

Cuaderno de Historia (4)

**Del dicho al hecho
Cinco miradas en torno a los vínculos entre
proyecto y acción de enseñanza**

Colección dirigida por Alicia Fernández Labeque

Del dicho al hecho: cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza / Ana Zavala... (et al.). -Montevideo: Biblioteca Nacional: CLAEH 2010.

136 p ; 24 cm - (Cuadernos de historia ; 4)

ISBN 978-9974-550-80-3

1. HISTORIA - ENSEÑANZA
I. Zavala, Ana, 1952- coaut

LC D10.D44.2010

Sumario

1. Entre dichos y hechos. A modo de introducción <i>Ana Zavala</i>	7
2. Relatos llenos de identidad <i>Magdalena de Torres</i>	39
3. Tocando fondo <i>Gabriela Rak</i>	61
4. A la deriva <i>Ana Laura Buela</i>	87
5. Noticias de ayer <i>Gabriel Quirici</i>	111

Entre 'dichos' y 'hechos'

A modo de introducción

Ana Zavala

Possiblemente, para muchos lectores este resultará ser un libro sobre *planificación*, y con seguridad su atractivo derive de la expectativa de encontrar en él la clave de cómo llegar a una buena acción en la enseñanza —es decir, cómo dar buenas clases o buenos cursos—. Si bien todos los artículos de este libro se mueven en torno a las tres dimensiones canónicas de la didáctica clásica: antes, durante y después de la clase... la clase pensada, la clase actuada, la clase analizada, su pretensión no es en ningún momento enseñar (en el sentido de tratar de *lograr que otro aprenda*) a planificar —ni los artículos ni la introducción— sino más bien enseñar (en el sentido de *mostrar*) a pensar la enseñanza desde su práctica, que es mucho más que el tiempo en que un profesor está dentro del aula. Antes que nada pues, estaremos viendo más bien interrelaciones complejas entre muchísimas cosas, que vinculaciones mecánicas a través de un fluir temporal unidireccional y simple desde la *planificación* (que aquí la veremos desagregada en *proyecto* y *guión*) hasta la clase o el curso dictado y todos sus posteriores análisis posibles.¹

Este libro propone fundamentalmente un trabajo de análisis de la práctica desde la reconstrucción discursiva de la acción en un nivel más complejo que lo que algunos profesores de historia han abordado en *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías* y en *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. Este trabajo se ocupa específicamente de dar cuenta del complejo vínculo que existe entre el *proyecto para la acción de enseñar*, su transformación en un guión de clase (o de tema, o de curso), y finalmente su análisis en busca de un sentido global para la práctica de la enseñanza como un todo y no solamente como el tiempo en que uno permanece dentro del salón de clase. Naturalmente, el hecho de que esta reconstrucción discursiva esté escrita en un libro (y no en un material de

1 Todos hemos conocido alguna vez a alguien que cuando se le preguntó: «¿Qué me podrías decir de la clase que acabás de dar?», contestó: Nada... todo bien, todo según lo que había previsto, todo me salió como lo pensé... no sé que más puedo agregar...»

circulación privada), en lugar de estar simplemente hablada (aunque ha estado hablada durante más de un año de trabajo metódico y profundo) la hace un poco diferente, precisamente porque incluye a esos sujetos ajenos a la acción narrada y analizada que los lectores.² Ya tendremos oportunidad de ocuparnos de las particulares implicaciones este aspecto.

Antes de seguir adelante es necesario aclarar algunas cosas que pueden resultar confusas desde los términos empleados en el título del libro o en el de esta introducción. En primer lugar: *los dichos*. En una acción de enseñar como la de la enseñanza de la Historia en la que estamos *hablando* la mayor parte del tiempo, ya sea diciendo cosas o leyendo textos de otros (historiadores, protagonistas, autores de manuales...) más o menos todo consiste en *decir*. El hacer de enseñar historia (y de bastantes asignaturas más) es un decir... Dicen los protagonistas, dicen los historiadores, dicen los profesores (en sus clases o en sus manuales), dicen los alumnos... todo el mundo *dice cuando hace*. Esto es importante tenerlo en cuenta. Además, planificar (o sea hacer el proyecto y el guión de la clase o del curso) es una acción... a la que en el título le llamamos *decir* porque está *escrita* en palabras, como dar la clase planificada también lo es. Por supuesto, analizar la acción de enseñanza, con o sin proyecto y guión de por medio, no puede no ser otra acción... Aprender es una acción, enseñar es una acción, investigar es una acción, escribir un libro es una acción, corregir los escritos...

Entonces, si todo es *dicho* y todo es *hecho*, y todos los *hechos* consisten en ‘decir’ de una forma o de otra, ¿qué puede ser ‘del *dicho* al *hecho*’? Convengamos pues en que la acción de pensar una clase o un curso (acción ampliamente discursiva, aún cuando no esté escrita en un papel o dicha con palabras ante un colega, un profesor, un inspector) está pensada para soportar *otra acción*, que es la de enseñar historia a unos ciertos alumnos en un lugar y tiempo bien precisos, a la que denominamos ‘hecho’ (como si lo demás fuera de alguna otra naturaleza extraña al acontecer...). Lo que sucede es que, eso a lo que llamamos *dicho*, es en realidad y antes que nada una representación de *otra acción* —aún inexistente— y como tal es el fruto de una actividad exclusivamente intelectual.³ Por eso lo distinguimos de la acción de enseñanza —fantaseada en el proyecto— a la que trata de anticipar y que más tarde posiblemente orientará.

2 Véase, por ejemplo: Clot, Y.: *La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie*, en Maggi, Bruno (Ed.), 2000: *Manières de penser et manières d'agir en éducation et an formation*. Paris, PUF, pág.133 a 156. En este artículo el autor analiza críticamente la posición piagetiana de Vermersch, quien sostiene que «dependiendo de a quien se dirige, uno no hace siempre el mismo discurso» (p.138).

3 J.-M. Barbier, *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris, PUF,1991, pp.37 ss

Luego, este libro incluye también ‘del hecho al dicho’, porque existen unos ‘segundos dichos’ que –de hecho– son los únicos con los que tomaremos contacto directamente. Estos dichos son precisamente los trabajos narrativos (reconstrucciones discursivas de la acción y más) sobre los que se asienta el análisis de la práctica de la enseñanza entendida –lo acabamos de ver– como un todo y no solamente como el tiempo de aula.

En segundo lugar, y esto lo veremos a lo largo de todos los trabajos, a idea de que un proyecto para la acción es tan solo una anticipación del futuro, como si fuera el presente del futuro agustiniano, es demasiado simple. Nuestro pasado no nos abandona nunca, ni en el proyecto, ni en el guión, ni en la clase, ni en el análisis. Quedemos pues sintonizados en la idea de que todo aquí es temporalmente complejo y, como veremos, de varias maneras.

1. *Hacer (¿o tener?) un proyecto para la acción de enseñar historia*

a) ¿Qué es un proyecto para una clase, para un tema o para un curso?

¿Qué quiere decir que uno «*un proyecto*» para dictar una clase, para un tema o para un curso? De hecho, quiere decir muchas cosas. La subalternidad esencial del mundo educativo, aún en sus niveles jerárquico-administrativos más altos, hace de él un terreno especialmente propicio para la adopción de modas terminológicas que —sin cambiar mucho las cosas— suelen complicarle la vida a todo el mundo (excluidos obviamente aquellos que hacen su abril con el cuarto de hora de fama de su ‘producto’).⁴ Hemos tenido también nuestra ‘moda’ de proyectos, pero iba en otro sentido del que trabajamos en Andamios.

Para muchos, *hacer* un proyecto quiere decir llenar un formulario —o cumplir con una fórmula, un ritual— en la medida en que suponen la existencia de un procedimiento correcto *per se*, estandarizado e internalizable para su realización. De hecho, en estos casos se está pensando seguramente en la escritura del proyecto, casi como una etapa final y de alguna manera ajena a su elaboración... que se supone de todas formas pautada por los ítems del formulario o del ritual de su presentación (objetivos, con-

4 Podríamos incluir en la lista: evaluación por competencias, educación en valores, contenidos actitudinales, procedimentales, etc. A este respecto se puede ver en particular: J.M. Barbier, y Galatanu, O. : «Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels», en : Groupe Savoirs d’Action du CNAM, coordinado por J-M Barbier y O. Galatanu: *Les Savoirs d’action: une mise en mot des compétences?*, Paris, L’Harmattan, 2000, pp. 31-78

tenidos, recursos, actividades, evaluación...). Por todo lo que veremos a continuación, hacer un proyecto puede estar bien lejos de esto.

De todas formas, las sólidas raíces que ha echado en los medios educativos el discurso, a estas alturas hegemónico, de la didáctica clásica, permite suponer que la probabilidad de que alguien esté leyendo este libro para saber cómo se hacen los proyectos, los guiones y los análisis de la práctica es bien alta.⁵ El efecto más visible que tenemos de esto es la convivencia más o menos armoniosa de un escrito ritual y formal de la ‘planificación’ por un lado (para ser presentado, lleno de objetivos, contenidos, recursos, etc., generalmente estandarizado y más o menos «formularizado»), y por otro, un guión *verdadero*, pero tenido por impresentable y estrictamente personal y privado (es decir, *publicable* solo en ámbitos de probada confianza). Esto, lo sabemos todos.

En realidad, hacer un proyecto es producir una *representación anticipatoria*⁶ de un acontecimiento futuro que uno imagina *posible y deseable* de esa manera. Desde los trabajos de J.M. Barbier⁷ y de J.P. Boutinet⁸ podemos profundizar tanto en el sentido de representación como en el de anticipación que implica un proyecto. Es cierto que se trata de una representación un tanto original, en tanto *representa* algo que en realidad no existe aún, aunque uno supone que existe una relación ontológica entre el hecho de hacer un proyecto y el de su realización en el grado que fuere. De hecho la naturaleza de los proyectos es justamente que se consideran *realizables, posibles*, por su autor, que en el caso de la enseñanza entendida como actividad de enseñar algo, tiene además la característica de su autor es también y necesariamente el actor que lo pondrá en práctica, o al menos tratará de hacerlo.⁹

5 La autopercepción en estatuto subalterno o de minoridad de muchos de los docentes alimenta esta idea, que posiblemente algunos no compartirán...

6 Al respecto se pueden tomar en cuenta las apreciaciones de J.P. Boutinet en su artículo: «Science du sujet, science de la singularité. À propos de quelques équivoques à lever» (Revista Éduquer N° 8: Agir et chercher, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 75-88), en el cual vincula objeto, sujeto y proyecto (en francés: *objet, sujet, projet*) a partir de su terminación *jet*, implicando la actividad de ir hacia delante (*jetter*). En español no se mantiene tanto la similitud, pero la reflexión del autor tiene igualmente sentido. Es de remarcar entonces el doble ‘hacia delante’ de *pro* y de *jet*...

7 J-M Barbier, *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris, PUF, 1991

8 J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF Quadrige, 2005

9 No nos referimos aquí a los proyectos ‘educativos’ que implican que los demás harán las cosas de una cierta manera, tal cual la comisión de planificación de algo ha dispuesto...

La vinculación entre el proyecto y esa acción inédita que anticipa es más que interesante, si se considera que en los hechos la representación de lo que no existe aún no puede sino hacerse en función de las representaciones disponibles en la mente del planificador.¹⁰ Es cierto que algo que nunca existió cuando empieza a existir (como la clase de hoy, por ejemplo, aunque sea tenida por esencialmente ‘igual’ a la que dicté ayer en el otro primero...) representa un cambio en la realidad, porque la realidad se modifica con cada nueva acción que sobreviene. Esa clase no había existido antes, y es —a pesar de todo— una experiencia ‘nueva’ (en el sentido de ‘inédita’) tanto para mí como para los alumnos.

Esta idea de lo inédito en relación a la acción pro-yectada en el proyecto, que implica algo nuevo precisamente en tanto inédito, no debe confundirnos en los términos de novedad que representa.¹¹ Por esta razón, sería importante aclarar que cualesquiera fueran las dimensiones innovadoras, audaces, instituyentes de un proyecto deben necesariamente florecer en un contexto identitario y conservador que lucha por reducir al mínimo la incertidumbre del futuro. En cierta medida, es para eso que todos hacemos proyectos de distinto nivel, ya sea para el día de hoy, para la clase de esta tarde, para una fiesta de cumpleaños, para el paseo de fin de año, etc., para intentar controlar la incertidumbre del futuro desde el presente y desde el pasado. En ese sentido, cualquier proyecto de clase o de curso que podamos ver nos muestra en una gran proporción lo que su autor es y desea seguir siendo, lo que sabe, lo que piensa acerca de lo que sabe (lo diga explícitamente o no), así como lo que desea cambiar... desde la simple ignorancia (en el sentido de desconocimiento) de sus alumnos respecto de cierto

10 Existe, es cierto, para los novatos la dificultad de encontrar representaciones de sí mismos dando clase cuando aún no lo han hecho nunca. No es que uno no pueda imaginarse haciendo algo que no ha hecho nunca, porque en los hechos la mayoría de las veces uno se imagina en el lugar de alguien que en definitiva es su ‘modelo’. El problema es que, y se ve a menudo, algunas personas en realidad se ven a sí mismas de una manera en cierta forma idealizada (o directamente irreal) y es desde allí que hacen sus proyectos para la acción o para la formación. Siempre nos pasa que no entendemos como alguien que conocemos *quiere ser*, o directamente *es* profesor... La dimensión ficcional (o sea la distancia con la imagen de referencia) de su representación de sí debería ser una buena clave.

11 Dos palabras para despejar algunas confusiones usuales al hablar de *nuevo* y de *inédito*. Naturalmente que lo inédito es nuevo, en el sentido de ‘recién creado’, pero eso no implica necesariamente la diferencia con otros eventos u otros objetos. Una camisa nueva, no tiene por qué ser una camisa diferente o ‘innovadora’ en ningún sentido. Una nueva moda, marca necesariamente la diferencia con la anterior...

tema hasta algún aspecto de la enseñanza de la historia que le parece superado, inconveniente o absurdo, pasando por los nuevos temas, los nuevos enfoques, o por la conciencia de clase, la de género, de todos o de algunos de los participantes en la relación pedagógica, etc.

Cuando Gabriela Rak dice:

Recuerdo en los relatos de mi padre primero y luego en los de los docentes, que la capacidad «develadora» de la historia es lo que siempre me conmovió; tanto sobre el pasado como en relación al presente. [...] Ello puede tener que ver con mis primeros contactos con el saber histórico, «las historias» que aprendí en mi niñez de la mano de mi padre, eran siempre la versión prohibida de autores igualmente prohibidos. Estábamos en dictadura y el discurso de mi casa no coincidía con el de la escuela. Así la historia develaba «misterios», «secretos», sobre Artigas, el 1º de mayo o «los próceres». De esa forma quedó inscripta esta idea en mi mirada sobre la historia, como conocimiento que permite «desenmascarar» la realidad y lógicamente desde allí la enseño.

está de alguna manera explicitando la raíz conservadora de su proyecto, en el sentido de conservar tanto una ‘tradición’ como una experiencia de tipo finalizante que contribuye a la construcción de sentido para la acción de enseñar historia. En este caso, como en muchos otros que veremos en este libro o conocemos por fuera de él, la idea de una identificación (real o deseada, fantaseada) entre el deseo del sujeto de la acción de enseñar y el de quien es su destinatario, es siempre muy fuerte. En el fondo, la mayoría de los proyectos de enseñanza, incluidos los programas oficiales, se suponen dirigidos a uno mismo en tanto autor del mismo, o a gente como uno...¹² Naturalmente, esto no implica la ausencia de componentes innovadores, usualmente forjados en contraposición a la experiencia del sujeto actuante (ser el profesor que nunca tuve), y eso también lo veremos más adelante.

Pasemos ahora de la cuestión de la representación implicada en el proyecto a la de la anticipación, en tanto lo hemos considerado una representación anticipadora. J.P. Boutinet¹³ sostiene que un proyecto implica distintos tipos de anticipación, de los cuales nos interesa destacar particularmente las anticipaciones cognitivas y las operatorias. Estas implican

12 Blanchard-Laville, C: *Saber y relación pedagógica*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996

13 J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, citada. En el capítulo 2 analiza distintos tipos de anticipaciones, entre los que se encuentran las anticipaciones cognitivas, las operativas, las adaptativas y las imaginarias.

por un lado la capacidad de *deducir*, de *extrapolar* conocimientos que uno ya tiene¹⁴ (por ejemplo respecto del 3º4 los lunes a primera, que están *siempre* dormidos, o haciendo tareas en grupo, que *siempre* les rinde... o de uno mismo teniendo que abordar temáticas económicas, que *siempre* le salen entreveradas...), y por otro la capacidad de determinar un ‘fin’, un ‘objeto’ (Barbier le llama un ‘estado’¹⁵) deseado, implicando al mismo tiempo la capacidad de organizarse para llegar allí.

Antes de seguir en este punto, me parece apropiado hacer alguna puntuación. La naturaleza hegemónica del discurso de la didáctica clásica puede siempre hacernos un juego complicado en relación a los fines, los objetos o los objetivos. En principio, no tenemos que perder de vista que –en tanto se trata de una actividad práctica, es decir la práctica de la enseñanza¹⁶ el objeto de la enseñanza es enseñar, y que para nosotros el problema del proyecto es cómo enseñar y no como *lograr* que los alumnos aprendan. Eso –es decir que los alumnos aprendan Historia– lo deseamos todos, le da sentido a nuestra acción, pero no lo podemos proyectar. El ‘estado’ del que habla Barbier es pues el autor del proyecto dando una clase concreta en un grupo concreto un día concreto y nada más. A veces, cómo lograrlo (es decir, cómo dar la clase o el curso que uno quiere dar), es todo un tema. Los otros ‘logros’ (los del aprendizaje de los alumnos), en realidad son deseos, y como tales deben ser entendidos y analizados.

Entonces, queda claro que en un proyecto de enseñanza existe más de un tipo de anticipación (no solo las cognitivas y las operatorias), sino aquellas que suponen el estado final, es decir dar la clase o el curso, y las que suponen la implementación de otras acciones que permiten que esa clase o ese curso existan tal como uno lo ha proyectado. A veces, eso implica estudiar más, buscar material, confeccionar fichas, materiales, buscar

14 Decir que uno ‘tiene’ un conocimiento acerca de la realidad que lo circunda es algo muy complejo, y dicho así, puede querer decir cualquier cosa. Aceptemos al menos que ese conocimiento está ligado a la memoria autobiográfica del sujeto, y por lo tanto sujeto a manipulaciones de olvido, distorsión/magnificación (en definitiva, construcción de sentido). Esto puede equivaler a decir que esos conocimientos son lo que el sujeto prefiere recordar de una manera y no de otra...

15 Barbier, J.M., en: *Élaboration de projets...*, o. cit, capítulo 1.

16 Innumerables confusiones a este respecto, desde siempre y como un efecto más de la espesísima borra del conductismo que nos ha legado la Didáctica Clásica. Una clase ha sido buena cuando los alumnos han aprendido lo que el profesor enseña... siempre y cuando haya enseñado ‘bien’. Y esto no quiere decir la postura historiográfica ‘correcta’ sino por ejemplo no equivocarse en las fechas o no hacer planteos conceptualmente disparatados de los que es mejor no poner ejemplos para evitar la innecesaria exposición de sus autores.

objetos o textos apropiados para comentar en clase, todos ellos considerados como *condiciones para* que la clase proyectada exista tal como la he proyectado.

En febrero comencé a preparar el programa que quería dar. Decidí que iba a trabajar el «primer programa», o sea el que iba desde Prehistoria hasta Renacimiento. Es un período de tiempo por el cual no siento simpatía. Mis primeros preparativos consistieron en ir desempolvando los libros que leí en el IPA, buscar los apuntes de Universal I y II; en fin volver a estudiar aquellos temas que hacía tiempo no leía. (Ana Buela)

El artículo de Ana Buela trata precisamente de la eventualidad en la cual las circunstancias van configurando un desdibujamiento incesante de los lineamientos del proyecto de trabajo considerado en su dimensión anual, y nos sirve para recordar que el proyecto de trabajo forma parte de la acción de enseñar, entrelazándose con ella de una manera que podríamos decir estructural. Esto nos lleva al siguiente punto, tratando de explicitar en alguna medida los posibles componentes de un proyecto para dar clase de Historia.

b) ¿De qué está hecho un proyecto para la enseñanza de la historia?

Un proyecto de enseñanza de un conocimiento, la historia por ejemplo, está hecho de muchas cosas. El problema para nombrarlas es que es muy difícil hacer una lista, porque en esa lista todo tiene que ver con todo. De todas formas, vale intentar un cierto orden.

