcia es ubicar la región (otra vez hago mucho énfasis en el trabajo con mapas) y utilizo la periodización convencional de la historia del Egipto antiguo que básicamente está organizada en torno a las diferentes dinastías y reinados de los faraones y que no sin controversias presenta Wilson en su libro la cultura egipcia (Wilson, 1953, p. 9). No pretendo que sepan cada fecha ni el nombre de las épocas, pero sí que entiendan que en tres mil años de historia no siempre las cosas fueron iguales, y que además los historiadores necesitan ordenar los hechos en el tiempo (gracias al trabajo previo con las líneas de tiempo que hago en la unidad introductoria esta parte me da la impresión de que se entiende más).

Digamos que a pesar del paso del tiempo, aún hoy John Wilson y Nicolás Grimal son los historiadores de cabecera para trabajar Egipto en mis clases. Pensando en mi formación (tema clave a lo largo de este capítulo) siento que la bibliografía que leí con tanta pasión y atención en el IPA en una asignatura como historia universal I —con fama de insalvable— es una bibliografía clásica (que a mi entender debe ser leída) pero envejecida y quizás superada en muchos aspectos. Pienso que en la dinámica del trabajo, en las muchas horas de clases que dicto y en la diversidad de lugares que he

trabajado durante estos años, en la preparación de materiales, en el tiempo empleado para mi formación en la maestría, e inevitablemente caigo en la cuenta que no he actualizado mis lecturas para varios de los temas que trabajo en el año. Esto me hace sentir que quizás estoy contando una historia que no fue solo lo que estos historiadores nos relatan, por eso es necesario que entren en escena nuevos abordajes.

Culminando con la presentación de este apartado centrado en cómo he venido abordando algunos temas del curso de primer año, me quiero detener en un aspecto de mi trabajo que es el que me hace menos ‘ruido’ y es el trabajo que hago con mis alumnos (en general y con varios en particular) que tiene que ver más con el saber-hacer. Me refiero a cómo trabajar con las fichas que les preparo (textos históricos e historiográficos, subrayado, selección de las principales ideas) como trabajar con mapas y cómo elaborar una respuesta apropiada a las preguntas y ejercicios que se plantean en clase de historia. Esta es la parte de mi proyecto que más me convence, pienso implementar algunos cambios pero siguiendo la misma línea de trabajo.

Para cada tema elaboro una ficha de trabajo y luego un material de síntesis que se titula *en historia aprendí que...* donde realizo un punteo con los aspectos más importantes del tema o temas trabajados. Además trabajo con ellos en cómo responder correctamente preguntas en clase de historia y como realizar presentaciones orales. Para ello me manejo con unas presentaciones en *power point* en donde se plantean posibles respuestas modelo. Realmente estos materiales me han dado buenos resultados por eso los sigo utilizando. También está todo lo referente a la corrección del cuaderno y la organización del mismo, la corrección de los deberes, el sentarme con algunos alumnos que requieren una especial atención debido a diversas dificultades que presentan y las clases de apoyo con horas de coordinación.

Este es en líneas generales mi proyecto para el curso de primer año ejemplificadas en el trabajo con algunas temáticas de la primera parte del programa. Sin embargo hay cosas que observo que no me convencen (varias de las cuales ya he adelantado) y es a partir de esa inquietud que me planteo repensar algunos aspectos del curso.

Lo que me hace “ruido”...

Como he anunciado anteriormente, son varios los aspectos que al pensar en mi proyecto y en mi práctica no me dejan del todo conforme y por ende me encuentro en la necesidad de repensar algunos lineamientos del curso. De ellos me ocuparé en esta parte del artículo.

Tengo la convicción que la gran mayoría de mis alumnos nunca terminan de entender cómo puede ser que los historiadores opinen de manera diferente sobre los mismos hechos. La idea de la historia como conocimiento

en constante construcción ‘no les cierra’, ellos quieren ‘la verdad’ lo que *realmente pasó*. Mientras que yo me empeño en problematizar la historia ellos quieren simplificarla. Volviendo al título de este capítulo “somos tan distintos e iguales” hago eco de los problemas que también se les presentan a otros colegas al respecto de las verdades en historia. Me siento plenamente identificada con Rosina Grompone que en su artículo *Incertidumbres en un mundo de certezas* (2009, pp. 151-154) plantea que:

Ellos [sus alumnos] quieren una historia concreta, verdadera (...) al trabajar en historia nos enfrentamos a esa relatividad relacionada no con la teoría de la relatividad, sino con la naturaleza misma del conocimiento histórico, aquello de que haya varias miradas hacia un mismo acontecimiento, dependiendo en muchos casos del historiador al que se está leyendo (...) pueden existir diversas teorías, con que este conocimiento se puede ir modificando, cambiando, con que nuevas teorías van a ir apareciendo, pero no como una simple sumatoria de conocimientos, sino que se relacionarán con las ya existentes, quizás las eliminarán o superarán a otras.