Pues bien, *este proyecto está obviamente hecho del saber que uno va a enseñar* en esa(s) clase(s) o en ese curso. La Didáctica Clásica se hubiera quedado allí: ‘contenidos’, y punto. En realidad, en un nivel de proyecto el enunciado de unos contenidos en titulares no quiere decir casi nada. La palabra ‘Absolutismo’ en un proyecto de clase (o en un programa oficial) no significa prácticamente nada, es decir, puede querer decir de todo... o muchas cosas muy distintas. ¿Cuánto sabe el autor del proyecto acerca del tema? ¿Leyó lo último? ¿Leyó «todo» o «la gran mayoría» o «lo más importante»... o solo el manual de los alumnos? Lo que piensa dar, ¿qué es? ¿todo lo que sabe? ¿Lo que piensa que sus alumnos pueden aprender, merecen saber (o simplemente merecen o no el esfuerzo de tratar de enseñárselos en una forma en que lo puedan tal vez aprender)? ¿Piensa enseñar lo que –en su opinión– «manda» un programa que lo conforma, lo irrita, lo desafía, lo

supera...? ¿Qué relación guarda lo que sabe con lo que efectivamente ha decidido enseñar en clase? ¿Qué representa ese tema para él? ¿Un desafío innovador, una toma de posición en algún sentido (desde historiográfico hasta político o ideológico)? ¿Una concesión al *statu quo*? ¿Una forma de no exponerse a rechazos, sanciones, cuestionamientos, demandas de explicaciones...? Y la lista de preguntas podría ampliarse todavía mucho en busca de qué quiere decir exactamente «doy el absolutismo desde el punto de vista político» en un proyecto de enseñanza.

Mirando algunas de estas preguntas, nos damos cuenta de que es muy difícil separar los diferentes componentes de un proyecto en compartimientos claros y separados. Solo podemos hacer foco en cada uno de ellos sabiendo que los demás están allí, y que es eso precisamente lo que les da sentido a la interna del proyecto. Obviamente estamos hablando de un saber que el profesor tiene (no se puede enseñar el que uno no sabe¹⁷) del cual tomará una parte grande o pequeña (profunda o superficial...) para dar esa clase o ese curso. Y así, sin darnos cuenta, el proyecto se instaló sobre el sujeto de la acción de enseñar historia y su relación con el saber que enseñará en su clase,¹⁸ o sea que esa *representación* que es el *proyecto incluye simultáneamente al conocimiento enseñado y al sujeto de la acción* en una forma difícil de abordar por separado. Podríamos decir entonces que en el proyecto se entrelazan íntimamente el sentido que el sujeto ha construido para tener unos ciertos saberes y el que ha construido para *darlos a otros*.¹⁹

Cuando vivo esos momentos únicos en el aula, en que percibo que alguno de mis alumnos «descubre», «se da cuenta de algo», sobre todo cuando creía que era de otra manera vuelvo a sentir a través de sus rostros el mismo profundo placer; y en ese momento sé que hemos compartido «algo especial» sobre el aprender historia. [...] Estoy segura que aunque en la clase no sucedieran nada más que estas fugaces experien-

17 Hay gente que sí lo piensa, o al menos es una lectura posible de la obra de Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona, Laertes, 2003)

18 En realidad debí decir *rapport* con el saber, tal como lo manejan Bernard Charlot en *Du rapport au savoir* (Paris, Anthropos, 1997) y Claudine Blanchard-Laville y Jacky Beillerot en: *Pour une clinique du rapport au savoir* (Paris, L'Harmattan, 1996), y en otros trabajos posteriores.

19 [Una representación] «puede ser analizada desde el triple punto de vista de la *satisfacción* que procura, de la *delegación* que hace posible y de la *significación* que cons-
truye». (trad. AZ) R. Kaës, *Le travail de la représentation et l'intermédiaire. Étude psychanalytique*, en *Les savoirs et la vie quotidienne*, p.373, citado por J.M. Barbier, en *Elaboration de projets d'action*, o. cit. p.48

cias, aunque más no fuera por ellas, vale el esfuerzo que cotidianamente realizamos enseñantes y «aprendientes», en las aulas. Esta idea de ayudar a mirar o a ver con la historia como herramienta, es lo que me llevó a enseñarla. (Gabriela Rak)

Por otra parte, y ya lo hemos visto, en tanto *representación* el proyecto está hecho de otras representaciones que incluyen las vivencias del autor respecto de acontecimientos similares al que está planeando realizar: cuando era alumno, las clases anteriores que ha dado en ese mismo curso, en esa misma institución, en otras oportunidades no muy parecidas a la que deberá enfrentar ahora, etc. sobre las cuales decide si innovar o conservar, o un poco de cada cosa. Así como el proyecto toma los saberes formales poseídos por su autor, también toma parte de sus saberes *prácticos* y de sus experiencias en ese y otros campos de práctica. Este es uno de los aspectos que aparece con mayor claridad en alguno de los artículos de este libro. Veamos un fragmento del artículo de Magdalena de Torres:

Tenía que dictar un curso de historia nacional y no era la primera vez que lo hacía. Más allá de cierta solidez conceptual e incluso historiográfica, siempre tuve la sensación de que aquel curso de historia económica en Malvín Norte fue para los estudiantes un curso de ‘chino básico’. La misma percepción tuve al año siguiente cuando renuncié al enfoque económico y opté por el político. Siguiendo con la búsqueda, sólo me quedaba probar un enfoque social o de las mentalidades.

Efectivamente, tal como lo habíamos visto antes, las imágenes pasadas forman una especie de banco del cual cada uno de nosotros se nutre para generar esa imagen *proyectada* en la pantalla del futuro para tratar de neutralizar la incertidumbre que le es constitutiva. Anteriormente, lo habíamos visto desde el punto de vista de la conservación, y ahora lo vemos —como es el caso del trabajo de Ana Buela en «A la deriva»— en la intención de rompimiento, de alejamiento, de abandono de un pasado que no puede proveer representaciones finalizantes al sujeto de la acción.

También es cierto que Barbier y otros autores hacen bastante énfasis en la cuestión de lo afectivo y del papel del deseo en relación con la conformación de un proyecto para la acción. Todos sabemos que no es lo mismo *morirse por* hacer algo que *tener que* hacerlo, a pesar de todo. Hay temas, hay cursos, hay grupos, hay momentos del día o del año... que hacen la diferencia. Para muchos esta cuestión integra la zona innombrable

(en el sentido de imposible de ser puesta en palabras) del proyecto, y en su discurso público acerca de la acción, nunca incide.²⁰ Desde una cultura profesional portadora de un discurso hegemónico heredero del impersonalismo objetivista y laicista, esto es comprensible. Sin embargo, *eppur si muove...*

La emergencia esporádica y continua de un discurso público acerca de la *laicidad* en la enseñanza, también rebautizada como *neutralidad valorativa* del docente respecto del saber enseñado hace difícil reconocer y poner en palabras los aspectos ideológicos que componen un *proyecto de enseñanza*. Es más, de hecho hace suponer bien que no existen bien que no deberían existir, y entonces, si lo hacen, algo anda mal. En realidad, nada de eso, y menos en la enseñanza de la Historia. Es cierto que algunos sueñan con una enseñanza *ahistoriográfica, atemporal, apartidista y aideológica* de la Historia, como si la enseñanza de la Historia fuera o bien *solo información* (objetiva, no hay duda) o bien una especie de mínimo común múltiplo de todas las posturas historiográficas, o sea el paraíso del consenso en el cual tomar posición no tiene sentido.²¹ Como sea, en la realidad, hagamos lo que hagamos, tomamos algún tipo de posición, y lo que no tiene sentido es tratar de jugar a las escondidas con la postura del docente. Si damos el absolutismo según Roland Mousnier, según Perry Anderson, o según el manual... si eliminamos los refinamientos o las complicaciones «innecesarias», estamos necesariamente tomando posición respecto a lo que hay que dar para dar el absolutismo en ese curso, en ese grupo, en esa institución, en ese momento histórico, a esta altura de mi vida... Si leemos Bossuet o Maquiavelo, o los dos, tomamos posición, como la tomamos al hacer comprensión lectora, inferencias o comparación entre esas posiciones, como la tomamos al decir que no tomamos ninguna posición. Hobbes, ¿va o no va? Siempre tomamos posición y actuamos en consecuencia. En realidad no podemos no hacerlo. ¿Damos la guerra de Vietnam para alabar el esfuerzo que hicieron los Estados Unidos para tratar de salvar al mundo libre o para

20 Igualmente, en las conversaciones de los profesores escuchamos cómo están deseando llegar a tal tema que es precioso, o como se sacaron de encima tal otro aprovechando la circunstancia de... o lo que les pesa tener que dar tal otro tema que es horroroso... Versión informal del proyecto desde el *rappor* con el saber, diríamos.

21 Es interesante como estas posturas piensan o sugieren que esto (o sea no tomar partido) es la democracia y que de esa manera previenen el totalitarismo (que sí toma partido por una postura), en tanto se supone que la toma de partido del profesor condiciona el aprendizaje de todos los alumnos de la misma manera y en una forma inevitable, suponiendo que alumnos frente a los que nadie ha tomado partido, aprenderán a hacerlo... naturalmente y serán seres críticos, etc.

tener el placer de verlo derrotado? ¿Hablamos con el mismo tono de voz o con los mismos adjetivos de Ho Chi Minh que de Nixon? Las potencias imperialistas ¿son buenas o son malas? Seguro que los nazis nunca fueron buenos.²² *El proyecto de enseñanza comprende, pues, también nuestra posición personal²³ no solo frente a la historiografía, sino también frente a los acontecimientos que relatamos en clase, antiguos o modernos, con pasión o sin pasión:*

En mis clases busqué cambiar la óptica del relato al comenzar hablando de los obreros y no del Estado. Pero ¿qué fue lo que hizo que optara por este enfoque? Esto se entronca con uno de los sentidos que le atribuyo a la Historia, la de ser un espejo donde poder reflejarse. Reconozco que vibro cada vez que mis alumnos manifiestan que han encontrado un lugar en el pasado, cuando la historia los conecta con sus raíces, sus orígenes. (Magdalena de Torres)

El gusto por la veta política de la enseñanza de la historia tiene su origen –como el de todos– en lo que ha sido la dialéctica de mi propia formación. Provengo de una familia militante; padres y abuelos docentes; un abuelo, el materno, que de hacerme los cuentos para ir a dormir la siesta me inició en los cuentos de la política; un profesor de literatura [...] que te hacía ver lo que no aparecía a simple vista (y transmitía un compromiso estético increíble); y una temprana pasión por los revisionistas que siempre están transpirando compromiso. (Gabriel Quirici)

Existen por otra parte *razones* por las cuales decidimos hacer las cosas de una manera o de otra. Ese nivel de fundamentación de la acción no puede no formar parte de un proyecto para la acción, aunque el proyecto sea una representación anticipatoria de una acción que acontecerá en el futuro. La acción presente, y también la que ha de venir planeada desde el presente, nos *dice* y nos *hace* a la vez. No podemos desconocernos en ella. Nos dice machistas o feministas o indiferentes, nos dice tolerantes

22 En general da mucho trabajo hacerle entender a los practicantes que una clase que enfatiza los horrores de los campos de concentración está llena de intencionalidades, aunque sea ‘lo que realmente pasó’. De hecho, es muy difícil encontrar una clase que enfatice en los 28 millones de muertos soviéticos...

23 Algunas personas cuando sienten decir esto piensan que equivale a un cierto estatus de ‘carta blanca para los profesores, que bajo el manto de ‘su posición’ pueden hacer que el Sur gane la Guerra de Secesión o que la Batalla de Las Piedras haya sido en 1850... Obviamente no se trata de esto. Otros, hablan de ‘transposición didáctica’. Es un término complejo y bien ambiguo, aún desde la lectura del trabajo de Chevallard, que conviene al menos revisar desde el texto para ver en qué sentido lo usa el autor y en qué sentido se está usando en un cierto contexto discursivo.

o intolerantes, nos dice cautelosos o imprudentes, nos dice socialistas o liberales, conformistas o rebeldes, apasionados o insensibles, de la misma manera que nos dice sabios o ignorantes. En algún lugar, todos los *proyectos para la acción dicen «hago esto porque...»*²⁴ La respuesta puede parecer simplemente ‘práctica’, pero en el fondo la mayor parte de las veces tiene que ver con las dimensiones identitarias del sujeto de la acción reconocidas en el sistema de valores o en las opciones ideológicas de las cuales el sujeto participa. Existe pues una especie de ‘razón identitaria’ de la acción, que tiene que ver más que nada –como hemos visto– con la construcción autobiográfica del sujeto. Luego, existe otro tipo de razones, si se quiere más *racionales*, que tienen que ver con éxitos o fracasos anteriores en experiencias similares, con cuestiones más circunstanciales como *recuperar el tiempo perdido* por... feriados, licencia por enfermedad, etc., o con otro tipo de factores. Como sea, estas otras ‘razones’ nunca son anti-identitarias o simplemente no identitarias.

Finalmente, hay que admitir que la acción educativa, *lejos de ser neutral*, es una acción esencialmente intencional. No solo es intencional porque todos los sujetos que participan en ella lo hacen intencionalmente (con muy diversas intenciones, es cierto) sino porque son acciones voluntarias, conscientes, y sobre todo porque estas acciones tienen siempre un interés en producir algún tipo de cambio, mejora, adquisición... No son acciones hechas para simplemente acontecer y ser vividas como un presente (como podría ser por ejemplo, ir a ver una película...) sino que además tienen siempre la expectativa de que como consecuencia de ellas sucedan otras cosas, posiblemente más duraderas que el tiempo estricto de su acontecer. Los profesores de historia, por ejemplo, esperamos (esperar en el sentido de tener la *esperanza*), y de hecho también lo *deseamos*, que nuestros alumnos disfruten las clases, etc., pero también esperamos y deseamos que aprendan algo de historia a lo largo del curso en relación a lo que allí aconteció. De manera que además de una pregunta *¿por qué* hace esas cosas de esa manera?, existe otra igualmente importante que es: *¿para qué* hace esas cosas de esa manera? Naturalmente muchas de las respuestas a esta pregunta son en modo subjuntivo. Puedo contestar para que aprendan, para que disfruten, para que se interesen, para que les sirva para algo,

24 “El razonamiento parte de una razón de actuar que considerada como última es la que agota una serie de preguntas por el por qué, dicho de otra manera, de un carácter de deseabilidad (en el sentido más amplio del término, que incluye también el deseo de hacer su deber). Es este carácter de deseabilidad lo que ordena regresivamente la serie de medios utilizados para satisfacerlo.” Ricœur, P. La razón práctica, en: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, FCE, 2000, p. 222.

etcétera, pero también puedo contestar, y no en modo subjuntivo, para dar una buena clase, para superarme, para mostrar otro tipo de historia, o para sobrevivir a la situación...

Dos dimensiones corren paralelas sobre el fondo de mi proyecto: el profesor de historia-política y el profesor de secundaria. Estas se reúnen en una utopía trascendente que mueve e impulsa mi práctica. Este concepto fue otro de los importantes hallazgos que se produjeron como consecuencia de mi participación en Andamios. Analizando los porqué y para qué de mi proyecto salía a luz una fuerte vocación de tinte misional: el deseo de que lo enseñado y lo vivido junto con los alumnos les quede para siempre: que no crean más tales cosas, que se sensibilicen con estas otras, que sepan quién fue fulano, que cuestionen la fecha de tal feriado, que cuando vean el informativo se acuerden de lo que dimos en Historia, que tengan herramientas para formarse políticamente. Es una cuestión de contenidos y también de praxis, pues este impulso está presente al poner tanto énfasis en el cuaderno de aula, al trabajar sistemáticamente las reelaboraciones²⁵, y al crear normas y juegos de disciplina en clase, acciones todas, que evidencian un sentido por dejar sello personal en los alumnos. (Gabriel Quirici)

El fantasma del patrón causal lineal, directo, seguro y simple heredado de la dimensión interpretativa conductismo a través de la didáctica clásica (*hago tal cosa para que suceda tal otra...*) no deja jamás de acosarnos, precisamente en el contexto de una actividad que adquiere sentido en una interacción intencional por definición: que otros aprendan o al menos conozcan lo que yo ya sé.²⁶ De hecho, la permanente percepción de la incertidumbre que caracteriza todos los ámbitos de la práctica, y particularmente el de la enseñanza, tendría que desalentarnos de algunas cosas, pero el paquete viene armado todo junto. No solo nos imaginamos dando la cla-

25 Las reelaboraciones consisten en un trabajo sistemático y obligatorio para los alumnos, que deben reescribir con sus palabras lo trabajado en clase. Sobre esta estrategia desarrollaré más en profundidad en las páginas que siguen

26 D. Schön ha sugerido frecuentemente que las prácticas son complejas, inciertas, inestables, inéditas, conflictivas en términos de valores. Véase por ejemplo: D. Schön, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós, 1982, y también: D. Schön, *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998. También se puede consultar el trabajo de Elisabeth Chatel: «L'incertitude de l'action éducative. Enseigner, une action en tension», en Baudouin et Friedrich (eds.): *Théories de l'action et éducation*, Bruselas, De Boeck, pp. 179-202.

se de una manera, sino también a los alumnos reaccionando de alguna forma como consecuencia de lo que haremos o les propondremos hacer. Aclaremos que en la mayor parte de los casos, y no solo en relación con la práctica de la enseñanza, las cosas funcionan así, puesto que de otra forma colapsaríamos en un mundo absolutamente incierto, en el que no pudiéramos siquiera imaginar lo que puede llegar a suceder cuando uno haga o diga tal cosa.

Detengámonos ahora un momento en este segundo plano: lo que pasará como consecuencia de lo que cada uno de nosotros hará en su clase. Sería bueno entonces que pudiéramos distinguir lo que, en términos de Boutinet es una genuina *anticipación cognitiva* (como ya hemos visto, tenemos experiencia en el terreno, y «sabemos» lo que va a pasar si tratamos de hacer una tarea en equipos o una salida al museo de Historia del Arte con el 2.º 1 del liceo tal, y planeamos en consecuencia)²⁷ de lo que podríamos llamar una *fantasía causal* (*les muestro esta lámina para que se emocionen... y espero —tengo la esperanza, fantaseo con— que lo hagan*). También sería bueno que pudiéramos distinguir ambas cosas de los simples deseos (*me gustaría que sedieran cuenta de cómo influyó la tecnología en el curso de la guerra fría...*). Obviamente no podemos trazar una frontera precisa entre anticipación, fantasía causal y simple deseo.²⁸ Lo que tiene que quedar claro es que, dada la naturaleza intencional de la acción educativa, no podemos no imaginar

27 Para muchos autores este conocimiento equivaldría a una *teoría* del caso. Véanse Carr y Kemmis: *Teoría crítica de la enseñanza*, Madrid, Martínez Roca, 1981 (especialmente capítulo IV); W. Carr, «Teorías de la teoría y teorías de la práctica», en: W. Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990; R. Winter, «Managers, Spectators and Citizens: where does ‘theory’ come from in action research?», en: *Educational Action Research*, vol. 6, n.º 3, 1998, pp. 361-376; y B. Latour, «Sur la pratique des théoriciens», en J. M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, París, PUF, 1996, pp. 131-146.

28 No debemos confundirnos con las *órdenes* del tipo: «los alumnos escribirán en su cuaderno o pegarán la figura...», que anticipan lo que sucederá con un amplio margen de certeza. El gran problema es siempre la pretensión de anticipar el interés por un conocimiento o aún su aprendizaje en el contexto de un vínculo educativo, y eso nunca puede revestir la naturaleza de una orden. Sin embargo, no tanto los proyectos hechos por los docentes sino más bien los planes nacionales parecen tener una confusión endémica al respecto: al finalizar el curso el alumno (es decir, cada alumno) será capaz de... comprenderá las diferencias entre... etc., para lo que emplean el modo infinitivo, característico de las órdenes. ¿Podemos ordenar aprender? A veces, también emplean el subjuntivo, dando cuenta más bien de un deseo: Objetivos [donde en realidad debería decir: «deseamos que»]: que el alumno sea capaz de... sin percibirse del hecho de que un objetivo es en sí una orden y entonces debería estar en infinitivo (objetivo: tomar la ciudad de..., duplicar la producción de hierro, etc.)

la acción de enseñanza rodeada de algunos efectos posibles, porque esta acción tiene sentido si puede al menos aspirar a tener alguna capacidad de generar efectos en los que participan en ella como alumnos. Esa idea es la que nos permite elegir entre una propuesta y otra, ante la hipótesis de que resulte más atractiva, más clara para los estudiantes, que en definitiva permita que algunos *aprendan* (sea lo que sea que signifique *aprender* en el contexto de una interacción de aula) si ese es su deseo-objetivo.²⁹

Esto sería relativamente sencillo y se cubriría más eficazmente cuanto más experiencia tuviera un profesor. Sin embargo, un amplio stock de representaciones no asegura el buen uso de ellas en un proyecto viable, exitoso, o al menos defendible. (Volveremos sobre este punto al final de esta introducción). De todas formas, habría todavía un factor más a tener en cuenta: uno mismo. Claudine Blanchard-Laville³⁰ ha destacado reiteradamente —y lo hemos mencionado anteriormente— que en definitiva una buena parte de la proyección de la enseñanza está hecha hacia uno mismo, hacia el alumno que uno ha sido, y por lo tanto el conocimiento que uno tiene del grupo, etcétera, compite —en su opinión— con lo que uno prefiere (temas, ejercicios, etc.), con la forma en que uno mismo aprende. Podríamos pensar, desde este punto de vista, que la enseñanza no es solo una práctica profundamente identitaria, sino que lo es doblemente, desde quien la practica y desde la posibilidad de percibirse fantasmagóricamente en quienes interactúan con uno mismo en los salones de clase. Y así hemos vuelto, una vez más y bajo otra perspectiva, al sujeto de la acción como eje del proyecto de acción de ese mismo sujeto.

Independientemente de esas respuestas, siempre voy a la clase con la expectativa de que se deslumbren con lo que les voy a decir. Siempre planifico pensando en que ese ejercicio o ese texto que elegí, les va a gustar o a conmover. Doy mis clases con el deseo de que eso que les enseño trascienda y se imprima en ellos; que deje huellas. La verdad es que esto casi nunca ocurre. [...] No puedo pensar la clase creyendo que eso que voy a trabajar es aburrido, innecesario o que seguramente no lo van a entender. Las ganas con las que doy mis clases necesariamente implica que «me las crea»; que las crea removedoras, imprescindibles. El día que

29 Barbier le llama a los objetivos *deseos mentalizados* o también *impulso resultativo* (*impulsion résultative*), en: «Sémantique de l'action et sémantique de l'intélligibilité des actions», en Bruno Maggi (ed.), o. cit. (p. 93).

30 Véase: C. Blanchard-Laville, *Saber y relación pedagógica...*, o. cit. Asimismo, de la misma autora, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, París, PUF, 2001.

pierda esa sensación, entonces el trabajo va a convertirse únicamente en un sustento de vida, dejando de ser mi profesión. (Ana Buela)

Para terminar, retomemos la idea del papel de los otros en la construcción de un proyecto de enseñanza. Podríamos desdoblar esta cuestión, en muchos casos, en la presencia de otro *fiscalizador* (inspector, director, profesor de Didáctica, grupo de trabajo, colegas en la coordinación...) y la de un otro destinatario de la acción, es decir, los alumnos. En este trabajo haremos foco en este último caso.

Para este curso de segundo año tuve que desarrollar algunas «estrategias»—así preferiría llamarlas—de supervivencia, diría. Intenté convertir en ameno aquello que me resultaba terrible o al menos ingrato, porque también es cierto que uno termina acostumbrándose a lo malo. Era ingrato ser profesora de Ciencias Sociales y serlo además de un programa nuevo, larguísimo y cuyos temas no me gustaban. Lo era también sentirme sin rumbo, trabajando en un presente corto que no tenía proyección más que para dos o tres semanas. Frente a esta situación busqué algo que me devolviera el placer de la docencia. Un respiro, una pausa en la adversidad. Tenía que hacer algo distinto, que al menos entusiasmara frente a temas que ellos ya habían visto y no querían volver a estudiar. (Ana Buela)

El mejor grupo, un grupo apático, un liceo periférico, un privado de clase media, un preuniversitario elitista, un grupo en un Nocturno, todo eso también cuenta en la configuración de un proyecto de enseñanza de la Historia. Y además, estas realidades no *son* simplemente, son *construidas* desde una percepción que nos delata continuamente. Esto lo hemos visto ya, al analizar el funcionamiento de anticipaciones operativas y cognitivas. Reaparece al final, solamente para reforzar la idea de la unidad de la práctica (hacer un proyecto es también una práctica, como lo es ponerlo por escrito) segmentable solo artificialmente a la luz de las distintas herramientas de análisis de las que disponemos para comprenderla más profundamente.

En resumen, acabamos de ver que la acción de hacer un proyecto para otra acción que es la acción de enseñar (es decir una *representación anticipatoria* de ella) es una cuestión compleja. Hemos aclarado también que en tanto la acción de enseñar no implica necesariamente que otros aprendan en consecuencia de ella, los proyectos para la enseñanza no incluyen los efectos de esa enseñanza (es decir, el aprendizaje, si lo fuera) más que en

dimensiones estrictamente ficcionales o ligadas a la expresión de deseo, sino solamente lo referente a la acción de enseñar.

Por otra parte, vimos que aunque los proyectos están pensados para la ejecución de acciones inéditas, eso no quiere decir que sean estricta y necesariamente innovadores. Toda la dimensión de expresión identitaria del sujeto de la acción que sustenta cualquier proyecto para la acción los pone mucho más en un plano conservador que en uno innovador (al menos respecto de sí mismo). Es posible sin embargo, que en términos sociales o institucionales, estos proyectos puedan ser vistos como innovadores o portadores de dimensiones de cambio. En este sentido, los proyectos educativos hechos por los profesores y maestros son diferentes de otros proyectos institucionales que se justifican esencialmente por su aspiración de cambio respecto de la realidad presente.

Finalmente, vimos que la identidad del sujeto de la acción abarca también su necesario e inevitable punto de vista acerca del conocimiento que va a enseñar y de la forma en que va a hacerlo, lo cual se entrelaza esencialmente con las formas en las cuales el sujeto se comprende a sí mismo y a los otros que también participan activamente en la acción educativa. Ahora pues, nos abocaremos a ver la manera en que todos estos componentes del proyecto se encaminan hacia la acción a través de una prefiguración mucho más minuciosa y operativa de la acción, que es el guión.³¹

2. Traducir un proyecto para la acción en un guión

¿Qué es un guión de clase, tema o curso?

En realidad, *el guión principalmente anticipa la ruta conceptual-temática y discursiva de la clase* y es para eso que se hace, para guiarse en el desarrollo de una acción inédita.³² Entrelazadas con esa secuencia conceptual, temática o simplemente discursiva, pueden aparecer naturalmente otras cuestiones como: distribuir textos, pedir que busquen en el cuaderno, anotar en el pizarrón, etcétera. Viéndolos, se distingue a simple vista cuál es el proyecto y cuál es el guión. El proyecto está redactado —posiblemente

31 Los ingleses hacen la distinción entre *planning*, para el proyecto, y *scheduling*, para el guión. Los franceses hablan de *projet* y *scénario*, lo cual es bien interesante. También han adoptado, seguramente a su pesar, la palabra inglesa *script*.

32 En algún sentido es como el guión de una película, especificando lo que sucederá toma por toma. Algunos estudiantes, con este ejemplo, piensan que deben escribir su clase palabra por palabra y aprenderla de memoria..., que no es el caso.

en primera persona—, es un texto formal (podría estar tipeado en una máquina de escribir o en una computadora) que se atiene a todas las reglas del discurso: oraciones, párrafos, títulos, subtítulos... En cambio, el guión tiene otro aspecto completamente distinto. En primer lugar, es muy personal. Esto quiere decir que difícilmente otra persona podría utilizarlo para dar la clase que yo he pensado tal cual lo yo lo haría.³³ El guión es un texto personalmente codificado: para entenderlo cabalmente necesitamos siempre de la ayuda de su autor³⁴ y tener el proyecto a la vista o haberlo visto anteriormente.

En este momento, sin embargo, no interesa demasiado insistir en la forma de un guión, si se redacta en infinitivo (como dándose órdenes a uno mismo) o en cualquier otro tiempo de verbo, si señaliza el texto con colores, tamaños diferentes de letra, flechas, recuadros, aclaraciones personales como «insistir en...» o «recordar que» (o incluso «Atención!!!», «No olvidar!!!», etc.). Por ello, en la mayor parte de los casos los guiones tienen el aspecto de escritura a mano, y cuando han sido pasados en limpio en una computadora es porque su autor tiene un cierto manejo de los recursos gráficos del programa (y la paciencia de ponerlos en práctica). Muchas personas sostienen que no pueden hacer un guión porque se sienten como encorsetadas, argumentan que les quita libertad, espontaneidad en la clase y que prefieren *dejarse llevar*.³⁵ De hecho, algunas de ellas lo que no quieren es tomarse el trabajo de hacerlo, y sobre todo enfrentar después las consecuencias en el momento del análisis de la clase. Como sea, es necesario aclarar que el guión es más que nada un indicativo conceptual (lo que no excluye dimensiones de método) del abordaje del tema, una salvaguardia de que hay al menos una ruta prevista a recorrer.

Lo que importa ahora es tratar de desentrañar la relación que existe entre el proyecto y el guón de clase o de curso (al que también llamamos *programa*). La idea es que el guón *traduce, dice* al proyecto, pero no lo sus-

33 Obviamente, el proyecto tampoco podría ser *transferido* o *adoptado*, puesto que según hemos visto, también es muy pero muy personal. Solo que, en nuestra cultura, la idea de que la *receta* que a uno le resultó puede ser *adoptada* por otro u otros no es para nada algo impensable...

34 A este respecto véase el artículo ya citado de Yves Clot: *La formation par l'analyse du travail*, pp. 146-153.

35 A veces pienso que alguna de esas personas le argumentaría al director de teatro que Shakespeare les quita libertad, que no es necesario decir el texto palabra por palabra... Un detalle para remarcar: el autor del guón es también quien ha de actuarlo, así que lo de *corset...*, además de que un guón para una clase es todo menos palabra por palabra. Es tan solo una ruta conceptual.

tituye ni es independiente de él.³⁶ El guión siempre está hecho en *clave* proyecto. Es cierto que a veces tenemos un guión a la vista y no un proyecto. Eso no quiere decir que no haya un proyecto implícito compuesto de todo lo que hemos visto anteriormente. En esos casos, y con paciencia, podemos *deducir* el proyecto desde el guón.

La pregunta que surge entonces —y naturalmente— para muchos profesores y practicantes es: ¿cómo expresar en un guón todo lo que está en el proyecto sin hacer decir el proyecto de nuevo? ¿Cómo traducir en él mis *intenciones*, mis expectativas, mis preferencias, mis puntos de vista? En los hechos no cabría la posibilidad de no traducir el proyecto, en tanto uno se siente medianamente coherente. Cuando aparecen las contradicciones entre ambos, o bien las no coincidencias (aparecen cosas en el proyecto después no se ven en el guón, o al revés), es necesario detenerse y ver por qué sucede eso. Puede ser una simple distracción, un pequeño desajuste o puede ser algo más grave que cueste más esfuerzo enmendar. No puede ser que en el proyecto yo me haya mostrado interesada por las últimas producciones historiográficas, o las más radicales respecto de un tema y después el guón muestre una visión tradicional y conformista del tema. No puede ser que yo diga que es importante tener en cuenta la visión de los historiadores y después no se los encuentre por ningún lado en el guón. De la misma manera que no puede ser que en el proyecto yo argumente que las posturas historiográficas no son importantes en relación, por ejemplo, con la edad de los estudiantes, y después el guón esté todo en clave marxista, lleno de oprimidos y opresores, de clases dominantes, de medios y modos de producción, etcétera.

De todas formas, la discordancia entre el guón y la acción real a la que dio lugar su puesta en práctica (y la del proyecto también), puede tener varios sentidos.³⁷ De esto nos ocuparemos más adelante, cuando lleguemos al trabajo de análisis. En este momento nos ocupa solamente lo que podríamos llamar *impropiedad manifiesta* del guón. Es el caso, por ejemplo,

36 Posiblemente en relación con el peso heredado de la formalidad intrascendente de las *planificaciones* heredadas de la didáctica clásica, una de las cosas más difíciles de hacer entender a los futuros profesores —después de en qué consiste el proyecto para la clase— es que el guón y el proyecto tienen que ser esencialmente coherentes, sin concepciones.

37 En una dinámica de interacción real, donde de hecho compiten varios guiones (incluimos los guiones para la acción de los estudiantes), la adecuación del guón del profesor, ya sea reordenando, suprimiendo o agregando, no es un componente central del análisis del guón en sí mismo, ni de su relación con el proyecto. De hecho, como veremos, muchas veces la clase dictada entraña directamente con el proyecto.

de pensar en el análisis de un texto de doscientas páginas en cuarenta y cinco minutos, o de pensar que se puede llenar una clase con (no a partir de) una definición de paleolítico de veinte palabras. También podría ser el caso de una clase que comenzara por el Directorio, luego continuara por la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano, luego siguiera con el Consulado para terminar con la situación de Francia en las vísperas de la Revolución... salvo que hubiera una muy buena fundamentación de ese ordenamiento de los acontecimientos. Un guión puede, en efecto, anunciar una «mala» o una «buena» clase, en el sentido de una clase defendible o indefendible.

De estos ejemplos podría quedar la idea de que el guión simplemente ordena la información que se manejará en la clase o en el curso. De hecho, hay mucho más en el guión, particularmente en el guión de clase. Es precisamente allí donde quedan claras las cuestiones de abordaje que se plantearon en el proyecto, porque es allí donde dice *contar, analizar, comparar, retomar, nombrar el caso de, el ejemplo de*, donde aparecen los ejercicios que se plantearán, los mapas, figuras, cuadros de cifras, gráficos, textos sobre los que se apoyará la clase... si es que son necesarios para la clase. A menudo la *tecnificación* de la didáctica ha hecho pensar que todos estos artefactos son imprescindibles para una clase y, a veces, lo son.

En el guión de la clase o del curso es donde se ve la coherencia entre lo que en el proyecto presentado y explicitado dice acerca de lo que para uno es la historia y cómo piensa (es decir, *debe*, porque el proyecto tiene sobre uno mismo una dimensión prescriptiva) enseñarla, si en efecto aparece de la misma manera que lo declaró. Los guiones de clase hablan a veces en un lenguaje demasiado instituyente, demasiado impresentable según los códigos explícitos del proyecto en su dimensión más pública y ritual. Eso los hace —sintomáticamente— desdoblarse en el guión *para uno* y el guión *para mostrar...* Como veremos a continuación, es precisamente la dimensión del análisis la que carga con todo el peso de la explicitación del juego entre guión, proyecto y acción de enseñanza, que de otra manera podría quedar acorralada —lo queda frecuentemente— en el juego entre el guión y la clase dada.

* * *

Hasta aquí hemos visto la parte de *dicho* que precede al *hecho*. Requiere de quienes trabajan en la explicitación de su proyecto de trabajo un gran esfuerzo de sistematización y de honestidad. Es, sin lugar a dudas, la marca de la profesionalidad. Es cierto que a medida que uno se va volviendo ex-

perto en un tema o en un curso deja de hacer proyectos y guiones escritos, y si los hace a veces caben en una servilleta de papel o en media carilla... Por esto es que, muchas veces, para el análisis de la práctica nos conformamos con el registro —si es una clase observada por otra persona— de la clase como reconstrucción del guión... suponiendo que no tendrá mucha diferencia con el guión *mental* que precedió y acompañó la clase dictada. También es cierto que los proyectos escritos son muy raros en nuestra cultura profesional, que como mucho pide un programa, y si lo pide fundamentado, lo que aparece no es precisamente el proyecto que hay detrás de él, sino un poco más de *letra*, de esa que jamás será leída, cuestionada, alabada, recomendada a otros... En general, tenemos la idea de que esto de proyecto y guión, y después el análisis y todo lo demás, es para los practicantes del IPA, mientras están aprendiendo a ser profesores. Después, nadie tiene tiempo ni siente verdadera necesidad de ponerse a hacer todo esto. Lo que sucede es que, si uno realmente quiere instalarse en niveles de profesionalización que en algún momento puedan dar lugar a procesos de investigación práctica, esto es ineludible. Nadie se despierta una mañana y dice: «Oh, mi práctica no me conforma, voy a tratar de cambiarla con una investigación práctica...». Es solo a través de instancias sistemáticas de análisis y de teorización que, llegado el caso y si las circunstancias lo ameritan, se puede sostener un proceso de investigación práctica que no sobrevive sin una tradición de análisis y teorización bien incorporada.

Andamios lleva su buen tiempo trabajando en esto. El aspecto que más ha absorbido el tiempo del grupo ha sido precisamente el de delinear, explicitar y defender los proyectos de curso que cada uno de los integrantes tenía al comenzar el año y su traducción a un guión para el curso. Los artículos de este libro reflejan en realidad poco de este trabajo minucioso, y tal vez desde fuera no se pueda entrever como se podría haberlo hecho habiendo seguido toda la aventura desde dentro y paso a paso.

El esfuerzo de poner en palabras todo lo que hay en el proyecto ayuda no solo a hacer el guión, sino a entenderlo y a poder defenderlo llegado el caso. Como veremos más adelante, proyecto y guión son dos pilares básicos para el análisis de la acción. En realidad, y es lo que sucede en el mundo de los proyectos y guiones reales, ahora tendríamos que entrar al salón de clase y ver qué pasa. Eso, no lo tenemos. En esta introducción no hay ni proyectos ni guiones reales, porque esto es algo *acerca de* ellos. De esta forma, en este trabajo introductorio nos salteamos los hechos y volvemos a los dichos. Vamos pues del hecho al dicho en la tarea de reconstrucción discursiva de la acción que permite y a la vez constituye el análisis.

3. Analizar la acción: una operación a partir de la reconstrucción discursiva de la acción

Hay mucha bibliografía sobre *análisis de las prácticas*, y bastante diversa por cierto. En líneas generales, podemos decir que una buena parte de ella tiene, implícita o explícitamente, una especie de vocación *evaluativa*, aun la que se relaciona con procesos de investigación práctica. Es ciertamente una proporción menor la que hace foco en la cuestión de la comprensión de la práctica derivada de una tarea de análisis.³⁸

De alguna manera, la vieja espiral reflexiva de la investigación-acción *clásica*³⁹ implicaba tanto una tarea de análisis como de evaluación, marcando una delgada frontera con las concepciones heredadas de la didáctica clásica más rancia, en la que antes que nada la valoración de una acción tenía que ver con si se habían cumplido los objetivos o no, o hasta qué punto se habían «logrado». Por su parte, Barbier reconoce que muchas veces los proyectos son utilizados como los referentes de la evaluación de su propia puesta en práctica.⁴⁰ La perspectiva del trabajo de Andamios es totalmente diferente. No interesa la evaluación de la práctica de la enseñanza en relación con el proyecto tenido como un referente. Nuestro trabajo ha considerado todo el tiempo al proyecto como un componente de la acción que a la hora del análisis lo que hace es contribuir a la comprensión (teorización) de lo que ha sucedido. En realidad, el proyecto —escrito o implícito— es siempre la clave en la que la acción está cifrada. Esto quiere decir que el análisis que proponemos no consiste en contrastar a la acción con su proyecto (y su guión) para detectar su parecido, sino más bien para comprender *el idioma* de la clase o del curso. El proyecto es, en definitiva, el gran campo teórico desde el que se construye el sentido de la acción.⁴¹ Comprender la acción desde el proyecto no significa evaluar la acción des-

38 C. Blanchard-Laville y D. Fablet (eds.), *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*, París, L'Harmattan, 2003.

39 Carr y Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, o. cit.

40 J. M. Barbier, *Élaboration de projets...*, o. cit.

41 No es por nada entonces que los comentarios de las clases dictadas por los practicantes comienzan ritualmente con la pregunta: «¿qué te pareció la clase que diste en relación con lo que habías pensado hacer...?». Dicho de otro modo: «no puedo atreverme a decir nada de esta clase si no tengo un poco de *marco teórico*, una clave para introducirme en la construcción de sentido de su autor-agente-actor». Contrariamente a lo que-muchos piensan, esto está bien lejos de significar un «vale todo». Por el contrario: obliga a defender no solo la clase, sino también el proyecto y, si uno se descuida, también el guión.

de el proyecto, aunque bien podría serlo, en la medida en que la evaluación es antes que nada una acción de valoración.⁴² El problema es que el proyecto puede no ser tenido como el referente de la acción (cosa que sí puede suceder con más propiedad —como veremos— en relación con el guión).

Mucha gente piensa que este tipo de tareas no conduce a ninguna parte. ¿Para qué tomarse el trabajo de analizar-comprender algo que en definitiva se lo lleva el viento? En general, los que le encuentran sentido a este tipo de tareas son quienes provienen de la academia, desde la búsqueda de categorías teóricas para la comprensión de la enseñanza como práctica profesional, como práctica social, como sistema educativo... En un proyecto de trabajo que pretende orientarse hacia la investigación práctica, la dimensión de análisis tiene, sin embargo, un sentido diferente.