Claro que en este punto y sin quererlo ellos son los que me cuestionan (nuevamente) y me pregunto si mostrar posturas historiográficas para algunos de los temas que doy en el año es efectivamente problematizar la historia. Sin querer aparece el fantasma del IPA, el enemigo de la historia que me enseñaron mis profesores: el positivismo. Me pregunto si acaso no es mi curso el más positivista que jamás pude imaginar y al cual siempre me opuse, o mejor dicho al que se oponían mis docentes en particular los de teoría y metodología, historiografía, didáctica y Americana II. Porque está claro que no se pueden presentar los hechos tal cual fueron porque nunca sabremos cómo realmente sucedieron. Sin embargo muchas veces en mis clases aparece la idea de esto fue así y ahí no hay lugar al cuestionamiento. Por más que diga que no existen verdades absolutas en historia por momentos en el discurso de la clase las no verdades aparecen como verdades dichas por mí como tales, y por lo tanto creídas por ellos como tales.

Cuando trabajo el poblamiento americano, mencionamos las diferentes teorías que al respecto hay, las marcamos en el mapa, pensamos cual es la más respaldada (que es la de la llegada a través del estrecho de Bering) y por qué, sin embargo cuando trabajo el origen de las primeras civilizaciones no me detengo en todas las explicaciones, hablo solo de la de Childe (mencionada en el apartado anterior) Entonces no presento para todos los temas del curso posturas historiográficas, solo para unos pocos. Al final termino entonces problematizando ciertos temas del curso y no todo

(cuestión que creo no sería posible).¹¹³

Pensando en otro “ruido” es claro que un esquema en apariencia tan rígido como el de economía, sociedad, organización, política y cultura no me convence, principalmente porque por más que en mi discurso dichos abordajes conceptuales se vinculan, para muchos de ellos son compartimentos estancos. No creo realmente que solo con mi discurso esa idea quede clara, porque además cuando estudien para el escrito su mejor aliado es el cuaderno y en él los esquemas están organizados como forma de gobierno, economía, sociedad, etc. Esto lo puedo comprobar al corregir sus escritos o los ejercicios de las fichas, cuando les formulo preguntas que implican vincular lo económico con lo social, o les pongo palabras sueltas y que las clasifiquen de acuerdo a lo trabajado en clase me encuentro con que realmente no son capaces de articular estos conceptos.

Por otra parte, al trabajar de la forma anteriormente mencionados no queda lugar para la anécdota y ellos reclaman eso, todo el tiempo siento que precisan del relato y yo no se los doy en la mayoría de las clases. Por ejemplo cuando trabajamos con los campesinos egipcios, y leemos sobre su estilo de vida e intentamos entender como sentían, que comían, como se vestían, sucede eso mágico de que todos se callan y me miran y me preguntan con interés. Pero claro a la siguiente clase vuelve la economía y la sociedad y el esquema y se aburren nuevamente y la magia se rompe.

Quiero agregar que siempre me empantanó en la unidad introductoria quitando horas de clase para la HISTORIA pero sin embargo no renuncio a ella, aunque me da la impresión que a ellos se les hace muy pesada. Es probable que el problema lo tenga yo. Siento que sí en mi curso trabajo el concepto de historia, la forma cómo trabajan los historiadores, la importancia de las fuentes, el concepto de historiografía, entonces los alumnos van a aprender de manera automática, mágicamente, que la historia es una construcción y que el conocimiento histórico es provisional, complejo y riguroso. Entonces mi curso se convierte en algo más honesto, más verdadero, más fiel a como me lo enseñaron mis profesores. Lo que tengo con mis maestros son como los lazos de vasallaje entre los señores feudales, lazos de fidelidad y obediencia, pero esos lazos se terminan convirtiendo en lazos de servidumbre ya que me atan a tal punto que no puedo escapar, por ende prescindir de aspectos que en mi curso hacen “ruido” constantemente.

También hay algo que tiene que ver con mi manera de ser. En mi mundo todo debe estar ordenado, cada cosa tiene su lugar. Eso se traslada a la clase bajo la forma de un cuaderno perfectamente ordenado y dividido en unidades temáticas, estas a su vez divididas en subtemas, colores, mapas conceptuales, fotocopias. Entonces es inconcebible no dar *toda* una unidad,

¹¹³ Pueden verse otras miradas sobre esta cuestión en el artículo de Valentín Vera y Florencia Raymundo que precede a éste en este libro.

por ejemplo la unidad introductoria que por momentos tanto me cuestiona. Existen otras posibilidades claro está, simplemente necesito pensarlas.

Por último hay un tema que me hace mucho “ruido” hace bastante tiempo y tiene que ver con cómo la historia es contada desde el punto de vista occidental y de cómo poco a poco este enfoque está cambiando. Chakrabarty plantea —en *Al margen de Europa*— que se han trasladado durante siglos categorías de análisis europeas a otros contextos, como por ejemplo la idea de igualdad, democracia o de dignidad humana. Para dicho autor es necesario deseuropeizar la historia y por lo tanto *provincializar*¹¹⁴ a Europa, como una provincia entre muchas y que ya no toda la historia tenga que ser entendida con los parámetros temporales y conceptuales europeos (feudalismo, capitalismo, edad media, época moderna, descubrimiento de América). Justamente sostiene que desde mediados del siglo xx «no se considera ya que la historia europea encarne algo así como la historia humana universal». Esto me remite a mi período de formación. ¿Acaso en el IPA en la materia historia universal nos hablaban de otra cosa que no fuera historia europea? Cuando hablaban de otras regiones siempre eran en relación a Europa. Estas concepciones tan arraigadas en mí aunque me disgusten se cuelan en mi proyecto de enseñanza de la historia, por momentos de manera silenciosa, a tal punto que la escritura de este capítulo las está sacando a la luz.