La comprensión-teorización de la acción no es otra cosa —lo hemos visto reiteradamente— que llegar a *construir un sentido* para ella. Podríamos acordar que esa construcción de sentido, ya se trate de una clase o de un curso, es temporalmente compleja. Una parte de ese sentido se construye cuando la clase es mera representación anticipatoria, otra se construye cuando la clase acontece, y otra a partir de su(s) reconstrucción(es) discursiva(s), ya sea en una tarea de simple narración descriptiva, ya sea en una tarea más compleja como la del análisis propiamente dicho. En realidad, la tarea de análisis reconstruye triplemente el sentido del proyecto: sentido del proyecto como acción de anticipar y sentido del texto en sí del proyecto, a la vez que da sentido a la acción acontecida en la puesta en práctica de ese proyecto. No es para nada una tarea sencilla, al menos desde su dimensión temporal. De hecho, la clase empieza a existir en el papel o en la mente del profesor mucho antes de su realización (en el sentido de hacerse *real*) en el salón de clase, y continúa existiendo en la memoria que soporta todas sus reconstrucciones discursivas posteriores. A estas alturas no es necesario aclarar que la mediación de la escritura en la acción de reconstrucción discursiva de la acción acontecida es esencial. Podemos hablar, y eso es muy bueno porque nos escuchamos, pero es cuando nos

42 No podría serlo si consideramos la evaluación como una acción de comparación entre un producto y un referente preestablecido, y fundamentalmente «fabricado» por el evaluador. Véanse J. M. Barabier, *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós, 1993; J. M. Barbier, «Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation», en: G. Figari (ed.), *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*, Bruselas, De Boeck Université, 2000, pp. 351-360, y finalmente Ph. Perrenoud, *La fabricación del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata, 1990.

podemos leer que tenemos a disposición toda la superposición «arqueológica» o «genealógica» del proceso de reconstrucción discursiva presente que da pie a un análisis más contundente.

Vayamos ahora pues al trabajo de análisis propiamente dicho. Como en realidad es imposible analizar nada sin unas ciertas categorías de análisis que permitan en cierto modo la reconstrucción de lo analizado, habrá que ver cuáles son las apropiadas para este caso. El complejo entrelazamiento epistemológico de la acción de enseñar algo, como historia por ejemplo, nos provee sin duda de una buena pista para identificar las categorías de análisis más pertinentes. Desde la epistemología de la práctica: lo identitario, motivos, razones, deseos, valores, cuestiones innegociables, imagen de sí, imagen del otro, concepción de la relación entre todos los que participan activa o pasivamente en la relación pedagógica, etcétera. Desde la epistemología de la historia: lugar de los acontecimientos en la dimensión informativa, juego entre conceptos y casos particulares, papel de los vínculos causales, nivel de abordaje, presencia-ausencia de los historiadores, necesidad o no del contraste para afirmar la dimensión historiográfica del conocimiento histórico, etc. Nada que no esté ya en el proyecto.

La lectura de los cuatro trabajos que componen este libro demostrará de alguna manera que no podemos hablar aquí de *cómo hacer el análisis de una práctica de enseñanza*. Son todos diferentes, y todos son análisis. De la misma manera que en el caso del proyecto y del guión, lo que podemos hacer desde este lugar es verlo metateóricamente explicitando sus componentes y sus funciones. De esta manera, siendo el análisis una tarea de construcción de sentido, lo que ha de quedar claro son las circunstancias en las cuales el análisis es demandado, y por lo tanto la construcción de un sentido (que produce el análisis). Señalaremos en efecto cuatro circunstancias, entre otras posibles: como evaluación, como comprensión, como experiencia acumulada y como formación. Posiblemente, al profundizar en cada uno de ellas resulte difícil establecer con claridad sus propias fronteras en relación a las otras.

El análisis de la práctica instalado en el contraste entre proyecto-guión y proyecto-guión-acción de enseñanza tiene indudablemente *un perfil evaluativo*. Es lo que hacemos con los practicantes, en parte para crear una mejor herramienta de evaluación de sus clases, en parte como rito iniciático en el campo de la teorización de la práctica de la enseñanza (a veces, sin mucho éxito). De alguna manera, la coherencia entre todos los componentes y, a la vez, las potencialidades del proyecto, del guión y de la acción son los ejes sobre los cuales descansa la tarea de evaluar. Naturalmente,

un proyecto indefendible, en coherencia con un guión imposible y una clase insostenible, no acaban *aprobando* lo que sea que se esté evaluando (en el sentido de calificar con una nota). De todas formas, sea cual sea el proyecto, este sigue siendo la clave para la comprensión de la acción, y la habilitación para una valoración-evaluación-calificación válida. En una dimensión menos pública,⁴³ la valoración que el propio sujeto de la acción pueda hacer de esta es también en clave *proyecto*. En general, podemos considerar que esta dimensión evaluativa del análisis tiene un limitado espectro de construcción de sentido por fuera de las dimensiones institucionalizadas.

Estaba convencida de lo imprescindible de comenzar por el presente, «desvelar» el funcionamiento del mundo en que vivimos; adquirir herramientas para comprender por ejemplo de que me hablan cuando mencionan índices como PBI, o PBN, etc. Manejaba una serie de argumentos muy convincentes sobre mi experiencia en el mismo liceo (n.º 58) y con el mismo nivel y programa (cuarto año); allí entendía que por el origen económico y social de mis alumnos era imprescindible que la clase de Historia les diera claves para comprender su mundo, ya que en muchos casos lo que no recibieran en las aulas, no iban a obtenerlo en sus casas. [...] Grande fue mi frustración, y mi estupefacción cuando comprobé que los chiquilines, mis amados jovencitos a los que esperaba esclarecer sobre «el mundo en que nos tocó vivir» se fascinaban mucho más con Hitler y la Segunda Guerra Mundial, con los Estados Unidos en la década del cincuenta, o a partir de una interrogante que plantearon en relación a las leyendas celtas que explican la «tradicional» fiesta de Halloween que con mi tan amado y preciado presente. (Gabriela Rak)

En el caso de Gabriela, el peso del efecto producido por las clases en los alumnos (simplemente interés en los temas de clase, y no necesariamente *aprendizaje*), y más aún cuando se suponía un proyecto generado a

43 Definitivamente las llamadas *autoevaluaciones* producidas en el contexto de otra evaluación carecen casi totalmente de sentido como acciones de autoevaluación. Son una prolongación de la acción evaluada, siempre situadas en el interjuego de dos campos teóricos respecto de la acción: el del evaluado y el del evaluador, desde que —desde el sujeto evaluado— intentan de alguna manera dar con la *respuesta correcta* pareciéndose a lo que él piensa que el evaluador ha construido como su referente, y —desde el evaluador— precisamente porque su propio referente para la acción evaluada sigue funcionando como evaluación de la acción de autoevaluación del sujeto de la acción. También hay gente que le llama autoevaluación a la comprensión.

partir del conocimiento del alumnado del liceo, oficia prácticamente como el indicador del fracaso de un proyecto de trabajo. No implica, y lo reconoce más adelante, que no haya hecho lo que pensaba hacer, pero el problema es que no se produjo lo que esperaba que se produjera, y no por una cuestión de falla causal en la que el error en A implicaría el consecuente error en B, sino porque el proyecto es percibido como mal planteado, en la medida en que se confunden los intereses y expectativas de los alumnos con los suyos propios. En este caso, la desvalorización del proyecto no aparece desde su propia lógica interna sino desde su inconsistencia con los intereses *reales* de aquellos a quienes iba destinada la acción de enseñar.

Más allá de las potencialidades evaluativos que tenga la tarea de análisis de la práctica, es posible la dimensión más fuerte del análisis de las prácticas resida en su carácter de *constructor de sentido para esa práctica*. Desde este punto de vista el juego proyecto (guión)-práctica no tiene estrictamente el sentido puntual del contraste para *verificar* si todo va bien en casa. La dimensión de teorización que significa el análisis por fuera de las perspectivas de una valoración-evaluación institucional convencional es la que hace de esta práctica —la del análisis de la práctica— algo tan especial como inusual. Lo que sucede en estas instancias (como las que trabajamos actualmente en Andamios, o como las que trabajamos en otros tiempos en Catacumbas) es que la supuesta temporalidad de un proyecto claro, consciente y explícito que precede a la acción se acaba comprendiendo como esencialmente impertinente. Esto no quiere decir que se dé primero la clase o el curso y después se haga el proyecto. Eso no. Quiere decir que por más que uno quiera tratar de expresar su proyecto de acción por anticipado, aun en una obsesión barroquista por el asunto, la reconstrucción discursiva de la clase y el análisis que se instala sobre ella, siempre acaba descubriendo algún otro «pliegue» deleuziano del proyecto. Esta dimensión del análisis no lleva ni cinco ni diez minutos y frecuentemente descansa sobre dos componentes que no abundan en los ámbitos docentes: la práctica de la escritura (y la lectura) y un grupo de trabajo en el cual el rigor en el trabajo, la empatía y la confianza no escaseen.

Pensé que la sensibilidad, al decir de Barrán, podía desde ese momento formar parte de mis clases. Desde esa creencia fue que diseñé el primer borrador de mi programa, que siguiendo el criterio de Barrán, dividía el siglo XIX en bárbaro y civilizado; [...]. Sin embargo, esta parte del guión del curso nunca fue llevada a la práctica ya que en un rico intercambio con mis compañeros de Andamios descubrí que mi preocupación no tenía

que ver con una opción historiográfica sino con la forma de dar clase. No me liberaría de mis esquemas o análisis, faltos de vida, por integrar a Barrán en mis clases. Hablar de la sensibilidad bárbara o civilizada no me garantizaba lo vivencial, por el contrario, me enfrentaba con conceptos difíciles, que requerían ser trabajados en profundidad por su fuerte carga valorativa. [...] Poco a poco me fui dando cuenta de que no se trataba de cambiar el enfoque historiográfico sino de incluir el relato en mis clases, y así fue que sin llegar al hecho, descarté la opción historiográfica antes mencionada. (Magdalena de Torres)

En este caso, lo que tenemos es una especie de reconstrucción de sentido, en la medida en que Magdalena había tomado la decisión de abordar la temática de la sensibilidad, desde su perspectiva, como una manera de superar modos de trabajar que habían resultado arduos y de difícil conexión con los alumnos. En una primera instancia, Magdalena pensaba que lo que dificultaba la comunicación con los alumnos era el tipo de temáticas que elegía, y que mudándose a la sensibilidad, la cosa cambiaría. La reconstrucción del sentido tuvo que ver con identificar, no las temáticas, sino las formas de trabajar los temas como lo que la hacía sentir la clase como algo poco fluido entre ella y sus alumnos. De esta manera pues, vemos que el análisis de la práctica, incluyendo acción y proyecto, juega de una manera compleja, se incluye a sí misma, la propia práctica del análisis en la producción de un sentido para la acción de enseñar.

El análisis como comprensión de la práctica no se pregunta, por ejemplo, si esa clase o ese curso estuvieron «bien» o «mal» o cuán bien han estado... La idea es entender por qué las cosas han sido de la manera que han sido, y eso lo van a leer en los artículos que vienen a continuación. Como actividad es bastante más sofisticada que la de la simple evaluación, en tanto no desperdicia ningún elemento que pueda ser tenido en cuenta. Por otra parte, la distinción entre *comprensión* y *producción de sentido* tiene fronteras bastante difusas y hasta puede parecer un preciosismo abordar estas cuestiones separadamente. Lo hacemos porque es posible mirar las prácticas desde ambas perspectivas, y nada más.

La preciosa dialéctica entre el *por qué*, el *cómo* y el *para qué*, balanceándose entre la epistemología de la práctica y la de la historia, hacen de esta tarea algo exquisito. Presentado así, podría pensarse que es una tarea para ociosos de paladar negro, para gente que no tiene otra cosa que hacer que reunirse de tanto en tanto, escribir artículos y poner en debate su trabajo como profesor de Historia. Podría ser también una concepción de la prá-

tica de la enseñanza. También es cierto que, como hemos visto, cualquier tarea de investigación práctica descansa necesariamente sobre sólidas bases de teorización, es decir de comprensión de la práctica, de poder dotar de un sentido a esa práctica. Si algún día ese sentido fuera inaceptable para su autor (no para el resto del grupo), la emergencia de un problema práctico lo habilitaría (con el invaluable respaldo de un grupo de escucha, consejo, apoyo y contención) a embarcarse en un proceso de investigación práctica.⁴⁴

El profesor nos quiso enseñar a sacar apuntes y nos propuso como dinámica hacer reelaboraciones como tarea domiciliaria. Estas eran redacciones con las palabras propias del alumno sobre el tema enseñado en base a apuntes, que se leían la clase siguiente. Para mí fue muy motivante y por tanto lo aplico con algunos retoques en mis clases. [...] Las reelaboraciones hacen de las clases un taller en donde vemos qué y cómo aprendieron y también cómo lo expresan. Es un trabajo muy útil, no solo para que los alumnos vayan preparando temas sino para volver a entra-mar el relato del docente en el aula en un juego complejo de mímesis. (Gabriel Quirici)

Como lo muestra este corto fragmento, en el que se entrecruzan el pasado, el presente y el futuro en torno a la acción de enseñar trabajando con «reelaboraciones», la comprensión de una práctica no es una actividad autónoma y separable de todo lo que hemos visto anteriormente. Se la comprende tanto desde el *cómo*, desde el *por qué* y el *para qué*, con lo cual volvemos al proyecto de trabajo como codificador autorizado de la acción de enseñar.⁴⁵

44 De todas formas, y contrariamente a algunos supuestos de la investigación-acción clásica, que sostienen como una de sus notas esenciales el hecho de ser colaborativa, la investigación práctica es solitaria, en tanto la práctica de la enseñanza (el *objeto* investigado) lo es. Esto no invalida el hecho de que el sujeto investigador, que es el mismo que el sujeto-objeto investigado, cuente además de con su fortaleza personal, su formación profesional, sus herramientas de análisis, con un grupo profesional de acompañamiento, escucha, consejo como componente de las múltiples voces que hablan en un proceso de reflexión.

45 Naturalmente, cuando vemos el trabajo de otra persona y lo comentamos con ella, entrelazamos una doble codificación: la del autor de la acción y la del observador, lo que invita siempre a despejar las pretensiones en cierta forma *absolutistas* en torno a la comprensión auténtica-falsa o verdadera-equivocada de un evento cualquiera (ya sea por su autor-agente o de un observador visible o invisible para el sujeto de la acción).

Por otra parte, si anteriormente dijimos que —en tanto anticipación— un proyecto para la acción se nutre de las representaciones que el sujeto ya posee, las representaciones de la acción mediadas por la tarea de análisis son otro tipo de representaciones respecto de su acción pasada. Una experiencia rica en acción tiene mucho peso a la hora de pensar una acción futura, ya sea inhibiendo, ya sea alentando la repetición de acciones pasadas. Una experiencia rica —además— en análisis de acciones pasadas, da posiblemente fundamentos más sólidos a un nuevo proyecto.⁴⁶ Personalmente, me gusta pensar que esto es más *profesional*. Profesional desde la solidez de la práctica, no desde el título, no desde el cargo, y menos, por supuesto, desde el salario.⁴⁷

Finalmente, y no podía ser de otra manera, la experiencia del análisis, en tanto acción actuada, vivida por el sujeto de la acción, *es un acto más en su trayecto de formación*.⁴⁸ Formarse en la práctica de la enseñanza, formarse en el análisis de la práctica, formarse en la reflexión que commueve los cimientos (si un problema práctico lo requiere...), es en realidad adquirir una forma. En la actualidad proliferan los estudios en relación con las dimensiones formativas de la práctica profesional⁴⁹ y en la mayoría de ellos se insiste precisamente en el desarrollo de las capacidades analíticas de los sujetos de la práctica. Andamios —al igual que Catacumbas— es un tipo de mediación de formación profesional, con un eje fuerte y definido en la tarea de análisis de la práctica de la enseñanza de sus integrantes.

46 «Se podría decir, según nuestra perspectiva, que en la historia del sujeto el análisis del trabajo confiere un valor agregado a la actividad descrita. Es a este título que puede ser formadora.» (Y. Clot: *La formation...*, o. cit., p. 145).

47 «La docencia es tristemente una tarea poco reconocida, salarial y socialmente. Pero a veces me pregunto si los que no se dedican a esto pueden llegar a imaginar lo fascinante que es. Porque está llena de reconocimientos, de pequeños logros. Son nuestros pequeños trofeos, que se perciben solo en la intimidad o a lo sumo se comparten con algún amigo. Pero también es una tarea en constante tensión, que casi no da respiro. El primer desafío es captar al auditorio porque, a diferencia del teatro, nuestros espectadores no eligieron estar allí. No van a permanecer en sus butacas si la obra es mala, esperando silenciosamente su final.» (Ana Buela)

48 Una vez más volvemos al Barbier que afirma que es «imposible actuar sin ser, imposible ser sin actuar». J.-M. Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action*, París, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, PUF, 2000, pp. 13-51.

49 Véase, por ejemplo: P. Béguin, Y. Clot, «L'action située dans le développement de l'activité», en *@civités*, 1 (2), 2004, pp. 27-49. <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>; J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, M. Kaddouri, M. (eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, París, L'Harmattan, 2006. También, J. Ritchie y D. Wilson, *Teacher narrative as critical enquiry. Rewriting the script*, Columbia, Teachers College Press, 2000.

Yo que siempre he hecho un discurso sobre la tolerancia, que me confieso atea pero respetuosa de quienes creen, en realidad desprecio esas creencias y las creo menos valederas, ciertas de menor categoría que mis convicciones ideológicas, que a muchos podrían devenirles en un «nuevo tipo de fe». La incomprensión de Stephanie me enfrentó a mi propia incomprensión, el episodio con ella en la clase me interpeló hasta que no pude acallarlo y yo que creí haber enseñado algo, hube de aprender. Como Stephanie, me enojé y me frustré por la caída estrepitosa de mi convicción sobre que mis ideas son mejores que sus creencias, mis certezas sobre mí y mis valores también se desbarataron (Gabriela Rak).

[lo que sigue fue omitido por alguna razón en la versión impresa]

Este ejemplo, entre muchos otros posibles, pero a su vez impactante por su contenido, tiene la virtud de mostrar no solo la capacidad develadora del análisis (ya lo vimos anteriormente) sino la de constituir un evento del mismo status que la clase dictada, a partir del cual, también teorizar. Es por eso que en este caso el episodio entre Gabriela y Stephanie está separado en el tiempo al menos de otro episodio que no solo implica la reconstrucción discursiva del anterior sino su puesta en valor, su conceptualización, y definitivamente su puesta en crisis, pero en un contexto de habla y de interacción simbólica bien diferente al narrado. El diálogo entre pares, pares calificados por una relación de confianza y respeto, en el curso de una acción que provee de sentido a una tarea compleja, pero distinta de la de dar clase, es el tipo de actividad que puede producir un nivel de teorización como el del ejemplo anterior, y de otros citados en este trabajo.

Es entonces por esta razón que este tipo de prácticas debe ser valorada como lo que es, y no como algo para ser impuesto institucionalmente o generalizado por decreto. Es sí, un ejemplo a seguir, y probablemente en el sentido de mimesis III, cada uno a su manera si la cosa marcha bien.

Finalmente, y para terminar, me gustaría hacer una nueva mirada al trabajo del análisis de la práctica, pero desde otra óptica: la de lo que podríamos llamar la anatomía del análisis de la práctica de la enseñanza de la Historia.

El término análisis sugiere la tarea de des-armar, de de-construir aquello que ha de ser analizado. Si fuera otro tipo de ‘objeto’, podría ser que hasta hubiera una fórmula, un método, un procedimiento que se pudiera estandarizar y de alguna manera los que lo saben hacer se lo pudieran enseñar a los más jóvenes... Frente a esto, surge naturalmente la pregunta acerca de quién es el sujeto que analiza (y si posiblemente no es el mismo que actúa). El mundo del acompañamiento a los sujetos en formación inicial de profesorado nos desdobra la tarea de analizar lo que hacemos y lo que otro hace, además de tratar de acompañar a los futuros profesores en la autonomía y profundidad de la tarea de análisis de su propia práctica de

la enseñanza. Es más que nada esta situación la que da sentido a un último punto destinado a lo que he llamado la anatomía del análisis de la práctica de la enseñanza de la Historia.

Cuando se habla de este tema, la pregunta de pasaje obligado es ‘¿qué mirar?’ en una clase como para después hacer un buen análisis. Y en realidad, la respuesta es usualmente frustrante, puesto que la acción de ‘mirar’ una clase que luego ha de ser comentada o analizada (aún si es la suya propia), es la ejecución de un proyecto de acción, y tiene, como todos los proyectos, una razón de ser, una marca identitaria, unas intenciones, un lado para los afectos, para el pasado, para el narciso, para la imagen de sí para sí, para la imagen de sí para el otro... Es todo menos la acción técnica y neutral que parecería ser a los ojos de algunos. La respuesta a la pregunta ‘¿qué mirar?’ (digamos, ‘¿qué miraría yo?’) es, de alguna manera, una respuesta confesional, y por lo tanto, no siempre posible de publicación indiscriminada.