Es por todo lo dicho anteriormente que siento la necesidad de cambiar algunos aspectos de mi proyecto de trabajo en este curso. Esta idea surge en el diálogo con diversos autores y colegas, entrelazada con la idea de escribir este capítulo ya que siempre resulta enriquecedor reflexionar en torno a nuestras prácticas y compartirlo con otros.

Sin embargo no es lo mismo...

No es lo mismo lo que uno desea que suceda y lo que sucede realmente. No tengo dudas del peso de la formación académica, de la huella que muchos de nuestros docentes dejan a lo largo del trayecto de formación. Es muy irónico que a los docentes que más recuerdo del IPA son aquellos que simplemente se sentaban y hablaban, pero ¡como hablaban! No llevaban ‘recursos didácticos’ ni hacían esquemas en el pizarrón. Simplemente nos contaban el pasado y uno podía estar dos o tres horas escuchándolos, desmenuzaban el discurso de los historiadores, ponían todo lo ‘supuestamente acontecido en duda’ y sin embargo esos eran los mejores. Siempre he pensado que el día que logre que mis alumnos me escuchen como yo escuchaba a estos (ahora

¹¹⁴ «‘Provincializar’ Europa era precisamente descubrir cómo y en qué sentido las ideas europeas que eran universales, al mismo tiempo, habían surgido de tradiciones intelectuales e históricas muy particulares, las cuales no podía aspirar a ninguna validez universal.» (2008, p. 20)

colegas) voy a sentir que soy la profesora que siempre quise ser.

Sin embargo si me pongo a analizar la manera en que doy el curso de primer año, mis prácticas distan mucho de aquellas que admiro. Mi proyecto de curso y mis guiones en nada se parecen a lo que creo que me gustaría hacer. Pensemos un poco el porqué de esto. En primer lugar no es lo mismo dar clase a gente que quiere estar ahí, que elige estar, a un grupo de alumnos que posiblemente en su gran mayoría no les interesa estar en ese lugar y mucho menos aprender historia. ¿Qué es lo irónico entonces? Que mis clases están pensadas y ejecutadas de tal manera que no hay lugar para el relato, mis clases son estructuralistas, conceptuales y por momentos faltas de carne (de esas personas que nada más ni nada menos son las protagonistas del pasado). Cuando entran en escena los campesinos egipcios o los dioses egipcios, cuando aparece la vida cotidiana ahí los alumnos quedan cautivados por el discurso. Al igual que (por poner un ejemplo entre varios inolvidables) recuerdo cuando Carlos Demasi nos contaba que la guerra grande comenzó cuando Rivera firmó la declaración de guerra en un baile de disfraces, a partir de ahí todo lo que venía después los bandos, las etapas ya eran más interesantes, daban ganas de escuchar. Lógicamente a mis alumnos les interesa mucho más ese discurso que las estructuras.

¿Que tenía de atractivo el discurso de aquellos profesores que no tiene el mío? Ellos nos contaban la historia, el cuentito, los detalles, el entretelones de los momentos históricos, le daban vida a los muertos, yo no hago eso (por lo menos en la mayoría de las clases) y sobre todo en primer año. Hay una especie de divorcio entre mi deseo de enseñar una cierta mirada sobre la historia y mi ser práctico ya que se cuelean convicciones fuertes al respecto de los contenidos y competencias (según las plantea Barbier, ya citado) que considero un alumno debe manejar al finalizar el año. Y si queremos complejizar aún más la cuestión, no siento que sea la misma profesora en primer ciclo que en segundo ciclo pero, como dice Gabriela Rak ¿Es posible traicionarse a uno mismo? Debemos tener en cuenta que el proyecto (el nuestro el de cada uno en la clase) no solo posee una dimensión temática, por así decirlo; también cuenta la fuerza de la dimensión identitaria (2010, p. 75).

Cuando comencé a dar este curso, trabajaba todos los temas del programa oficial (¡hasta fenicios, persas y hebreos!). Cuando hablaba con mis colegas se asombraban de cuánta cantidad de información había en mis clases pero qué poco análisis, es decir clases con una gran cantidad de información pero con poca dedicación para el análisis. Entonces de a poco fui cambiando el eje, empecé a darme cuenta que no me interesaba tanto que mis alumnos manejaran mucha información sino que las cosas que aprendieran en historia les sirva para comprender cosas del mundo en que viven. Como dice Pierre Vilar (1980, p. 12):

Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media. Comprender es imposible sin conocer. La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico.

Por otro lado (y no tengo dudas que tiene que ver con lo que mis profesores de historia en el liceo hicieron conmigo) me interesa que vean cómo no se tiene una única visión posible del pasado y caigo en la cuenta que porque trabaje toda la unidad introductoria y muestre el oficio del historiador no necesariamente ellos vayan a comprender que no todos los historiadores llegan a las mismas conclusiones. Quizás debería dar los temas y luego esto al final o no darlo.

Pero detengámonos en lo segundo que planteo en la introducción que tiene que ver en el trabajo con lo que he denominado las categorías de análisis. Lo que intento hacer cuando pienso y elaboro mi proyecto y divido cada tema en lo económico, político, social y cultural tiene que ver con trabajar conceptos —por así decirlo— más universales, aplicables a otras disciplinas y no conceptos que van cambiando en el tiempo. Es decir que cuando escuchen en un programa de radio o tv, o lean en un diario la sección economía o política, entiendan por qué carriles va el análisis. Soy consciente que no necesariamente porque yo divida los temas en esas categorías (y trabaje cada concepto en particular, aislado de cualquier tema histórico propiamente dicho, es decir que entendemos por economía, organización social, forma de gobierno, cultura) van a saber que es la economía, la sociedad o la forma de gobierno más allá del ámbito de la clase de historia. Claro está que termino haciendo de la historia una historia descarnada, donde los sujetos están ausentes y donde el relato no aparece por ningún lado.

Lo que aparece por detrás de esta discusión interna, es en cierta manera una dicotomía entre narrativa y análisis quiero decir que lo deseable sería que en mis clases aparecieran los relatos y el análisis pero no de manera excluyente sino de manera colaborativa, la clave está en ser capaz de incorporar ambas. Eso me remite a la polémica entre prestigiosos historiadores, como Stone y Hobsbawm que dialogan acerca de una supuesta vuelta a la narrativa, cierta tendencia a contar relatos, Stone opina que hay cierto renacimiento de la historia narrativa luego de la posguerra: Si mi diagnóstico es correcto, el desplazamiento hacia la narrativa por parte de los “Nuevos historiadores” señala el fin de una era: el término del intento por producir una explicación coherente y científica sobre las transformaciones del pasado (Stone, 1986, p. 115). Mientras que Hobsbawm (1986, p. 10) opina que no existe tal tendencia, porque «En pocas palabras, los historiadores que

aún creen en la posibilidad de generalizar sobre las sociedades humanas y su desarrollo, siguen interesados en las grandes preguntas del por qué».

Más allá de lo que este tipo de discusiones aportan a la historiografía, y no queriéndome poner en un bando u otro pienso que lo mejor para mis clases es en cierta manera incorporar la narrativa y el análisis es decir; contemos como vivía un campesino egipcio pero también analicemos cual era la estructura económica que sustentaba toda esa estructura piramidal de una sociedad completamente injusta. Entonces lo que me cuestiono es quizás la forma; ¿debería el relato ser el primer personaje de la clase, debería empezar quizás al inicio de un tema con las mentalidades, la vida cotidiana, la vida privada para luego ir a la estructura?¹¹⁵

Por otro lado ahora aparece el fantasma de la subalternidad, que cuando estudiaba en el IPA no estaba. Creo que es de orden mencionar que cuando hacemos referencia a los sujetos subalternos estamos frente a sujetos que por más que físicamente pueden hablar, no gozan de la posibilidad de expresarse y por ende de ser escuchados, los sujetos no pueden hablar porque no tienen un lugar de enunciación que se los permita. En cierta forma el discurso dominante occidental hace que el subalterno sea incapaz de razonar por sí mismo, necesitando siempre de la mediación y la representación de lo que el intelectual del primer mundo elige contarnos.¹¹⁶

Por lo tanto pienso en qué derecho tengo yo de formular en mi clase ciertas premisas del tipo: imaginen como se sentían los campesinos egipcios con respecto al faraón, o imagina que vives en el paleolítico y debes resolver como conseguir la comida para el grupo. La verdad nunca ha sido amiga de este tipo de consignas probablemente porque no soy capaz yo misma de imaginar cómo se sintieron estas personas y por lo tanto no me parece justo exigirle a mis alumnos que ellos lo hagan, en didáctica en el IPA le llamaban ejercicios de descentración.¹¹⁷

Por supuesto que no estoy desvalorizando este tipo de ejercicios como

115 Hobsbawm (1986:12) plantea que: La nueva historia de hombres y mentes, ideas y acontecimientos puede ser vista como algo que complementa en lugar de suplantar al análisis de las estructuras y las tendencias socioeconómicas.

116 Spivak al referirse al sujeto colonial habla de violencia epistémica y hace mención a: «ese proyecto de orquestación remota, de largo alcance y heterogéneo para constituir al sujeto colonial como Otro. Ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad. » (1998, p. 12)

117 La profesora Alma Domínguez nos plantea que: «La descentración cognitiva requiere que el estudiante piense en otro espacio y en otro tiempo. Se descentre del aquí y del ahora, y tenga que trasponer a 'la piel de otro' ser histórico. Desafía al estudiante a pensar en un escenario pasado desconocido para él. Lo ejercita a descubrir cómo pudo ser ese pasado. ¿Qué elementos del hoy desaparecen de la escena? ¿Qué nuevos elementos sí son pertinentes al pasado en cuestión? ¿Cómo me pienso en relación con esta actividad? » (2014, p. 37)

ningún otro hay muchos docentes que lo utilizan y como herramienta les es muy útil, pero me gustaría hacer una apreciación al respecto. No debemos confundir descentración con empatía porque no es lo mismo, descentrarme implica ponerme en el lugar de otro, pero no necesariamente eso viene acompañado de empatizar con ese otro. De hecho los alumnos cuando tienen la oportunidad de ser otro, eligen al faraón no al campesino, al emperador no al plebeyo, ahí sí sienten empatía porque el rico, el ganador les atrae más, pero pueden sentirse como ellos se sintieron, realmente sabemos algo de como ellos se sintieron, o especulamos e conjeturamos como ellos (los sin voz) se sintieron.