Alguien (actor u observador, juntos o separadamente) podría mirar la clase desde su relación con el proyecto y el guión, si se dispone materialmente hablando de uno o de ambos. Eso implicaría de alguna manera valorar separada y conjuntamente los tres elementos y focalizar la valoración de la clase en función de las coincidencias y discordancias entre ellos. ¿Y si el proyecto o el guión y la clase no coinciden, qué pasa? De hecho pueden pasar muchas cosas y muy diferentes. La primera, y bastante común, es que las condiciones en las que la acción se inscribe sean tales que uno termine haciendo todo al revés o nada de lo que pensaba, tanto en relación al proyecto como al guión. Nada del otro mundo.[♦] La segunda, y ya lo vimos, puede ser que –mayormente por falta de experiencia– uno esperara que fuera posible incorporar a una clase, a un conjunto de clases o a un curso entero... más de lo que allí puede ‘cabrer’. Los diseñadores de programas oficiales lo hacen todo el tiempo.^{♦♦} La tercera, y posiblemente la que es más interesante a la hora de un análisis, es la que proviene de la naturaleza de ese discurso al cual uno puede llamarle ‘proyecto’. Estrictamente hablando, el proyecto es el respaldo ‘teórico’ de la acción, y no puede por definición no estar en coincidencia con ella.^{♦♦♦} Sin embargo, transformar un proyecto en un discurso público (la ma-

♦ Puede ser que asistan solo dos alumnos, que antes de entrar a clase suceda algo extraordinario que conmocione a todo el mundo, que se apague la luz en mitad de la clase, que un alumno tenga un ataque de epilepsia...

♦♦ La presencia fantasmal de la pregunta *¿Y no vas a dar...?* genera usualmente una especie de percepción elástica del tiempo, que de alguna manera elude a la vez el duelo por la ausencia de un tema, un planteo, una información... y el compromiso de hacerse cargo de esa acción. Las consecuencias, como siempre y si hay oportunidad, a la hora del análisis.

♦♦♦ Como ya lo hemos visto, la discordancia entre proyecto y acción muchas veces acaba denunciando una competencia de teorizaciones rivales acogidas por el mismo sujeto de la acción... lo que es en sí mismo un problema práctico, y podría dar lugar a un proceso de investigación práctica de la práctica de la enseñanza, si las condiciones estuvieran dadas para echarlo a andar

yor parte de las veces dirigido hacia nuestros evaluadores, reales o potenciales) es toda una historia... dependiendo de las consecuencias que pueda tener sobre su autor. En ese sentido los proyectos de los que trata este libro están todos hechos en otro registro que aunque no incluye la evaluación, incluye ahora la publicación... Hay proyectos que no incluyen ni una ni otra.

Alguien podría prescindir de la cuestión del proyecto y del guión (al menos a priori) y dejarse llevar por lo que vio o hizo, incorporando o no el proyecto y/o el guión de la clase en el momento del análisis. En ese caso, y con más razón a falta de una guía ‘metódica’ como podría ser la de basarse en la relación proyecto-guión-acción, la respuesta a la pregunta ‘¿qué mirar?’ se vuelve sobre sí misma y demanda un nivel importante de reconstrucción discursiva, poniendo en palabras lo que a cada uno le parece prioritario o relevante en la observación de una clase dictada por uno mismo o por otro. Y allí encontramos desde la cantidad y la calidad de la información histórica manejada, las dimensiones conceptuales y/o causales sobre las que se ha trabajado en clase, la pertinencia y aprovechamiento de distintos aparatos como mapas, fichas, textos u objetos llevados a la clase, las formas de la interrogación, el manejo de la disciplina, el tono de voz, la postura corporal, la utilización del espacio del aula, las interacciones personales entre los distintos sujetos, el grado de cumplimiento del programa oficial... y muchas otras cosas más dentro de un infinito de posibles.

Esta anatomía del análisis de la práctica de la enseñanza pues, y en tanto acción, tiene –igual que la clase dada o la elaboración del proyecto– una marca identitaria muy fuerte y pone en evidencia (no podría no hacerlo) al sujeto de la acción como componente de la acción misma de ‘mirar’, ‘observar’, ‘analizar’ una actividad concreta, suya o ajena. Es por esta razón que no podemos desprendernos con facilidad de la noción de sujeto y de su permanente injerencia en las cuestiones relativas a las prácticas, su planificación, su acción y su análisis.

Queda ahora por avanzar en la lectura de cuatro trabajos que, fruto de un trabajo relativamente extenso en el tiempo, muestran formas distintas del acercamiento de sus autores a su trabajo como profesores de Historia. El tiempo que ha mediado entre aquel año que dedicamos a ‘quemarnos la cabeza’ con las cuestiones de los proyectos de curso, sus guiones, y hacia fin de año, el recuento de lo acontecido, y el momento de esta publicación ha dado una oportunidad privilegiada de re-mirar, re-comprender, re-teorizar... y la volverá a dar cada vez que leamos estos trabajos y volvamos a pensar sobre ellos, sobre aquellos grupos, aquel liceo, aquella alumna, aquel salón. La idea de publicar no era esencial al trabajo del grupo, y solo apareció cuando lo que había entre manos era algo como esto, que invitaba a compartir. La ocasión de publicar, que no apareció de inmediato, permitió una nueva vuelta de tuerca que afortunadamente no ha hecho perder ni un gramo de la espontaneidad ni la frescura de los trabajos iniciales. Los que acompañamos el proceso de gestación de estos trabajos podemos dar fe de ello.

Relatos llenos de identidad

Magdalena de Torres

Introducción

Este es un artículo de *frases deshechas* (y *no hechas*); de reflexiones llevadas al «extremo» con el fin de entender mi práctica. Refiere al relato, la imagen, la memoria y al intento de encontrar, detrás de mis acciones, mi identidad profesional. Está lleno de *idas y vueltas*, que dan cuenta de un largo proceso de escritura, desde donde voy construyendo o delineando mi proyecto de enseñanza de la historia.

A través de la escritura, del ejercicio de analizar mis acciones, descubro que uno de los sentidos que tiene para mí la historia y su enseñanza es poder conectarnos con lo identitario. Identidad que se desdobra en varias identidades; que va de lo personal a lo colectivo o viceversa.

Pero no solo me preocupa *qué* enseñar sino también *cómo* hacerlo.

Descubro una diversidad de relatos históricos; me pregunto cuáles son los que están presentes en mis clases y si efectivamente quiero que estén. Los derroteros de la escritura me conducen de los relatos a las imágenes, a su presencia en mis clases, ya sea a través del lenguaje gráfico como del verbal.

Existen asignaturas pendientes. Intenciones que no logran concretarse por frenos propios y no por circunstancias ajenas. Aquello que diseñé pero que me costó hacer.

Por último, también este artículo refiere a la «memoria» y a su enseñanza, hasta tal punto que la descubro detrás de otras acciones no precisamente relacionadas a la enseñanza de la historia reciente. Es que *lo que pensaba hacer, lo que hice y la valoración sobre lo realizado* conforman una gran unidad que refiere a mi proyecto de enseñanza de la historia; y todas estas partecitas en apariencia aisladas integran una misma partitura que a veces espera ser, y otras es, ejecutada por mí.

De la sensibilidad⁵⁰ al relato

*«Yo contraje una deuda inmensa con mi nunca olvidada María de la Soledad Milagros Angustias Remedios Leocadia. Muchas veces me he dicho que si me dio por escribir, por dedicarme mal o bien a la literatura, fue también a causa del ejemplo vivo que ella desplegó ante mí entre costura y costura. Porque gracias a esta mujer portentosa, yo viví muy temprano una experiencia verbal reveladora. Ella fue la que me comunicó una fe incommovible en la palabra y en su capacidad de erigir universos enteros... (Milton Schinca en *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*)*

Estaba un poco cansada de enseñar una Historia estructural, atrapada o reducida a esquemas; quería dar cabida en mis clases a la historia con minúscula, que trata del devenir, de la realidad y el tiempo humano. Quería dar una Historia viva, de personas de *carne y hueso*, donde la imaginación permitiera, a mí y a mis alumnos, trasladarnos a espacios y tiempos distintos —a veces no tanto— a los nuestros. Pero ¿qué significa una Historia (con mayúscula) viva?

Como me sucede con frecuencia en esas clases donde existe un *flechazo intelectual* con mis profesores, retengo en mi memoria frases, que a veces me descubro, con un poco de vergüenza, repitiendo. En unas jornadas sobre evaluación Ana Zavala compartía con los presentes una frase de Michel de Certeau,⁵¹ que decía que la historiografía es la encargada de hacer hablar al pasado, a nuestros muertos, hacer que dejen de ser olvido para convertirse en memoria. Esa imagen me resultó muy fuerte; nunca pensé

50 El término *sensibilidad* tiene el sentido atribuido por el historiador José Pedro Barrán, que lo explica de la siguiente forma «Una historia de la sensibilidad, ¿y por qué no de las mentalidades, como quiere la historiografía francesa? Sobre todo porque el término sensibilidad es más nuestro y necesita menos explicaciones. Se trata de analizar la evolución de la facultad de sentir, de percibir placer y dolor, que cada cultura tiene y en relación a qué la tiene. Pretende ser, más que una historia de los hábitos del pensar en una época —aunque también puede incluirlos—, una historia de las emociones...» «Introducción» de *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara» (1800-1860)*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1994, p. 11.

51 Nació en 1925 y murió en 1986; fue historiador, antropólogo, lingüista y psicoanalista francés. Enseñó en varias universidades de Francia y de América, viajó por el mundo *real* y el de las *ideas*; esto último lo llevó a escribir y a publicar varias obras sobre historia y psicoanálisis. Entre las más importantes se encuentran: *La posesión de Loudun* (1970), *L' Ecriture de l'histoire* (1978), *La Fable mystique; Histoire et psychanalyse entre science et fiction* (1987) y *La invención de lo cotidiano*.

que mi pasión por la Historia tuviera que ver con el ejercicio de hacer *vivo* lo que ya no existe.

Descubrí que también nosotros, los profesores, a través de los historiadores estamos en contacto con el pasado, con los muertos; y también nosotros, en nuestras clases, los hacemos *revivir*, hacemos el pasado presente para nuestros alumnos, o para nosotros mismos, tal vez. Siempre estamos haciendo *vivo* lo *muerto* porque las clases de Historia tratan del pasado, más allá de lo que uno elija olvidar o recordar; se habla de lo que ya aconteció. Pero, ¿cómo hacerlo, de qué forma? Contestar esta pregunta me condujo precisamente de *la sensibilidad al relato*.

Tenía que dictar un curso de Historia nacional y no era la primera vez que lo hacía. Más allá de cierta solidez conceptual e incluso historiográfica, siempre tuve la sensación de que aquel curso de Historia económica en Malvín Norte fue para los estudiantes un curso de *chino básico*. La misma percepción tuve al año siguiente cuando renuncié al enfoque económico y opté por el político.

Siguiendo con la búsqueda, solo me quedaba probar un enfoque social o de las mentalidades. ¿Qué mejor que la *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, de José Pedro Barrán, para abordar las formas de pensar, actuar, sentir del siglo XIX? Pensé que la *sensibilidad*, al decir de Barrán, podía desde ese momento formar parte de mis clases. Desde esa creencia fue que diseñé el primer borrador de mi programa, que siguiendo el criterio de Barrán, dividía el siglo XIX en *bárbaro* y *civilizado*, incluyendo la descripción del entorno o los entornos, lo demográfico; lo social y económico siempre supeditado a lo cultural. Era un gran desafío ya que lo cultural quedaba en primer plano cuando por lo general esto no sucede.

Sin embargo, esta parte del guión del curso nunca fue llevada a la práctica ya que en un rico intercambio con mis compañeros de Andamios descubrí que mi preocupación no tenía que ver con una opción historiográfica sino con la forma de dar clase. No me liberaría de mis esquemas o análisis, faltos de vida, por integrar a Barrán en mis clases. Hablar de la sensibilidad *bárbara* o *civilizada* no me garantizaba lo vivencial; por el contrario, me enfrentaba con conceptos difíciles, que requerían ser trabajados en profundidad por su fuerte carga valorativa. Por otro lado, también se me planteaba la dificultad de decidir cómo evaluar una historia de la sensibilidad basada en la descripción de entornos, paisajes, formas de hacer y sentir. ¿El «doce» se lo llevaría aquel que lograra transcribir con mayor exactitud el *Montevideo de olores fuertes y poco urbanizado del siglo XIX*?

Poco a poco me fui dando cuenta de que no se trataba de cambiar el enfoque historiográfico sino de incluir el *relato* en mis clases, y así fue que sin llegar al *hecho*, descarté la opción historiográfica antes mencionada. El pasaje de la sensibilidad al relato surge del intercambio con mis compañeros de Andamios, pues me ayudaron a encontrar lo que para mí era un problema. Recuerdo que en un determinado momento de la discusión apareció el concepto de *relato*. ¿Qué entendíamos que era el relato los allí presentes? Indudablemente, el concepto que yo tenía era bastante restringido. Para mí, relatar era contar sucesos, describir personajes, entornos. Mi primera aproximación al asunto separaba lo interpretativo o conceptual, del relato. Por el contrario, para mis compañeros el relato no solo existía al describir personajes, épocas o acontecimientos; también estaba presente al explicar un concepto o una postura historiográfica. Ese día aprendí que existen diferentes tipos de relatos.

¿Qué fue lo que en una primera instancia me hizo pensar en Barrán y en sus relatos? ¿Qué encontraba en ellos que quería compartirlos con mis alumnos? Percibía que los no aficionados por la historia encuentran en Barrán, en sus relatos, un lugar donde esta se hace disfrutable o, al menos, interesante. Mi elección tenía un fundamento más didáctico que historiográfico: dicho de otra forma, el problema no era *qué Historia*, sino *cómo enseñarla*.

El relato y la enseñanza de la historia

«*Toda historia, aún la estructural, adopta inevitablemente cierta forma narrativa*» (Paul Ricœur)

A través del intercambio con el grupo y la reflexión acabé por darme cuenta de que el relato formaba parte de mi proyecto de enseñanza. Paul Ricœur señala que la historia siempre adquiere una forma narrativa y el tiempo —su materia prima por excelencia— «[...] se hace tiempo humano en la medida que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal».⁵² Pero entonces, ¿qué tipo de relato quería enseñar?

Fue en un artículo de Jeretz Topolski que encontré lo que aquel día habíamos hablado en Andamios; existen diferentes tipos de narrativas o relatos históricos:

52 Citado en Gloria Pampillo, *Permitame contarle una historia*, Buenos Aires, Eudeba, 1999, p. 63.

[...] el hecho de individualizar los niveles o las estructuras es una operación que ordena los distintos contenidos articulados y (mayormente) no articulados a los que se refiere el historiador o que este trasmite. Es posible decir que estamos analizando las narrativas históricas desde diferentes perspectivas, o que las narrativas históricas dependen del cristal con que se las mire.⁵³

Manteniendo la idea de unidad narrativa, y solo a los efectos del análisis, Topolski distingue tres niveles: el informativo, el retórico y el teórico. En el primero, «Las oraciones históricas son más o menos factuales o explicativas, o más o menos factuales o teóricas. Su rasgo característico es que presentan elementos determinantes de tiempo y espacio, los cuales pueden mencionarse de manera explícita o estar contenidos de manera implícita». ⁵⁴ En el segundo se encuentran las *creencias* del historiador y su habilidad por persuadir al lector:

[...] la retórica penetra toda la narrativa, más allá de la claridad del mensaje ideológico. En esta perspectiva, las estructuras lógicas y gramaticales solo tienen un significado formal, como ladrillos que pueden utilizarse para distintas construcciones. Todas las narrativas son retóricas y resulta imposible separar el contenido informativo de la persuasión.⁵⁵

Y en el último, «descubrimos no solo el conocimiento o la ideología conscientes, sino todos los mecanismos y las presiones menos conscientes que influyen en la visión que el historiador tiene sobre el mundo y el modelo para construir la narrativa histórica». ⁵⁶

Siguiendo a Topolski me doy cuenta de que me identifico, en mis primeros años de práctica profesional, con el nivel retórico, persuasivo, analizando los planteos de los historiadores y muchas veces mencionando su contexto (lo que entiendo es el nivel teórico). Sin lugar a dudas la parte más «floja» de mis relatos fue y sigue siendo el nivel informativo. Recuerdo que lo que más me costaba al dar clase era interiorizar lo fáctico, poder decirlo de forma fluida. Mi fuerte siempre estuvo en lo interpretativo.

53 Jeretz Topolski, «La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia», en Mario Carretero y James F. Voss (compiladores), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, 1^a edición, pp. 105-106.

54 Ibídem, pp. 106-107.

55 Ibídem, pp. 108-109.

56 Ibídem, pp. 114-115.

A modo de ejemplo, en uno de los años de mi práctica docente tuve que dar una clase sobre el reinado de Luis XIV. Mi intención era mostrar como la nobleza cortesana estaba al servicio del rey. En vez de recrear la forma de vida dentro del palacio de Versalles, mi relato incluía frases tales como «Según el historiador Roland Mousnier, la nobleza fue domesticada», y en el momento de explicarlo recurría a nuevos conceptos sin mencionar la información que sustentaba esa interpretación. No cabe duda de que, para este proyecto, el tipo de relato que quería enseñar era aquel donde los sujetos, el tiempo y el espacio fuera el contenido principal, donde la propia forma narrativa me permitiera contar y explicar a la vez. Quería priorizar el nivel informativo.

Pero, ¿por qué dejar a un lado el nivel retórico? ¿Por qué lo historiográfico no tendría un lugar en mi proyecto de enseñanza? Los historiadores no quedarían afuera, ya que toda clase de Historia se sustenta —de forma consciente o no— en algún historiador, pero no serían lo central en mis clases. Opté por dejar a un lado a los historiadores y buscar la semántica de las palabras.

Creo que cuando las oraciones no se entienden es cuando el curso de Historia se transforma en un curso de *chino básico*. Entonces se debe enseñar lo más simple, o sea a construir oraciones, para poder luego así realizar construcciones más complejas. En primer lugar quería que mis alumnos entendieran mis palabras, que básicamente son habladas. Podrían ir acompañadas, alivianadas o generadas por una imagen, pero siempre con una misma intención, hacerlas comprensibles.

Palabras habladas, imágenes y la ilusión de erigir universos

De a poco mis clases iban adquiriendo una estructura donde lo que buscaba era que mis alumnos comprendieran mis palabras. Pero, ¿por qué consideraba que algunos alumnos no las entendían? A decir verdad lo que creo que no entendían era el conjunto de palabras y sus relaciones, que forman el relato de la clase, sobre todo cuando este no tenía pausas ni intervenciones.

En algunos casos quizás entendían mis palabras, pero no tenían las herramientas para poder construir ellos mismos secuencias de oraciones habladas o escritas con relación al mismo tema. Frente a esta situación, que yo consideraba un problema, pensé que fragmentar el relato podría ser un buen camino para que lo entendieran y de esta forma, al comienzo con mi ayuda, poder reconstruirlo.

Recuerdo una clase donde dibujé un círculo en el pizarrón con palabras relacionadas con las causas de la expansión del lanar. *Estancieros criollos, estancieros extranjeros, Guerra de Secesión, creciente demanda europea* eran frases sueltas que ellos debían unir.

Al fragmentar el relato buscaba poner al descubierto los principales contenidos de la clase. No me importaba el orden o el estilo; la única consigna era que utilizaran todas las palabras o frases dichas por mí. Algunos alumnos consideraban que no tenía gracia pues todos decían lo mismo, y yo les contestaba que aunque el contenido era igual no decían exactamente lo mismo, pues todos tenían una forma distinta de decirlo.

Lo importante para mí era que cada uno encontrara su forma de decirlo. No era una consigna tan libre pues tenían una *partitura* que respetar, pero la ejecución era personal. Encontraba la riqueza de todo esto en la diversidad de relatos que considero traducen las diferentes formas de pensar la historia. Al decir que mi intención era que entendieran mis palabras no solo hacía referencia a los conceptos históricos, que son los que hay que enseñar, sino a aquellas palabras que nos ayudan a unir, ligar, zurcir el pensamiento. Si solo se piensa con palabras, hay que enseñarlas.

Otras veces fragmentaba los relatos con la intención de hacerlos más atractivos. *Inicié la clase del surgimiento del Estado Oriental con mapas que mostraban nuestro territorio en diferentes épocas y con sus diferentes nombres (Banda Oriental, Provincia Oriental, Provincia Cisplatina y Estado Oriental). Empiezo por el final: la intención es que podamos reconstruir la historia, el proceso que condujo a la creación del Estado Oriental y explicar cómo cada nombre se corresponde con una época y proyecto político distinto.*

Pensé que los mapas (imágenes) podrían cumplir la función de predisponer a mis alumnos a escuchar un relato. También imaginé que podría ser más atractivo el relato si empezaba por el final, o sea con el mapa del Estado Oriental aunque sus límites no estuviesen totalmente definidos. Creí que podría generar curiosidad en mis alumnos por saber qué fue lo que sucedió; los mapas serían las escenas de esta película (tema) de la cual ellos solo conocían el final y debíamos, primero juntos y luego solos, reconstruir.

Entre palabras y frases sueltas que como las piezas de un *puzzle* buscaban ser unidas, de a poco, sin darme cuenta, las imágenes fueron teniendo un lugar importante en mis clases.

Muestro dos fotos, una pertenece al coronel Lorenzo Latorre y la otra a Máximo Santos. Propongo un juego que consiste en adivinar los personajes, lentamente, con algunos datos históricos que actúan a modo de pistas, llegamos a construir

una breve introducción del período denominado por algunos historiadores militarismo.