Me gustaría terminar este apartado comentando las cosas que no hacen tanto “ruido” en mi proyecto y por ende se ven reflejadas en mis guiones, al trabajo día a día. Una de ellas que tiene que ver con acercar el relato a situaciones cotidianas a aspectos de su vida —porque como mencioné en las páginas anteriores, el relato por momentos se hace presente en mis clases— siento que de esa manera las cosas que le pasaron a otras personas (muchas iguales a ellos) en el pasado, les pueden importar más. Otro de estos aspectos se refiere al trabajo de acompañamiento a los alumnos dentro de la clase, leo con ellos, subrayo con ellos, construimos textos, a partir de diversas fichas que elaboro, esta es la parte de mi trabajo que más me convence y que me planteo mejorar pero no erradicar. Que es la historia sino una interpretación y un trabajo de construcción. Adhiero a las palabras de Bruno Cazzuli:

Así como yo puedo tomar conciencia de que mis afirmaciones y teorías vienen de un lugar y no son objetivas, me encantaría que mis alumnos fueran cada vez más conscientes de la subjetividad que marca la construcción del conocimiento histórico, que se acercaran a las fuentes historiográficas y documentales más y más, que las supieran cuestionar, comparar, utilizar, manipular (en el buen sentido de la palabra). (2009, p. 230)

Y probablemente es por ese motivo que me gusta tanto trabajar en primer ciclo y en primer año ya que este acompañamiento, y el trabajo en el aula, son diferentes en primer y segundo ciclo. En un primer año debemos pensar clases en las cuales los alumnos hagan cosas, lean, copien, subrayen, peguen, pinten, dibujen, escuchen, diversas actividades, mantenerlos haciendo y al mismo tiempo escuchando. De esta manera además me puedo permitir el acompañamiento banco a banco con aquellos que más lo necesitan.

Soplan vientos nuevos... ¿Cómo imagino el nuevo proyecto de curso?

El relato...

Tal como lo he anunciado, en este apartado voy a presentar las modificaciones que me planteo para el proyecto de curso de primer año de ciclo básico (para ser coherente con el resto del capítulo solo voy a mencionar los cambios generales y utilizaré sólo los primeros puntos del programa oficial). Las mismas pasan por hacer del relato una herramienta clave del proyecto y mejorar las prácticas de escrituras por parte de mis alumnos. Inevitablemente, en los puntos anteriores he remitido a mi nuevo proyecto, ya que poco a poco es parte de mí, y está dejando su huella este año en mis nuevos alumnos. Son varios las cuestiones que puntualicé como las que me hacen ‘ruido’ y en ellas me quiero detener.

Con respecto a la unidad introductoria es claro que no voy a prescindir de ella, porque sigo pensando que como es en primer año donde mis alumnos por primera vez van a tener una clase de historia a la asignatura historia, necesariamente debo trabajar qué es y que entendemos por historia, qué tareas realiza un historiador y cuáles un profesor de historia, porque muchas veces me encuentro con que los alumnos no logran diferenciar que el historiador investiga el pasado, y el profesor enseña sobre el pasado.

Sigo pensando que tengo que preparar el escenario —con esto me refiero a trabajar la unidad introductoria— para luego trabajar los temas históricos en particular. Porque abordar el pasado implica acercarse a lo que los historiadores no cuentan de lo que pasó, ellos investigan y sacan sus conclusiones con la ayuda de las fuentes primarias (por ende estas siguen teniendo que ser trabajadas y clasificadas en clase) Sin fuentes primarias no es posible investigar el pasado. Por supuesto que ya a esta altura es indiscutible el hecho de que estudiamos lo que los historiadores interpretan de lo que pasó, y a eso debemos sumarle la interpretación que hago sobre lo que los historiadores cuentan, finalmente debo de poner especial hincapié en que nunca sabremos realmente lo que sucedió.

Por otra parte no puedo ni quiero renunciar al trabajo con líneas de tiempo y con mapas, porque es en estas primeras clases que voy preparando la escenografía para los futuros temas. ¿Cómo renunciar a las coordenadas de la historia? Está claro que voy a seguir presentando a la prehistoria, y a las civilizaciones, antes que nada en el tiempo y en el espacio. El problema que se me presenta es cómo afrontar los temas de tal manera de no quedarme solo en los abordajes conceptuales que he planteado más arriba —economía, sociedad, organización política, cultura—. Por lo pronto la presentación de cada tema lo haré partiendo del relato sobre todo de algún aspecto que haya caracterizado a la época estudiada. Por ejemplo en el caso de Egipto permitir que la puerta de entrada sea pensar en los olores porque los egipcios además

de ser excelentes agricultores también eran aparentemente adeptos a los aromas intensos. Entonces antes de detenerme en la forma de gobierno o en la economía egipcia, pensar en eso que es tan cotidiano para nosotros que tiene que ver con el uso del olfato.

Unas de las primeras cosas que me hizo pensar en que necesariamente había aspectos que quería cambiar fue mi pasión presente hace varios años ya por las novelas históricas. La novela histórica es un género que existe desde el siglo XIX pero no era una lectura que estuviera presente en mi biblioteca, no recuerdo que mis profesores en mi etapa liceal me acercaran a ellas, tampoco en mi formación en el IPA. Mi acercamiento a ellas fue digamos involuntario. La primera que leí fue un regalo de una amiga. Cuando comencé a leerlas me di cuenta que combinaban aspectos de narrativa, un relato atrapante, y rigurosidad histórica (por lo menos varias de ellas) Esa mezcla perfecto lograba atraparme al punto de no dormir, pensé por qué no presentar eso en mis clases. Claro que mi lectura siempre tenía segundas intenciones, en primer lugar leí sólo novelas en las que el escenario se remitía a periodos históricos que se trabajan en el programa de primer y segundo año de ciclo básico, mientras que las leía fui subrayando fragmentos pensados para ser utilizados en futuras clases.

Mi idea entonces es estructurar mis guiones de tal manera que a partir de ellos, es decir a partir del relato, poder presentar el tema del día, que el relato oficie de puntapié inicial de puerta de entrada, que sea la carta de presentación. Y como muchas veces no siento que me salgan bien las historias, la novela me permitirá apropiarme de las palabras de otro y compartirlas en la clase —por supuesto explicando que no necesariamente esos personajes son reales, no así el escenario que se describe—. De hecho, hasta que no leí novelas históricas no me percaté de que estos aspectos (como los olores) también hacen a la historia, esos relatos me permitían imaginarme la época, sentirme en ella y concientizar por ejemplo cuales son los olores cotidianos con los que convivo, entonces por qué no encarar la clase de historia desde ese lugar. Por fin caí en la cuenta que muchas de esas cuestiones no las manejo porque no me las enseñaron, porque nunca las aprendí, porque no se puede enseñar lo que uno desconoce.

Una interesante novela para utilizar es *Sinuhé el egipcio*¹¹⁸ de Mika

¹¹⁸ Un lindo fragmento para utilizar en clase puede ser este: «Senmut, a quien yo llamaba mi padre, era médico de los pobres en Tebas. Kipa, a quien yo llamaba mi madre, era su esposa. No tenían hijos. En los días de su vejez me recogieron. En su simplicidad decían que yo era un regalo de los dioses, sin que pudieran darse cuenta de todas las calamidades que este regalo les iba a causar. Kipa me llamó Sinuhé según una leyenda, porque le gustaban las narraciones y pensaba que también yo había llegado huyendo los peligros, como Sinuhé el legendario que, habiendo escuchado por descuido un terrible secreto en la tienda del faraón, huyó a países extranjeros donde vivió largos años y tuvo toda clase de aventuras.

Waltari que además tiene su versión cinematográfica. A partir de ella pienso que podré trabajar varios aspectos de la historia egipcia, a saber: la importancia de la medicina, la diferencia en la forma de vida de todos los sectores de la sociedad, la vida en el palacio real. Podremos apreciar la importancia y presencia permanente de la religión egipcia y el periodo innovador de Akenatón y la imposición —fallida— del monoteísmo. Es muy interesante además la visita del protagonista a culturas vecinas (Babilonia, Creta) y la visión que de ellas se presenta.

Por lo tanto para pensar este nuevo curso, necesariamente debo estudiar y consultar las muchas otras historias que hay sobre la historia de los perfumes o de los olores, la historia de la belleza o la fealdad, la historia de la vestimenta, de las comidas, de las herramientas, para si luego ir a las estructuras a aquellas que le da un orden a mis clases y a mi discurso, estructuras que no traicionan a mis docentes modelo-formadores.

Y además me parece que el cambio pasa por poner especial hincapié en lo social, y comenzar a trabajar de manera más apropiada los conceptos que maneja la historia de los subalternos. Con esto quiero decir incorporar el discurso del otro en la historia, intentar incorporar en el relato de la clase a aquello que históricamente han sido los excluidos y marginados (que no es los mismo que explotados), aquellos que a lo largo de la historia no tienen voz, los grupos oprimidos, por ejemplo la mujer y el papel que ha jugado en las culturas de la antigüedad.¹¹⁹ Este tipo de planteos nos cuestionan, nos movilizan y nos invitan a pensar en nuevos discursos en nuestras clases de historia.