Nunca tuve la intención de trabajar específicamente con las imágenes; solo encontraba en ellas un «texto» más atractivo para leer que el construido desde mi propia oralidad. Quería ir de las imágenes (fotografías, mapas) a las palabras. Si bien a veces aquellas tuvieron mayor protagonismo, nunca sustituyeron a mis palabras. Intenté que en mis clases estuvieran presentes ambos lenguajes, el verbal y el gráfico.

A veces leía textos donde se narraban diferentes historias como la situación laboral de clase obrera a comienzos de siglo XX o las prácticas electorales del siglo XIX. Menciono estos dos ejemplos porque en el transcurso del año fueron referentes de ciertos temas o conceptos. Por ejemplo, cuando quería volver al concepto de fraude electoral recurría a la *imagen* de aquellos hombres que, luego de haber depositado su balota en las urnas, iban al almacén tomaban una copa, se cambiaban sus ropas y volvían a votar; lo mismo sucedía con el trabajo infantil, ya que volvíamos a las imágenes de los niños trabajando en los saladeros o como carretilleros de playa.

Otras veces leía con el objetivo de reconstruir una época, como cuando presenté a través de un texto cargado de *imágenes* las principales transformaciones de la revolución industrial y les propuse realizar un dibujo con lo que para ellos había sido más significativo. Creo que es una buena forma de captar una época, de reconstruirla y de vincularlos con la temporalidad, aspecto que considero uno de los más difíciles de alcanzar.

Este año el tema de la temporalidad ocupa un lugar más claro en mi proyecto. Inicié el curso con una cronología sobre el surgimiento del Estado Oriental, pero esta adquirió un significado especial. Es la hoja cero, es la que nos ubica para entender otros temas; siempre volvemos a ella.

Otra forma de abordar la temporalidad es jugar con las fechas y con su significación: «estamos estudiando algo que sucedió hace más de cien años; pocas personas de la época pueden brindarnos su testimonio»; o ponernos en situación, advirtiendo que es algo diferente a lo que conocemos: «Hay que entender el pasado como algo diferente al presente, el pasado es un país extraño...»; o realizar un buen relato que reconstruya la época: «Antes de la reforma escolar la mayoría de la población era analfabeta, se dictaban clases en lugares inadecuados, en los dormitorios de los maestros o en los almacenes, debido a los escasos recursos del Estado, que prefería invertir más en gastos militares que en educación».

Cuando me di cuenta de esta interesante articulación entre el lenguaje verbal y el gráfico, busqué su ejercitación. Para trabajar la legislación laboral del primer batllismo separé el concepto (contenido de la ley) de la imagen; el ejercicio consistió en unir la imagen con el concepto y argumentar su conexión; para hacerlo tenían que describir la imagen.

Por ejemplo, «La ley de ocho horas se corresponde con la imagen donde hay un hombre que sale a trabajar de día y llega de noche, también hay un reloj que marca el paso del tiempo; o la ley sobre accidentes de trabajo se corresponde con la imagen donde una persona está en la cama con una pierna fracturada».

Otras veces tenían que dibujar lo que entendieron. *Luego de explicar la ley de indemnización por despido, los deberes consistieron en realizar un dibujo relacionado con el contenido de la ley.*

El último trabajo del año consistió en escribir un «gran relato» acompañado de ilustraciones sobre el movimiento obrero en el Uruguay. Lo único que les di fueron los subtítulos que se correspondían con ciertos cortes cronológicos; lo demás deseaba que fuera una rica y creativa síntesis de lo trabajado en clase.

*Es posible individualizar una estructura (o nivel) no verbal en las narrativas históricas, que se conecta de modo más o menos claro con la visualización. Esta estructura no verbal consta de imágenes más o menos definidas, creadas por la imaginación del historiador y el lector (educando) sobre la base del texto. [...]*⁵⁷

Desde el relato leído o hablado intenté que mis alumnos visualizaran la historia, y por momentos tenía la ilusión de que a través de las palabras colaboraba a erigir universos. ¿Pero cuáles?

¿Tras la búsqueda de la identidad nacional o de otras identidades?

«Basta recordar el viejo precepto: el teatro tiene que ser como un espejo. Reproduce, pero invierte. Lo que afuera está a la derecha, en el espejo aparece en la izquierda. Al mundo lo puedes dar vuelta» (Eugenio Barba, en Teatro. Soledad, oficio y revuelta)

Creo que a esta altura de la escritura he contestado parcialmente qué tipo de relatos fueron los que intenté jerarquizar en mis clases. Mostré el

⁵⁷ Topolski, o.cit., p. 105.

intento de que mis relatos (mis palabras) fueran comprendidos por mis alumnos, pero no mencioné su contenido o, dicho de otra forma, qué «universos» tenía la ilusión de erigir.

Pues bien, como da cuenta el título de este artículo, mi proyecto de enseñanza se basa en los relatos y en la identidad; siendo más exacta aún, en diferentes tipos de identidades.

La identidad nacional atraviesa este curso; en algunos temas de forma más explícita que en otros, pero siempre está presente, pues el programa oficial de tercer año es sobre historia nacional. Entonces, la identidad nacional no fue algo enteramente elegido sino que en cierta medida ya estaba establecido en el programa oficial. Del cómo y desde qué lugar intenté trabajarla es lo que profundizaré a continuación.

El resto de las identidades que atraviesan este proyecto me pertenecen, en el sentido de que son producto de mi elección. Parto de la suposición de conocer la identidad de mis alumnos. Imagino que si la mayoría proviene de barrios de origen obrero o popular puede interesarles un curso que haga referencia a su identidad; por eso el movimiento obrero tiene en este proyecto un fuerte protagonismo.

La identidad obrera se mezcla con la identidad de izquierda, ya que considero a esta última prima hermana de la primera. Creo que no se puede trabajar en profundidad el movimiento obrero sino se lo relaciona con los movimientos y los partidos de izquierda. Pero el lugar de la izquierda no solo se explica por un tema de «afiliación», sino por su estrecha relación con otra identidad, la mía, que en última instancia es la que sustenta y da sentido a este proyecto.⁵⁸

Como dije con anterioridad, el relato sobre la nacionalidad, en mayor o menor medida siempre está presente si se trata de un curso de Historia

58 Pertenezco a una familia con un fuerte compromiso social. Los temas de la pobreza, la exclusión o marginalidad son parte de las conversaciones familiares y si bien tenemos diferentes prácticas profesionales, todas tienen un «tinte social». Es muy difícil dentro de la enseñanza pública no trabajar en liceos de barrios pobres (sobre todo para aquellos que tenemos pocos años en Secundaria) pero también es verdad que podría haber hecho otras opciones. Para mí trabajar por tercer año consecutivo en el ciclo básico del liceo de Punta de Rieles es una elección; enseñar allí es para mí un compromiso social. Sin embargo, encontrar ese sentido fue el resultado de un proceso. La primera impresión que tuve del liceo fue bastante negativa; la pobreza se hacía y la hacían sentir. Dentro del liceo algunos carteles felicitaban el trabajo de aquellos docentes comprometidos con su tarea de educar (¿o asistir?) en ese medio. Sentí que tendría que renunciar a mi proyecto de enseñar Historia, pero el tiempo, la experiencia y la reflexión modificaron esa primera impresión.

nacional. Podrá ser para exacerbar el sentimiento nacional o para problematizarlo, pero siempre está. Como dice Luis Alberto Romero:

La indagación por el pasado está guiada habitualmente por la pregunta acerca de la propia identidad: quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos. En cualquier comunidad compleja, con intereses diversos y proyectos diferentes, coexisten distintas versiones del pasado, pero entre tantas voces, la del Estado es la más fuerte. En el mundo inaugurado por la Revolución Francesa [...] los estados se identificaron con naciones. Ellas preexistían a los estados, los fundamentaban y legitimaban. Para estos estados, construir un relato de su nacionalidad aceptable para la sociedad fue y sigue siendo una tarea esencial.⁵⁹

La identidad nacional, concepto al que volveré más adelante, es parte de mi proyecto, pero también intenté ir tras la búsqueda de otras identidades, particularmente la de los obreros.

En mis clases busqué cambiar la óptica del relato al comenzar hablando de los obreros y no del Estado. Pero ¿qué fue lo que hizo que optara por este enfoque? Esto se entronca con uno de los sentidos que le atribuyo a la historia, la de ser un espejo donde poder reflejarse. Reconozco que vibro cada vez que mis alumnos manifiestan que han encontrado un lugar en el pasado, cuando la historia los conecta con sus raíces, sus orígenes.

Este año agregué en mi programa el abordaje de diferentes grupos étnicos para trabajar el siglo XIX. Indígenas y negros ocuparon buena parte del curso y eso porque considero que también en ellos pueden encontrar un espejo. Si la historia es un espejo que los conecta con sus raíces y les devuelve imágenes que les son familiares, entonces colabora en la construcción de identidad. Y esas imágenes en Punta de Rieles, o cualquier barrio de origen obrero, están relacionadas con los trabajadores.

La historia del movimiento obrero refleja momentos de sufrimiento pero también de muchos logros. Al contarla busco mostrar a los trabajadores como hacedores de sus propios cambios. Esto último cobra mayor significación en contextos de pobreza donde palabras como desocupación, bajos salarios, trabajo de mujeres y niños, no les son ajenas, es más, están vinculadas a su realidad cotidiana.

Intento mostrar a través de la historia que la situación de la clase trabajadora no fue siempre igual. Las luchas obreras y sus conquistas son

59 Luis Alberto Romero (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, p. 39.

acontecimientos importantes del pasado que intento den una cuota de esperanza en el presente. Todo esto tiene también un fuerte sentido político, el mismo que puede tener aquel teatro que no solo busca reproducir la realidad sino invertirla; que tiene la ilusión de *poder dar vuelta el mundo*.

Queda claro que uno de los sentidos que le atribuyo a la historia es que sea un espejo donde poder reflejarse. Queda claro que tenía la ilusión de erigir a través de las palabras universos diferentes a los de mis alumnos. Que la construcción de estos universos no era otra cosa que la utopía de creer que podían pensar y soñar con una realidad diferente. Por eso era necesario mostrar a aquellos obreros fabriles de comienzos del siglo XX sindicalizados, movilizados, con conciencia política.

Pero detrás de estos relatos con protagonistas idealizados y con cierta cuota de romanticismo; como detrás de todo lo demás solo se encuentra una identidad —la mía—. Pues todo esto parte de una suposición, la de creer que si en mis clases hablaba de los obreros mis alumnos se iban a sentir identificados.

Si pienso en mis clases, no les interesaron más las historias de obreros, que José Pedro Varela o José Batlle y Ordóñez, que lejos estaban de representar su forma de vida. Algunos se entusiasmaron más con las historias felices de aquellos inmigrantes que con trabajo y ahorro habían logrado convertirse en grandes industriales que con las de los obreros explotados. Por lo que concluyo que en términos generales el movimiento obrero no tuvo mayor resonancia en mis alumnos que otras historias.

Creo que pasé gran parte del año mostrando espejos que fueron esquivados o ignorados por mis alumnos, pero sigo valorando esta parte del proyecto. Quizás ya no sean las historias de obreros las que jerarquice, como lo hice este año al incluir a los indígenas, negros, inmigrantes, pero siempre estarán los relatos llenos de vida/vidas. Esos relatos que cuentan, explican y sensibilizan a la vez.

Al analizar mi práctica me di cuenta de que busco que mis alumnos se conecten con lo humano. Una profesora de Historia que me conoce y me ha visto dar clases dice que intento «concientizar desde la sensibilidad» y esto es verdad, pues no solo busco concientizar sino también sensibilizar. No quiero que mis clases de Historia sean como las que narraba Galeano: «visitas al museo de Cera o la región de los Muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo». ⁶⁰ Y esto también habla de mí.

Busco desde las palabras, desde las imágenes o desde ambas a la vez, romper con la ajenidad de algunos de mis alumnos. Me gustaría que a par-

60 En la introducción de *Memorias del fuego (I)*, Montevideo, Ediciones del Chanchito, 1987.

tir de lo que yo hago ellos se sensibilizaran, que pusieran, los sentidos en juego, los míos y los de ellos. Busco captar su atención, provocarlos, hacer que algo se mueva, algo que los conecte con la historia, con lo humano, con ellos mismos.

También fui tras la búsqueda de la identidad nacional. En este caso la historia no refleja a los trabajadores, sino a uno de los temas problemas de nuestra historiografía, la nacionalidad. Como dice Ana Ribeiro:

[...] la voluntad de ser nación y la vitalidad para sostener esa idea, su surgimiento, su existencia, su fatalidad (en el sentido de inevitabilidad). Primeramente se pergeñó la idea de su preexistencia mediante una dimensión lírica que se apoyo en los protagonismos heroicos. Luego se discutió la viabilidad misma del país y se analizó y ensalzó sus instituciones y su régimen político porque este era la exteriorización de esa viabilidad. Cuando la crisis irrumpió, después de la guerra de Corea, llega a su fin una etapa: 1855 a 1950—años de pico de la suficiencia uruguaya—. El Uruguay pasa a ser vivido como problema y la reflexión se vuelca hacia ese país que ahora «duele».⁶¹

Sin trabajar varias posturas historiográficas, optando por el revisionismo, comencé el curso con el surgimiento del Estado Oriental. Creía importante rastrear el origen de nuestra nacionalidad, entender o problematizar el «Uruguay» era un buen punto de partida para conocer/entender a los «uruguayos».

Por eso, aunque no era parte del programa oficial, di «Artiguismo». Quería resaltar sus ideas y cuestionar la idea de *héroe nacional*, romper con el Artigas uruguayo y vincularlo con lo rioplatense. Al fin y al cabo, más allá de su realización, estuvo en nuestros orígenes la posibilidad de ser rioplatenses y no uruguayos. Aquí volví a nuestros orígenes, a lo identitario, no desde la perspectiva de un grupo social o étnico, sino como nación en continua revisión y construcción. Si a veces, durante mi curso, pequé de exceso de «uruguayismo», fue por ser fiel a mi proyecto de rastrear nuestras raíces, nuestra(s) identidad(es). Con esto quiero decir que en pocas ocasiones apelé al contexto internacional y regional. Estoy de acuerdo con integrar los diferentes contextos (internacional, regional) a la historia de nuestro país; sin embargo, en mi proyecto estuvieron tímidamente presentes.

61 Ana Ribeiro, *Historiografía nacional (1880-1940). De la épica al ensayo sociológico*, Montevideo Ediciones de la Plaza, 1994, p. 39.

Cuando di el tema de la revolución industrial buscaba contextualizar la inserción periférica de nuestro país en el sistema capitalista mundial. Para eso era necesario decir que a fines del siglo XIX algunos países de Europa Occidental, Estados Unidos y Japón habían vivido un proceso de industrialización y que por eso ocupaban un lugar central dentro del capitalismo. En lugar de trabajar solo la segunda revolución industrial, trabajé esta en relación con la primera, marcando las principales diferencias. De ese modo, el concepto adquiría historicidad. También quería presentar ciertos conceptos como industrialización, obreros, burguesía, imprescindibles para comprender el siglo XX *uruguayo*. A decir verdad creo que tuvo más importancia, para mí, esta última intención que la anterior.

Si sigo con mi reflexión sospecho que detrás de todo esto está la intención de ir «tras la búsqueda de la identidad nacional». Aunque sé que voy contra lo que me enseñaron muchos de mis profesores, contra las nuevas miradas y corrientes historiográficas, en este juego de cambiar y mantener, debo reconocer que tengo una postura bastante tradicional cuando enseño la historia del Uruguay. No creo que mis clases exacerben el sentimiento nacional —la perspectiva historiográfica desde donde trabajé el artiguismo da cuenta de esto— pero sé que restrinjo la mirada de la historia al contar, en muchas ocasiones, exclusivamente lo que sucede en el Uruguay.

Por último, este exceso de *uruguayismo* también se explica por mi gusto por la historia nacional, porque encuentro en esas historias, historias cercanas, fáciles de entender, sentir, conocer. Tal vez viajemos, como decía Lowenthal, por un país extraño, pero eso es intrínseco a la propia historia (con minúscula), al pasado. Al priorizar la historia nacional intento hacer más familiar lo que es diferente, ajeno, distinto.

Con el mismo sentido es que prefiero no solo la historia nacional, sino también la contemporánea; hablar de historia antigua me aleja tanto de mi presente que me cuesta entenderla, y me ubica del lado de lo fantástico, maravilloso, literario, en esa frontera imprecisa que tiene la historia entre la realidad y la ficción.

Todavía me falta explicar una identidad, la de la izquierda. No se puede ser indiferente al nuevo escenario político. El triunfo del Frente Amplio inaugura una nueva etapa en la historia política de nuestro país. Aparecen nuevos discursos y formas de relacionarse con la ciudadanía. Los medios de comunicación dan cuenta de estos cambios y así puede escucharse hablar de los desaparecidos, del terrorismo de Estado o de otros asuntos de los cuales antes nunca hubiésemos escuchado, y menos todavía en los canales de televisión públicos o privados.

Este cambio político influía para que la izquierda tuviera un lugar en mi proyecto. Además de su relación con otras identidades ya mencionadas, se sumaba que era la primera vez que la izquierda llegaba al gobierno en nuestro país, que era un «hecho histórico» y como tal ocupaba un lugar importante en los medios de comunicación, en particular en el que tiene mayor alcance: la «tele». No es de mi interés hacer aquí un análisis de la relación entre los medios de comunicación y la enseñanza, pero estaba claro que la televisión daba noticias que no podía dejar a un lado. Pensé que este cambio histórico debía encontrar en mis clases un lugar donde rastrear y explicar sus orígenes.

La historia política de nuestro país había sido escrita y en consecuencia enseñada a través de los partidos políticos tradicionales Blanco y Colorado. «Comprender el espíritu uruguayo sin el sentimiento tradicionalista de partido, sería algo tan imposible como comprenderlos sin el sentimiento de patria». ⁶² Era el momento de integrar en mis clases otros enfoques historiográficos que hiciesen referencia a los movimientos y partidos de izquierda. Esto no significaba para mí excluir al resto de los partidos políticos, sino solo rescatar del olvido, sobre todo en el siglo XX, a los partidos y movimientos de izquierda.

Si pretendía dar cabida a la izquierda, las ideologías contrarias al capitalismo no podían quedar fuera. Al trabajar con lo ideológico buscaba, nuevamente, romper el pensamiento único y jugar con la posibilidad de otros mundos y situaciones posibles, con la *utopía*. Obreros, sindicalismo, anarquismo, socialismo son conceptos que entiendo están relacionados con la izquierda y que creí interesante abordar desde su historicidad. Por eso formaron parte de mi curso. Al dar los orígenes de la izquierda y sus ideologías también buscaba armar un andamiaje *conceptual* que pensaba que podría facilitarme el abordaje complejo de nuestra historia reciente.

En los últimos meses del año trabajé el modelo sustitutivo de importaciones y su correlato político, el neobatllismo. Mencioné la crisis de mediados de los cincuenta, sus efectos económicos y sociales; la rotación de los partidos políticos, la vuelta al poder del Partido Colorado y el golpe de Estado de Bordaberry.

¿Cómo terminó este «gran relato» que fue mi curso? En cierta medida con un final «feliz», ya que nuevamente mostraba a los obreros protagonizando acciones importantes, como lo fue resistir el golpe de Estado de 1973.

62 Julio Martínez Lamas describía así en 1930 la partidocracia. Citado en Ana Ribeiro, o. cit., p. 40.

Elegí trabajar la huelga general a través de un video seleccionando aquellos testimonios que me parecían interesantes. Cuando lo vimos en uno de los grupos, algunos alumnos empezaron a reconocer rostros de gente del barrio. Por un momento, solo por un instante, sentí que parte de mi proyecto, lo de intentar que la historia fuera un espejo donde poder reflejarse se volvía realidad. Pero, nuevamente, no di la dictadura.

Una asignatura pendiente: la dictadura

Al compartir con Andamios, esta vez en los ajustes finales del artículo, intento argumentar por qué no enseño la dictadura. Me siento en el banquillo de los acusados. Desde el 2002 estoy dictando el curso de tercero y desde ese entonces nunca di la dictadura. En realidad, lo intenté.

Recuerdo cuando leí con mis alumnos de Flor de Maroñas parte del primer tomo de *Memorias para armar* o cuando realizamos una puesta en común con todos los terceros de Villa García sobre la base de recuerdos de personas que habían vivido en esa época. Los mismos terceros de Villa García participaron de una proyección especial sobre dictadura que trabajamos conjuntamente las profesoras de Historia y los integrantes de Cine Forum.⁶³

Podría nombrar otros intentos que van en la misma línea, como el taller de dictadura en Punta de Rieles. Concurrieron muy pocos de mis alumnos de tercero, la mayoría eran de segundo y habían ido por obligación y no por curiosidad. Finalmente el taller se convirtió en una charla entre algunos colegas que por interés habían concurrido. En sí no fueron más que distintas formas de acercarme al tema o de alivianar la culpa por no darlo.