Finalmente me gustaría dedicar unas líneas a la microhistoria.¹²⁰ Nacida en Italia en la década de los 70 del siglo pasado, fue en cierta forma una reacción contra la historia social —centrada en la tercera generación

Pero no era más que un producto de su imaginación infantil, y esperaba que sabría huir los peligros para evitar los fracasos. Por esto me llamó Sinuhé. Pero los sacerdotes de Amón decían que era un presagio. Acaso fuera ésta la razón por la cual mi nombre me llevó a peligros y aventuras en tierras extranjeras.» (1945, p. 6)

119 Ginzburg es muy claro en su planteo por demás movilizador. « ¿Qué relación existe entre la cultura de las clases subalternas y de las clases dominante? ¿Hasta qué punto es en realidad la primera subalterna a la segunda? O, por el contrario ¿en qué medida expresa contenidos cuando menos parcialmente alternativos? ¿podemos hablar de circularidad entre ambos niveles de cultura? » (1976, p. 11) No es un desafío menor intentar mostrar parte de estas discusiones en clase.

120 Revel nos describe a la microhistoria en sus orígenes y nos la plantea de la siguiente manera: «Esta no constituye un cuerpo de proposiciones unificadas, ni una escuela, menos aún una disciplina autónoma, como se ha querido creer con demasiada frecuencia. Es inseparable de una práctica de historiador, de los obstáculos y las incertidumbres experimentados en intentos por lo demás muy diversos, en una palabra: de una experiencia de investigación. » (1995, p. 126)

de los Annales, y por ese entonces inmersa en una denotada crisis— la cual pretende reformular. Revel (1995, p. 128) sostiene que «El cambio de la escala de análisis es esencial en la definición de la micro-historia». Uno de sus notorios representantes, Carlo Ginzburg en el prólogo de *El queso y los gusanos* se plantea si realmente es relevante investigar sobre «las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente» a lo que una líneas más adelante responde afirmativamente porque: «Ampliar hacia abajo la noción histórica de ‘individuo’ no es objetivo de poca monta» (1976, pp. 20-21) Pensando en cómo este tipo de enfoque debería de traducirse en mi proyecto, se me ocurre pensar en estudios de historia local o barrial, y ni qué hablar en el caso de Egipto en sacar el máximo partido de la situación del propio Sinuhé.

A modo de síntesis entiendo que los principales cambios que pienso implementar —algunos están en curso en este año lectivo— tienen que ver con mantener la misma selección de contenidos pero dándoles otro enfoque, es decir, incorporar en mis clases el relato, presentar otras historias-micro-análisis, permitir la entrada de más Sinhués, que los sujetos sean los protagonistas poniendo énfasis en lo social.

La escritura...

Otro aspecto que me preocupa mucho tiene que ver con la dificultad que presentan los alumnos a la hora de escribir una buena respuesta en historia. Me refiero a las malas respuestas que compruebo cuando corrijo los escritos o los trabajos domiciliarios. Muchas veces me sorprende (generalmente al corregir el primer escrito) cuando alumnos que tienen un buen desempeño en clase —participan, realizan buenas preguntas, son responsables— a la hora del escrito no logran una buena nota porque muchas veces no son capaces de organizar una respuesta de manera tal que se refleje el manejo de información y la correcta organización de la misma. Entonces a partir de este año decidí incorporar a mis clases ciertos ejercicios a diario que permitan ejercitar esta práctica.

Fue así como se me ocurrió (seguramente muchos colegas lo hacen, por ende no me corresponde a mí el mérito de tal innovación) que tuvieran la posibilidad de la reescritura del escrito. Con la reescritura del escrito me refiero al hecho de que un alumno luego de recibida la corrección del escrito y luego de leer los comentarios que le he hecho tenga la posibilidad de mejorar su respuesta, le marco los errores si, le sugiero cómo puede hacer para mejorar su respuesta y le permito volverla a escribir.

Eso no implica de ninguna manera hacer el escrito nuevamente, sino que en aquellas respuestas que pueda apreciar que ese alumno estudió pero que por ejemplo confundió conceptos —es muy común que confundan

causa con consecuencia, por mencionar uno de tantos— o que organizo mal la información, pueda reelaborar su respuesta a partir de los comentarios que le he realizado. Creo que de esta manera puedo contribuir a mejorar escritura de mis alumnos.

Otro aspecto que me parece que les permitiría mejorar la escritura tiene que ver con lo que llamo la escritura diaria para construir el relato de cada clase. Con relato diario, me refiero a la idea que los alumnos al final de cada clase, cuenten por escrito que fue lo que se trabajó ese día.¹²¹ Al principio serán escrituras muy simples, pero a medida que avance el año los ayudaré a que vayan construyendo relatos más elaborados e incorporando su propia visión al respecto de lo trabajado en clase. La idea es que 5 minutos antes de que termine la clase, escriban un párrafo contando que temas se trabajaron ese día y de qué manera, a la siguiente clase algún alumno es elegido al azar y deberá leer *su visión* de lo que se dio. De esta manera se retomará lo dado la clase anterior (aquella pregunta famosa que creo hacemos muchos: ¿Qué trabajamos la última clase?) y se pone a discusión si efectivamente eso fue lo que se trabajó y sobre todo cómo ha sido puesto.