En un curso sobre historia reciente, el historiador y profesor Carlos Demasi señalaba que cuando se produce una ruptura en el devenir histórico todo lo anterior se convierte en relato histórico. Desde esta perspectiva, la historia puede hacer referencia a lo que ocurrió hace miles, cientos o apenas diez años atrás. La historia no trata exclusivamente de hechos lejanos en el tiempo. Sin embargo, esa falta de lejanía o perspectiva histórica es uno de los aspectos conflictivos para mí. Me pregunto cómo hacer para no caer en la opinión, cómo aceptar la subjetividad que atraviesa todas

63 «Cine Forum es un proyecto educativo que elige este arte como diálogo, y que a través de él busca desarrollar en los espectadores un espíritu crítico que les permita entender y reflexionar sobre lo que ven» (Memorias.ur. Año II-Número 5 mayo/junio 2004 p 21)

nuestras acciones de enseñanza sin que la clase se transforme en un panfleto.

Este problema de la cercanía, ese miedo al exceso *de subjetividad*, en general se da en aquellos profesores que vivieron la dictadura, pues la frontera entre memoria e historia puede no estar del todo clara:

[...] la memoria social es una construcción que no puede quedar al arbitrio de un particular; no puede ser impuesta por el docente porque la suya es solamente una entre todas las memorias que circulan en la sociedad y no puede imponerse a las otras. La memoria social es patrimonio de la comunidad, y solo puede modificarse en el contexto de un debate que involucre a toda la sociedad. La ausencia de elaboración social del problema contribuye a reforzar su dificultad ya que el «estado actual de la cuestión» encuentra todavía demasiado involucrados a quienes como contemporáneos se vieron atrapados por los hechos que relatan.⁶⁴

A pesar de no haber vivido en dictadura, la cercanía de la época y su eco es el que me aturde; «la ausencia de elaboración social del problema»; o «el estado actual de la cuestión» influye en mis acciones y en parte explica esta cuenta pendiente.

Otro problema es cómo articular memoria e historia. Estoy convencida de recurrir a diversas fuentes testimoniales para trabajar la dictadura, además de las opciones historiográficas con las que elija trabajar. El problema es qué hacer con tanta diversidad. Memorias contrapuestas, difusas, testimonios por mí desconocidos, memorias borrosas o fantasiosas, todo eso puede ocurrir si uno opta por la diversidad. Y a eso debo sumarle no mis recuerdos, que no los tengo pues no viví en esa época, pero sí las interpretaciones de los historiadores que elegí, y que en algunos casos se acercan más a la verdad que lo dicho por los o las que «la vivieron».

¿Dónde queda ese trabajo de jerarquización y de ordenamiento al que estoy acostumbrada? Será porque todavía no es un tema socialmente elaborado o porque no quiero imponer mi verdad (o mejor dicho la de los historiadores que me convencieron) que me imagino renunciando a ese «rol». ⁶⁵ De todas formas no me simpatiza la idea de convivir con la sen-

64 Carlos Demasi, «Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay» en Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (comps.), *Educación memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

65 Si bien tengo clara la diferencia entre memoria e historia, no deja de parecerme un poco arbitrario jerarquizar, en algunos casos, las interpretaciones de los historiadores (o sea el discurso científico) frente a lo testimonial.

sación de caos e incertidumbre. Pero, ¿cómo vivirán esos momentos mis alumnos?, ¿necesitarán de *mi orden* o disfrutarán de la *diversidad* vista, desde mi perspectiva, como caos?

Habrá que acostumbrarse a convivir con la incertidumbre y a reconocer y aceptar el error.

*Parece claro que el docente tiene que estar resignado a cometer errores; tiene que aceptar que algunas estrategias didácticas ensayadas van a fracasar, y que no siempre la clase va a funcionar como se espera [...] es común por lo tanto que al enfrentarse a una situación de este tipo donde no puede echar mano de sus recursos habituales, el docente sienta en duda su capacidad y le quede la sensación de que ha ocurrido algo grave. Pero esto no lo es tanto: solamente se trata de aceptar que los docentes no somos perfectos.*⁶⁶

Intento contestar(me) por qué no logro dar la dictadura. Me arrimo a algunas respuestas y encuentro detrás de todas ellas el temor a equivocarme. El mismo temor o inseguridad que me producen otros temas, pero en este caso exacerbado. ¿Por qué? Porque la dictadura genera, ante la apatía generalizada de muchos de los jóvenes frente a diferentes temas históricos, curiosidad, expectativa. Porque a esto se le suma no solo tener claro lo que *pasó* sino también la construcción de sentido. Asumir que el sentido que uno le atribuye dentro de la clase seguramente confronte con otros sentidos, con otras memorias rivales: «[...] es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una con sus propios olvidos)». ⁶⁷ Porque a las memorias rivales se les suman los medios de comunicación, y esto requiere no solo estar informado sino también poder decodificar la información rápidamente, poder dar una explicación. Requiere de saber cómo enseñar una parte constitutiva de la historia, la construcción del conocimiento histórico, que en este tema, más que en otros, queda en evidencia; de saber articular la memoria con la historia, lo testimonial con la o las interpretaciones históricas. Esta larga y exigente lista explica en parte por qué sigue siendo la dictadura una cuenta pendiente.

66 Carlos Demasi, o. cit.

67 E. Jelin, citada en C. Demasi, o. cit.

Epílogo. Cerrando ciclos

*«La capacidad de darse una nueva oportunidad, de reconocerse perfectible, de soportar el ser el autor de prácticas que en el momento resultan intolerables y que ya no se pueden ni defender ni reiterar mecánica y críticamente, es una capacidad de deviene de una cierta formación personal. He aquí pues la dimensión ética de la formación profesional».*⁶⁸

Ya han pasado tres años del aquel día en que nos propusimos escribir cada uno acerca de nuestro proyecto de enseñanza. Tres años puede resultar mucho o poco, dependiendo desde donde se lo mire. Personalmente siento que se cierra un ciclo. Un ciclo de escritura, a veces fluida, otras muy atascada, un ciclo de intercambio y de un proyecto colectivo; un ciclo trabajando por tres años consecutivos en un mismo liceo; un ciclo de *formación personal y profesional*.

¿Qué permaneció o cambió de mi proyecto de enseñanza?

Si realizo una retrospectiva veo que aquel trabajo tan particularizado en torno a la semántica de las palabras escritas y habladas ha quedado un poco por el camino. No es que no intente que mi relato sea entendible, pero no constituye parte de mi guión de clase como tampoco lo es el trabajo específico con las imágenes. Al descubrir que mis propias palabras podían generar imágenes, dejé a un lado el trabajo con el lenguaje gráfico (mapas, fotos, láminas) e incluso el intento de articular el lenguaje gráfico con el verbal.

Sin embargo, permanece la búsqueda de aquellos relatos generadores de *imágenes* que nos permiten imaginar. Si imaginamos, podemos «viajar en el tiempo» y conectarnos con ese lugar, con esa situación, con esas personas, con su forma de sentir, hacer, pensar. Mi inquietud por los relatos me condujo a las narrativas históricas y a cómo es enseñar desde esa perspectiva. Si bien no he profundizado tanto desde el punto de vista teórico me animé a dar algunos temas desde esa línea.⁶⁹

68 Ana Zavala, en «Didáctica, investigación práctica y formación docente», en *Conversación*, n.º 3, julio 2003.

69 La primera narrativa trabajada en clase fue prestada, ya que la escribió Lucila Artagaveytia y se llama «Francisco y los gauchos»; con base en ese formato me animé a hacer una para trabajar la legislación laboral del primer batllismo, a la que denominé «Relatos de Sofía». Sé que logré atrapar a algunos de mis alumnos con este «nuevo» formato de clase. Pero lo importante no es cuántos alumnos se entusiasmaron (eso no depende directamente de mí) sino que las narrativas me resultaron interesantes, divertidas, «mejores» y eso era lo que estaba y estoy buscando.

Con respecto a la otra parte de este proyecto permanecen las diferentes identidades, ya que para mí la historia sigue cumpliendo el fin de vincularnos con lo identitario. En mayor o menor profundidad, según el año, las identidades *subalternas* (indígenas, negros, obreros) siguen siendo parte de mi proyecto de enseñanza, así como también la identidad de izquierda. También conservo mi cuota de *uruguayismo* ya que todavía prefiere la historia nacional a otras, sobre todo cuando el tiempo apremia.

Sin embargo, algo tímidamente cambió. Este año de forma muy general y sin profundizar en el período en sí mismo *llegué a dar la dictadura*. Me gustaría compartir algunas reflexiones.

La utilización de una cronología con hechos internacionales y nacionales sobre los años previos al golpe de Estado y sobre la dictadura en sí misma, generó el ansiado «orden» y el tiempo fue mi (¿o nuestro?) «salvataje». También posibilitó de forma espontánea cruzar lo histórico con lo testimonial. De manera no forzada iban saliendo algunas «equivocaciones» de la memoria que tenían mucho más que ver con lo fáctico (lugar donde a veces las memorias son borrosas y la historia es precisa) que con lo interpretativo.

Las interpretaciones de los testimonios y la de los historiadores pocas veces se cruzaron a los ojos de mis alumnos. Lo que me contaban eran las experiencias de aquellas personas que habían entrevistado. Y estoy segura de que los testimonios (o sea la memoria) generaron mayor entusiasmo que lo trabajado en clase (o sea la historia). Es que en algunos casos significó tomar contacto con el dolor o con los silencios de sus familias. «En este tema el alumno debe “estudiar” de otra manera, construyendo su propio conocimiento ya que todavía no existe una versión consensuada. Y esto necesariamente da por resultado una construcción diferente en cada uno».⁷⁰

Cada alumno construyó su propia versión y tuvo intereses diferentes, como cuando fuimos a la muestra de *El Popular* en el atrio de la Intendencia Municipal de Montevideo. Algunos, en lugar de mirar el audiovisual, hacían preguntas a las personas que estaban visitando la exposición, proponiendo una interesante relación entre las fotografías expuestas y quienes las estaban viendo.

Me di cuenta de que en el fondo mi forma de pensar enfrentaba a la memoria con la historia o establecía una dicotomía entre razón y sensibilidad (en el sentido que lo decía Barrán: «las formas de ser, sentir, hacer»),

70 Carlos Demasi, «Entre la rutina y la urgencia...», o. cit.

cuando en realidad se complementan, cuando no son más que dos formas de aproximarnos al pasado y, por qué no, a mi forma de enseñar.

Con respecto a qué hacer con tanta diversidad, sigue siendo una cuenta pendiente ya que este año solo se dieron breves charlas, en las que algunos alumnos espontáneamente me contaron algo de lo que les habían dicho sobre el golpe de Estado del 73 o la dictadura. Todavía falta pensar cómo hacer el foro (de memorias) y cómo sería el papel del moderador (o sea del profesor).

Me gustaría terminar citando un fragmento de un artículo que hace referencia al origen común de la imagen⁷¹ y la memoria,⁷² pues disparó en mí la idea de que todo es una gran unidad, que todas estas partecitas que mostré son parte del mismo proyecto, aunque lo que prevaleció fue el ejercicio analítico *de separar*. Nunca imaginé que la memoria y las imágenes, aspectos en apariencia disímiles de mi proyecto, podían tener un fin común: prolongar el pasado en el presente, hacer visible lo que ya no está.

[...] la imagen nace de la muerte, como rechazo de la nada y para prolongar la vida, de tal forma que entre el representado y su representación hay una transferencia de alma [...]. La memoria vincula el pasado con el presente, y de esa manera produce una doble operación: la de abolir el tiempo (porque lo que ha sido permanece, es memorable) y a la vez la de representarlo (porque al unir el antes con el ahora podemos ver la transformación).⁷³

Y será por eso, por su origen y fin común, que disfruto enseñarlas.

71 «El mito cuenta que el origen de la imagen se encuentra en la ausencia, la nostalgia, la separación de dos que se aman. Se relata la historia de la hija de un alfarero que estaba enamorada de un joven. Un día, el joven tuvo que partir en un largo viaje. En la escena del adiós, los dos amantes están en una habitación iluminada por una lámpara que proyecta sus sombras en un muro. Para conjurar la futura ausencia de su amante y conservar una huella física de su presencia, la muchacha con un carbón bordea el contorno, pinta la silueta del otro que allí se proyecta. En ese instante último y resplandeciente, y con el fin de abolir el tiempo, la muchacha “procura fijar la sombra de aquel que aún está allí pero que pronto estará ausente”».

72 «La facultad de atestiguar lo que ha sido, de retener lo que se desvanece es la memoria. La memoria es constitutiva de la condición humana: desde siempre nos hemos preocupado de producir señales que permanezcan más allá del devenir, que sirvan de marca de la propia existencia y que le den sentido.»

73 Marisa Strelczenia, «Fotografía y memoria: la escena ausente» en *Ojos Cruellos, temas de fotografía y sociedad*, año 1, n.º 1, Buenos Aires, Imago Mundi, 2004, pp. 72-73.

Bibliografía

- BARRÁN, José Pedro: *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura 'bárbara' (1800-1860)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1994.
- DEMASI, Carlos: «Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay» en Elizabeth JELIN, y Federico FLORENZ (compiladores): *Educación memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- MC EWAN, H., y EGAN, K.: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, 1998.
- PAMPILLO, Gloria: *Permítame contarle una historia*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- RIBEIRO, Ana: *Historiografía nacional (1880-1940). De la épica al ensayo sociológico*, Montevideo, Ediciones de la Plaza, 1994.
- ROMERO, Luis Alberto (coord.): *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, Argentina, 2004.
- STRELCZENIA, Marisa: «Fotografía y memoria: la escena ausente», en *Ojos Crueles, temas de fotografía y sociedad*, año 1, n.º 1, Buenos Aires, Imago Mundi, 2004.
- TOPOLSKI, Jeretz: «La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia», en Mario CARRETERO y James F. VOSS (comps.): *Aprender y pensar la Historia*, 1.ª edición, Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Tocando fondo

Gabriela Rak

*«Tocando fondo nací un buen día, tocando fondo ando todavía.
Me declaro imperfecto pateando la sombrilla,
prefiero ser abierto a pasearme anunciando que soy la maravilla.
Me publico completo, me detesto probable,
Si uno no se desnuda se transfigura en reto todo lo desnudable...
No tocar duro nuestras verdades levanta muros, pudre capitales.
Quizá sea inoportuno o acaso delirante....»*
Silvio Rodríguez, en Rodríguez

«Tocando fondo», no necesariamente significa «tocar fondo». No es un simple y anodino juego de palabras. Mientras que lo segundo tiene que ver con haberse «derrumbado» (lo cual no siempre es malo), lo primero se relaciona con «tocar a fondo», «hondo», en este caso «lo que se es», «lo que se cree que se es» como docente, lo cual, demás está decirlo, no es sencillo de separar de la persona que hay detrás.

Como plantea Silvio Rodríguez en su canción, la mejor manera de exorcizar las *dudas*, los *fantasmas*, los *miedos*, de poner en cuestión las *certezas*, las *convicciones*, es justamente desnudarlas, tocarlas duro. Tal ejercicio de honestidad, franqueza y exposición no siempre es fácil en nuestra tarea. No siempre *lo que se ve*, tanto como *lo que no se ve*, es agradable. Sin duda un mundo propio siempre es lo mejor, tener la razón, estar en lo cierto y, si algo sale mal, poner la responsabilidad afuera, ser autocomplaciente.

El viaje debería ser de permanente ida y vuelta, entre lo que *somos* y *hacemos* y los *otros* a los cuales va dirigido nuestro trabajo (alumnos, instituciones, y más allá la sociedad de la que somos jueces y parte). Este trabajo quiere ser un primer intento por ir *tocando fondo* en lo que hago: *dar clases de Historia*. Esto necesariamente se mezcla con lo que soy.

En este artículo guiaré mi análisis y por momentos también mi propia reflexión por los distintos caminos que nos fuimos planteando como desafíos en el grupo: 1) mi proyecto, *por qué y para qué* enseño Historia, lo cual se entrelaza con mi guión, *qué y cómo* me proponía trabajar sobre el curso que debía dictar; 2) *la acción*, algunas reflexiones sobre mis clases en concreto, lo que «efectivamente» sucedió según lo puedo recordar y contar. Intentaré ir relacionando

lo que creía que sucedería con lo que apareció realmente, *lo profesado* (en el sentido de «teoría profesada» de D. Schön)⁷⁴ en contraposición a *lo practicado*, así como trataré de explicitar aquellos aspectos nuevos, los que encontré buceando sin saber que estaban allí, esperando ser descubiertos.

¿Por qué y para qué? Un proyecto en constante construcción

«... *Y fue tanta la inmensidad del mar, y tanto su fulgor,
que el niño quedó mudo de hermosura.*
*Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,
Pidió a su padre: —¡Ayúdame a mirar!*»
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*

¿Por qué y para qué enseño y por qué me parece importante enseñar Historia?

Para responder esta pregunta necesariamente debo comenzar por señalar *qué fue lo que me sedujo de la historia* y que sigue aún presente. Sin duda la fascinación única de descubrir, esa sensación de placer y asombro ante aquello que no sabía que existía o no entendía su por qué y la historia me ayudó a comprender.

Recuerdo en los relatos de mi padre primero y luego en los de los docentes, que la capacidad «develadora» de la historia es lo que siempre me conmovió; tanto sobre el pasado como en relación al presente. Aún me ocurre con la misma fuerza en charlas, cursos, seminarios o leyendo libros nuevos sobre temas históricos, cuando estoy aprendiendo. El enseñar me da la oportunidad de compartirlo con *otros* e intentar transmitir la fuerza de esa fascinación que me atrapó. Ello puede tener que ver con mis primeros contactos con el saber histórico; «las historias» que aprendí en mi niñez de la mano de mi padre eran siempre la versión prohibida de autores igualmente prohibidos. Estábamos en dictadura y el discurso de mi casa no coincidía con el de la escuela. Así la historia develaba *misterios, secretos* sobre Artigas, el 1.^º de mayo o los *próceres*. De esa forma quedó inscripta esta idea en mi mirada sobre la historia, como conocimiento que permite *desenmascarar* la realidad y lógicamente desde allí la enseño.

Cuando vivo esos momentos únicos en el aula, en que percibo que alguno de mis alumnos «descubre», «se da cuenta de algo», sobre todo cuando

74 Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1982.

creía que era de otra manera, vuelvo a sentir a través de sus rostros el mismo profundo placer; y en ese momento sé que hemos compartido «algo especial» sobre el aprender historia. Un ejemplo de ello, fue cuando Juan Carlos (alumno de 4.º 4 en el liceo 58) asombrado me dijo: «Recién ahora me doy cuenta de que los Estados Unidos perdieron la guerra de Vietnam», porque a raíz de las películas tenía una idea contraria; o cuando viendo la formación del FMI, los chiquilines de 4.º 3 me decían: «Ahora entendemos donde está la “joda” de los préstamos», y tantos otros ejemplos que podría agregar. Estoy segura de que aunque en la clase no sucedieran nada más que estas fugaces experiencias, aunque más no fuera por ellas, vale el esfuerzo que cotidianamente realizamos «enseñantes» y «aprendientes» en las aulas.

Esta idea de ayudar a mirar o a ver con la historia como herramienta, es lo que me llevó a enseñarla. Pero en la tarea concreta me di cuenta de que no solo *ayudo*, sino que el resultado es mucho más rico: *miro, veo* con otros nuevamente lo que ya muchas veces he *mirado*, porque en cada curso —aunque sean temas que ya he trabajado— cada grupo devuelve miradas, reflexiones nuevas y frescas sobre las cosas que me llevan a *mirar* nuevamente, mejor o distinto lo que antes creía *ver* tan claramente. Lógicamente, no siempre todo es tan idílico; muchas veces los docentes creemos que estamos trabajando un tema fuerte, revelador y, sin embargo, este no commueve a nuestros alumnos; bueno, esa circunstancia también nos devuelve algo que nos obliga a *mirar* el tema y cómo lo trabajamos. Me sucedió en el curso al cual refiere este trabajo, planteando los problemas que genera la desigual distribución de la riqueza y cómo ello afecta en relación a la pobreza a nivel mundial. Lo hice desde artículos que me parecían muy interesantes, extraídos de la prensa local y extranjera. Creí que era removedor, que produciría asombro, reflexiones, comentarios; sin embargo, en algunos grupos parecía que por suerte África, el resto de América Latina y hasta el asentamiento de la otra cuadra nos quedaban más o menos a la misma distancia: lejos, muy lejos. Tal vez de tanto ver algo «anormal», comenzamos a creer que es «normal»; o que siempre estuvo allí; o mejor ni lo miro, porque tal vez en breve me toque cruzarme de calle y entonces estaría mirando hoy mi futuro.

Lo que sucede en nuestras clases nos obliga a pensar y repensar una y otra vez lo que hacemos, y cuanto más reflexionamos, más aún sentimos la necesidad de continuar haciéndolo. De igual manera nos ocurre en nuestro grupo de reflexión sobre la práctica. Cuanto más pensamos juntos, discutimos, confrontamos y compartimos sobre nuestro trabajo —«enseñar historia»—, más crece la necesidad de hacerlo y de intentar volver inteligible nuestra práctica.