Soy consciente que escribir y leer en historia requiere ciertas habilidades que no son tan sencillas y no todos los profesores atendemos a eso, en este sentido me fue muy útil el trabajo de las profesoras Alma Domínguez, Aracely Fernández, Elisa Gómez, sobre La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media. Las autoras plantean que es necesario cierto tipo de saberes específicos en mi caso entiendo por eso al manejo de cierto vocabulario histórico y a ser capaces de decodificar lo que esperamos que ellos nos respondan.¹²²

Irremediablemente (por lo menos es mi idea incorporarlo en el proyecto) siento que son necesarias éstas prácticas —en este capítulo planteo dos posibles estrategias— en el curso y es importante orientar las actividades del mismo de tal manera que los alumnos vayan adquiriendo la práctica de la escritura de la historia, porque aunque nos parezca que no, sí nos corresponde enseñarles a leer historia y a escribir lo que saben de historia.

121 Muchas veces hacemos cosas que otros colegas también hacen pero nuestra tarea por momentos es tan solitaria que nos enteramos del trabajo de los otros, leyendo me encuentro con la colega Alma que también implementa la escritura al final de la cada clase, pero le da más forma y siento que los prepara más a los estudiantes para este tipo de práctica, lo define como bitácora: «La bitácora en clase de historia consiste en describir, narrar las impresiones de la clase de historia del día. Es una forma de explicar lo que ocurrió en clase. Sirve como repaso. Además es útil para explicar y organizar lo analizado. » (2014, p. 44)

122 «La lectura y escritura de la historia requiere de la enseñanza de saberes específicos. No alcanza con saber leer y escribir, sino que la disciplina requiere de formas de lectura y géneros específicos de escritura, que deben ser enseñados por los docentes de la asignatura.» (2014, p. 10)

Reflexiones finales...

Mi intención al colectivizar estas preocupaciones, tan normales y cotidianas para los que vivimos de esta profesión es poder en cierta manera colaborar con un pilar básico del cual parto que tiene que ver con teorizar sobre nuestras prácticas, resulta clave pensar, poner en palabras pero sobre todo escribir sobre lo que hacemos y como lo hacemos.

Cuando nos obligamos al ejercicio cotidiano de pensar en lo que hacemos, cuando logramos escribir sobre lo que hacemos, y concientizamos y nos detenemos en las teorías que sustentan nuestras prácticas, ahí podremos si es que lo consideramos necesario, cambiar.

Hace varios años ya que en mis clases había muchos ruidos (molestos), que se traducían en insatisfacciones, muchas veces no conscientes, este trabajo me permitió sacarlas a la luz, me invitó a reformular mi proyecto (y por ende mis guiones), me obligó a estudiar otras historias; y sin duda el hecho de compartirlas puede dejar a la vista que entre los que amamos y compartimos esta hermosa profesión somos tan distintos e iguales.

Bibliografía consultada

- BARBIER, J.-M., & GALATANU, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Groupe « Savoirs d'action » du CNAM: Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* (pp. 31-78). Paris: L'Harmattan
- BLOCH, M. (1982). *Introducción a la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- CARR, E. H. (1993). *Qué es la historia*, Barcelona: Planeta.
- CAZZULI, B. (2009). Año 3065, ejercicio de descentración (o empatía). En ANA ZAVALA Y MAGDALENA SCOTTI (COMPS) *Yo enseño historia, ¿Y usted? Una aventura hecha palabras*. (pp. 223-232) Montevideo: CLAEH-APHU
- DOMINGUEZ, A, FERNÁNDEZ, A, GÓMEZ, E. (2014) *Sobre La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media*, Montevideo: CES
- CHAKRABARTY, D. (2008.) Al margen de Europa, ¿estamos ante el final del predominio cultural europeo? Barcelona: Tusquets
- GINZBURG, C. (1976). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona: Océano.
- GINZBURG, C. (1999) *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- GORDON CHILDE, V. (1996). *Los orígenes de las civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GRIMAL, P. (2011) *Historia del antiguo Egipto*. Madrid: Akal.
- GROMPONE, R. (2009) Incertidumbres en un mundo de certezas. En ANA ZAVALA Y MAGDALENA SCOTTI (COMPS) *Yo enseño historia, ¿Y usted? Una aventura hecha palabras*. (pp. 151-160) Montevideo: CLAEH-APHU
- HOBBSAWM, E. (1986) El renacimiento da la historia narrativa, algunos comentarios. *Revista Historia*. 14, 9-14
- RAK, G. (2010) Tocando Fondo. En Ana ZAVALA, MAGDALENA DE TORRES, GABRIELA RAK, ANA BUELA, GABRIEL QUIRICI. *Del Dicho al Hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. (pp. 61-85) Cuaderno de Historia N°4. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- REVEL, J. (1995) *Micro análisis y construcción de lo social*, Tandil Anuario del IEHS.
- SPIVAK, G. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3/6, 175-235. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf consultado 02/07/2017
- STONE, L. (1986) *El pasado y el presente*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- VILLAR, P. (1980) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona: Critica

WALTARI, M. (1999) *Sinuhé el egipcio*, México: Plaza y Janes editores

WILSON, J. (1953) *La cultura egipcia*, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Anexo:

Programa de historia de primer año de ciclo Básico, reformulación 2006.

<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06primerocb/hist1cb.pdf>