Este placer que intento compartir con mis alumnos, o ese ejercicio permanente de reflexión que practico con mis compañeros remite a mi *deseo*, a mis ganas de enseñar lo que me gusta, en el primer caso, o a aprender sobre lo que hago, en el segundo. Todo ello tiene que ver, está teñido de mi *rapport* con el saber en general y con el saber histórico en particular, que por supuesto inunda mi proyecto y constituye el lugar desde el que enseño.⁷⁵

Cómo y por qué enseño la historia, lo que me seduce de ella, el conjunto de consideraciones que me hace verla como una herramienta, la forma en que utilizo esa herramienta, etcétera, está sin duda marcado por un conjunto de relaciones que son mías, pero también patrimonio de la sociedad en que vivo y del tiempo que transito, que tienen necesariamente que ver con mi relación con el saber. Si admitimos esto como cierto y empezamos a bucear en ese sentido, la pregunta aparece sola: ¿Cuánto de nuestro proyecto como enseñantes de Historia, tiene que ver con nuestro pasado como «aprendientes» de Historia?

Como dice Claudine Blanchard-Laville,⁷⁶ al mirar a nuestros estudiantes nos buscamos, esperamos que les sucedan las mismas cosas que nos ocurrían a nosotros. No llegamos inocentemente, lo hacemos con una idea preconcebida de lo que deberá ocurrir (que en realidad es un recuerdo, nuestro recuerdo sobre lo que nos ocurrió), cómo ocurrirá, qué efectos desatará, etcétera. Así como el niño antes de devenir *sujeto* es *objeto* del deseo de otros (sus padres) que de alguna manera lo van «creando»,⁷⁷ de igual forma los estudiantes se constituyen primero en objeto de nuestro deseo, al pensar nuestras clases con ellos, que en sujetos reales dentro de una relación. Vamos construyendo así una imagen idealizada muchas veces de lo que nos encontraremos en la clase, de la importancia que la misma tendrá para ellos, etcétera. Resolver adecuadamente el quiebre entre nuestra imagen idílica y la realidad es clave para la construcción de un adecuado vínculo pedagógico.

Muchas veces disfrazamos inconscientemente como *demandas* de los alumnos, o como *necesidades* o *deseos* de estos, lo que en realidad son nuestras demandas, deseos o necesidades. Expresiones del tipo: «cómo no voy a dar Artigas, no lo ven nunca, es muy importante para ellos», o «es vital ver la Revolución Francesa para que entiendan los principios de la democracia actual», y tantas otras que podría citar, no hacen más que camuflar

75 Bernard Charlot, *Relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo, Trilce, 2006.

76 Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. UBA, 1996.

77 David Amorin, Karin Schubert, *Afecto y cognición*, Montevideo, Psicolibros, 2003.

aquello que en realidad tiene sentido para nosotros, que nos gusta enseñar, que creemos importante.

Enseñamos la historia que nos interesa, la que queremos, la que nos seduce; más allá de programas oficiales la selección es siempre personal (por ello deberíamos dejar de justificarnos: «este programa es un desastre»); podemos disfrazarla de «es lo que más le interesa a los alumnos; es lo más importante para su futuro; es esencial para que comprendan el programa siguiente; son los contenidos más relevantes del programa oficial, etc.». Rara vez decimos «es lo que sé mejor» o, por qué no, «es lo único que sé de este programa», o «es lo que a mí más me gusta del programa; lo trabajo con gusto porque es lo que más tiene que ver conmigo». De estas íntimas confesiones, que muchas veces no nos atrevemos a hacernos ni a nosotros mismos, es de donde realmente se desprende el proyecto con el que vamos a la clase; en estas consideraciones se apoya, desde allí se construye gran parte de lo que hacemos y desde ese lugar es que podemos explicitar al menos algunas de ellas.

Todo se reduce finalmente a que: «enseño de la historia lo que quiero enseñar»⁷⁸ y la enseño como la aprendí, a pesar del Estado,⁷⁹ las institucio-

78 Desearía aclarar, porque alguno puede mal interpretarlo, que esta afirmación no se refiere a que «inventemos la historia», sino que la versión de la misma que decidimos dar está necesariamente teñida de nuestra postura historiográfica, personal e ideológica sobre el tema. La selección que hacemos sobre el programa es absolutamente subjetiva y responde a nuestras valoraciones personales y profesionales. Ello no es negativo ni positivo en sí, simplemente «es» y deberíamos reconocerlo y aceptarlo. La clase, la planificación y todo lo que sea que hagamos es nuestro, nos pertenece; podemos defenderlo y sostenerlo; no tenemos porque camuflarnos, engañarnos o engañar a otros (inspectores, o figuras investidas de autoridad). El gran problema que tenemos para «ser nosotros mismos» como profesionales, reconocerlo y defenderlo, es lo bien que nos funciona la autocensura en un sistema que posee en general una total falta de democracia con el «subalterno» y donde cada vez más parece desconocerse la libertad de cátedra. Estamos parados sobre esta tensión ética al enseñar que supone reconocer y manejar responsablemente la cuota parte de subjetividad que es inútil intentemos evitar, porque para eliminarla deberíamos dejar de ser «sujetos» y transformarnos en «objetos». Censurarnos además de protegernos de la autoridad nos protege de nosotros mismos y de reconocer que «no hacemos otra cosa que lo que en realidad hacemos», muchas veces lejos, muy lejos de lo que deseáramos hacer, o aún más de lo que creemos hacer.

79 El Estado tiene la ilusión de llegar hasta lo que «los docentes enseñan» por medio de los programas, pero el «brazo corto» del Estado no llega tan lejos, todos en realidad enseñamos lo que queremos, por duro que resulte y no enseñamos lo que no queremos. Nadie hace algo o deja de hacerlo porque el «Estado se lo diga», dentro de ciertos límites claro está, y de ello son una muestra el fracaso rotundo de las reformas digitadas exclusivamente desde él; aunque a muchos le venga bien «hacer de cuenta que», porque es más fácil tener al Estado como «chivo expiatorio», que «hacerse cargo».

nes, los programas, la tradición en la enseñanza de la asignatura, etcétera. A pesar de todo ello y atravesados por todo ello. Lo hacemos desde lo que somos, lo que queremos y en que creemos, lo hacemos con lo que hemos vivido, desde nuestros dioses y nuestros demonios; estamos *implicados*⁸⁰ cien por ciento en nuestra tarea de «dar clase» y lo hacemos atravesados por todo lo que nos constituye como personas. Es imposible desdoblarse, sería un ejercicio esquizofrénico y sin sentido querer ser como docentes lo que no somos como personas, o viceversa.

¿Es ello malo, negativo? Ni bueno, ni malo; ni negativo, ni positivo a priori, pero cierto y debemos asumirlo si pretendemos entender *qué, para qué y desde dónde, desde qué lugar* enseñamos. De pronto esto de la enseñanza, y de la enseñanza de la historia en particular, tiene mucho más que ver con *nosotros* (los profesores) que con *ellos* (los estudiantes).

Un buen ejemplo de cuán implicados estamos en nuestro proyecto y en las clases que guionamos desde él, es lo que me sucedió en parte con el presente curso. En mi programa de cuarto me propuse hacer una selección temática que partía del presente y trabajaba luego las claves que lo explican en el pasado. Así partí de la hegemonía capitalista actual y de su funcionamiento económico, político y social a nivel mundial.

Estaba convencida de lo imprescindible de comenzar por el presente, «desvelar» el funcionamiento del mundo en que vivimos; adquirir herramientas para comprender por ejemplo de qué me hablan cuando mencionan índices como PBI, PBN, etcétera. Manejaba una serie de argumentos muy convincentes sobre mi experiencia en el mismo liceo (Nº 58) y con el mismo nivel y programa (4.º); allí entendía que por el origen económico y social de mis alumnos era imprescindible que la clase de Historia les diera claves para comprender *su mundo*, ya que en muchos casos lo que no recibieran en las aulas, no iban a obtenerlo en sus casas. Hasta aquí más o menos iban mis argumentos que, en realidad, si bien tienen una base cierta y atendible, camuflaban muy bien mis intereses y gustos con relación al programa. Obviamente, todo ello daba más bien cuenta de *mis preocupaciones* sobre *la cuestión*, que de las de mis alumnos.

Así que, partiendo de las consideraciones antes expuestas, entendí que había una gran demanda de ellos en relación con estudiar el presente, aunque en realidad esta última conclusión para nada se desprende de aquellas

80 Utilizo el término «implicados» en el sentido del concepto de «implicación» de Loureau, «como relaciones conscientes e inconscientes que uno establece con el objeto de investigación». En este caso sería con y en la acción, que se constituye para el docente en un objeto de investigación.

consideraciones. Es evidente que la economía y el presente constituían mi problema y no el de mis alumnos. Este muy forzado razonamiento podría sintetizarse en la frase: *lo que busco de mí cuando te miro a ti y si no lo encuentro igual lo invento, que argumentos no me faltan.*

Grande fue mi frustración, y mi estupefacción cuando comprobé que los chiquilines, mis amados jovencitos a los que esperaba esclarecer sobre «el mundo en que nos tocó vivir» se fascinaban mucho más con Hitler y la Segunda Guerra Mundial, con los Estados Unidos en la década del cincuenta, o a partir de una interrogante que plantearon en relación con las leyendas celtas que explican la «tradicional» fiesta de Halloween que con mi tan amado ypreciado presente. Debo reconocer, a fuerza de ser justa, que muchos alumnos no tenían estos intereses a priori pero les resultó motivante encontrarse con estos temas. Lógicamente siempre que proyectamos un curso hay elementos que se constituyen en *descubrimientos* para algunos de ellos y eso es siempre gratificante. Todo ello discurre de todas formas paralelamente al hecho igualmente cierto de que esos temas estaban allí más por mí que por ellos.

¿Qué falló?, me cuestionaba. ¿Por qué? Si dediqué tanto tiempo a la preparación de mis fichas sobre el mundo actual, es más, me sometí a clases particulares de economía porque no quería hacer una mala caricatura de los índices y sus efectos sobre la economía o el comercio internacional, el funcionamiento de las multinacionales, el endeudamiento y del capitalismo globalizado. Falló la premisa.

Al descubrir la presencia estructuradora del presente en mi proyecto de enseñanza (y no solo para ese curso), me di cuenta de que era importante para mí mostrar ese potencial develador de la historia en relación a nuestro contexto, pero que ello no necesariamente iba en el mismo sentido de los intereses de mis alumnos, de su *rapport* con el conocimiento histórico. Es decir que mi interpretación sobre los reclamos de los estudiantes del año anterior de estudiar «cosas más actuales», en primer lugar tenía que ver con otros alumnos que no eran estos y, en segundo lugar, me había dejado seducir porque los reclamos —o lo que creí ver como tales— tenían que ver con mis intereses (no por casualidad elijo cuarto año, que plantea en nuestra asignatura el más contemporáneo de todos los programas).

Alguien podría preguntarse qué tiene de malo reconocer que hay cosas en nuestra planificación que responden a nuestros gustos. De malo, nada. En este caso el problema radica en que yo no había podido reconocerlo, y me convencí de que estaba respondiendo a intereses de los estudiantes, cuando la realidad se chocó con mi fantasía, viví ese desajuste con

una gran frustración que solo se alivió al darme cuenta de mi error. Hasta asumir lo que había sucedido, ese malestar afectó mi relación con los grupos, la percepción que tenía de ellos.

Ahora bien, esta toma de conciencia me llevó a preguntarme: *¿de qué lugar viene ese «peso» del presente? ¿Dónde reside esa preocupación tan obsesiva? ¿Cómo se vincula con la construcción de mi proyecto de enseñanza de la historia?* Si al decir de Michel De Certeau⁸¹ la historia se escribe, siempre lo hace desde algún presente (él habla de un *lugar*); la historia también se enseña desde algún presente que contextualiza «mi proyecto» y que es un *presente* social pero también personal del sujeto que *proyecta* y al hacerlo *se proyecta*. La enseñanza tiene pues también un *lugar*.

Ese *presente* viene cargado de *pasado* y *futuro*. Algo similar a lo que sucede en la construcción narrativa que hace el historiador sobre la historia, sucede en la construcción (también narrativa) que hace el docente sobre la clase que se propone dar de historia y lo que pretende que suceda en ella. Así como el historiador espera generar con su obra algún efecto sobre sus lectores, en su mayoría académicos como él, nosotros también esperamos provocar reacciones o efectos en nuestros estudiantes, que no son como los académicos a los que se dirigen los historiadores.

Todo esto opera en nuestra práctica profesional de la siguiente manera: pienso el guión para mi curso (programa, planificación) desde el *presente* (un presente social pero también personal) y elijo hacia el *pasado* (es decir influenciado por lo que he leído del tema y mis experiencias anteriores de trabajo con este, en esa institución o con esos estudiantes) aquello que creo lo *explica*, esperando que ello produzca *equis* resultados en el *futuro* (lo que deseo que ocurra en la clase con el curso). En mi caso, pensé mi curso desde mi presente y elegí hacia el pasado (mi formación, mi experiencia con los estudiantes de cuarto el año anterior, etc.) lo que creía que era más importante del programa (entender el presente), y esperaba que en la clase ocurriera una serie de efectos con mi elección que como ya expliqué no sucedieron, al menos no como lo había fantaseado.

Siento que hay una suerte de «hermandad» entre la lógica que opera en la construcción por medio de la narrativa de la historia disciplina y la historia enseñada. En alguna medida la *enseñanza de* parece caminar por vericuetos similares que la *investigación de*. De igual manera, el presente

81 Michel De Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1993.

que contextualiza el relato histórico del historiador, contextualiza el relato que elijo hacer como profesor sobre la historia.⁸²

Pude comprender que es desde este posicionamiento que el *presente* ocupa un lugar tan importante en mi proyecto. Ese pasado del que hablo sólo adquiere sentido en relación con el presente, lo entiendo y explico desde algún presente que hace inteligible para mí lo que en realidad es, al decir de Lowenthal, «un país extraño», «El ayer, a salvo en imaginativas reconstrucciones; queda para siempre al margen de nosotros». «El pasado y el futuro son igual de inaccesibles [...]. El recuerdo y la expectación cubren cada momento presente».⁸³ Es aquí donde se imbrincan presente, pasado y futuro. Los dos últimos tienen sentido en la medida en que puedo en el presente recordar o esperar.

Algo había desde el inicio que no «cerraba» en mi guión para el curso y fui advertida cuando (como hicieron todos en el grupo) lo puse a consideración del resto de mis compañeros; recuerdo claramente que se me dijo: «este programa son en realidad dos, porque la primera parte (sobre el presente) es todo un programa en sí mismo, parecería que eso es lo que tú querés realmente hacer; y la segunda parte, más convencional, como un tributo a lo que es “tradicional” en la disciplina al dar este programa».⁸⁴

En ese momento no pude darme cuenta de lo que sucedía, algo que después de contrastar con la práctica quedó muy claro. Mi programa era la viva imagen de un proceso de transición entre lo que yo venía haciendo

82 Es interesante ver que la construcción narrativa atraviesa tanto la creación del relato histórico elaborado por el historiador, la historia enseñada en nuestra clase, y finalmente, el análisis que podemos desarrollar de nuestra práctica de enseñanza. Para comprender nuestras *acciones* en la clase y alcanzar cierto nivel de teorización sobre estas, es que realizamos un ejercicio de narración. Nos constituimos entonces en los autores, actores y narradores de nuestra práctica. La narración media en nuestro ejercicio de inteligibilidad de las prácticas en el sentido en el que, al decir de Paul Ricœur, «el hacer narrativo resignifica el mundo en su dimensión temporal, en la medida que narrar, recitar, es rehacer la acción». Paul Ricœur, *Tiempo y narración*, tomo I «Configuración del tiempo en el relato histórico», Madrid, Cristiandad, 1987, p. 158.

83 David Lowenthal, *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1993.

84 Me parece interesante plantear la importancia de compartir en el grupo los diferentes aspectos de nuestra práctica. Los compañeros nos ven, nos interpelan, nos sostienen, nos muestran, hacen *visible lo invisible* y tolerable los tragos amargos cuando los hay. Esta experiencia ha significado para mí un mayor conocimiento de mi desempeño profesional, pero también de cuántas cosas diferentes inciden en él. El trabajo con el grupo me ha permitido la toma de conciencia sobre la importancia de revisar nuestras prácticas y para ello tener que hacerlas inteligibles, comprenderlas en profundidad. Finalmente, ¿qué sentido tiene lo que hacemos si no podemos hacer a los demás parte de ello?

en la clase y lo que quería empezar a hacer. La primera parte daba cuenta del cambio, la idea de enseñar la historia de la segunda mitad del siglo XX, mirándola desde el presente, en función de la comprensión de este. En la segunda parte no podía desprenderme de la tradición, así que empezaba con «las consecuencias de la segunda guerra mundial», la «guerra fría», etcétera.

Claro está que algo bueno de todo ello ha quedado, y que siempre hay algún encantador adolescente que comparte nuestras *preocupaciones*. Pero ahora sé por qué está el presente tan fuertemente implicado en mi proyecto, y sé también en qué medida eso tiene o no que ver con las necesidades de mis estudiantes en este año, y puedo decidir dejarlo así o cambiarlo todo para el futuro, pero ya nada volverá a ser igual. *Darse cuenta* no tiene marcha atrás. Paradojalmente, el presente aparece una y otra vez cuando hablamos de Historia, porque lógicamente esta adquiere sentido, habla desde algún presente al que hace inteligible;⁸⁵ y pude descubrir, entender que si ello es válido para el trabajo del historiador, no lo es menos para el del docente de Historia.

Las interrogantes sobre lo que parecía un «problema menor», un desajuste entre lo que había proyectado (incluidas las expectativas de lo que harían los estudiantes) y lo que realmente sucedió en este sentido (porque lo que pensaba hacer, lo hice tal cual), me permitió ser consciente, asumir que en definitiva construimos nuestro *proyecto de enseñanza de la Historia*, tanto como el relato que ofrecemos de esta desde algún presente que lo contextualiza; que es un presente social, pero también personal. Me pregunto, además, hasta qué punto tanto el historiador en su investigación como nosotros en los relatos que guionamos en el aula, no elegimos del pasado aquello que nos permite reforzar nuestra visión sobre el presente. ¿Quién hace inteligible a quién? ¿El pasado al presente o el presente al pasado? ¿O se hacen inteligibles mutuamente en una relación de dependencia que busca dar sentido? Siguiendo este razonamiento cabría también preguntarse si es el docente (en este caso yo) el que hace inteligible a la historia en su clase, o es su clase de Historia la que lo hace (me hace) inteligible. ¿Cuánto de cada profesor nos puede decir su clase? Una vez más: no hay dónde esconderse...

Todos estos cuestionamientos me permiten ver además cuánto hay de mí en la propuesta de enseñanza y, aunque argumente sinceras preocupaciones por mis alumnos, lo poco que tengo en cuenta que lo que *projeto*, lo que *deseo*, la *fantasía* sobre lo que sucederá, no contempla que

85 Michel De Certeau, o. cit.

esos estudiantes con los que eso *ocurrirá* son también sujetos con *deseos* y *fantasías* que juegan en esta relación. Posiblemente esto se deba a que lo que *proyectamos* es siempre muy personal, habla de nuestra singularidad y deja poco lugar para los *otros*. Intentamos mitigar así las incertidumbres de la interrelación en el aula.

Lo cierto es que enseño las cosas que son importantes para mí y por eso las «doy» y además soy capaz de argumentar la importancia para los demás que creo esas cosas tienen, lo cual es totalmente subjetivo y singular, y podría ser tan verdadero como falso. Posiblemente esta sea una característica intrínseca a la labor docente, algo a lo que con mayor o menor conciencia todos nos debemos enfrentar. Si lo anterior nos hace un tanto *egocéntricos*, pretender tomar en cuenta, al planificar, los *deseos* de un *otro* al cual no conocemos sería pecar de una excesiva *omnipotencia*; pero ayudaría a nuestro trabajo tener estos problemas presentes a la hora de enfrentar nuestra tarea.

Mi proyecto para el curso de cuarto año del año 2005 pretendía abordar el mundo actual, pero a partir de una mirada sobre el presente. Es decir, comprender la realidad actual y buscar en el pasado las claves que creo que lo explican. Algo así como historizar el presente. Deseaba desenmascarar sus claves económicas, políticas sociales y culturales. Por ello había puesto un gran peso en las características actuales del capitalismo, su desigual desarrollo, los problemas del comercio internacional, etcétera. Me proponía también trabajar sobre las claves culturales (y no solo económicas) de fenómenos como la desigualdad, la pobreza o los problemas entre Occidente y el mundo musulmán. Esperaba conmover, en el sentido de movilizar a mis alumnos con la realidad que los rodea. Atraerlos y seducirlos con la posibilidad de comprender aspectos que se les escapan si miran un informativo televisivo, o de casualidad leen un diario. Con la selección temática como herramienta esperaba *generar conciencia* sobre *lo que nos pasa y por qué nos pasa*. Conciencia política (en tanto ciudadanos) y social, que hubiera discusión, debate, gracias a la cercanía de los temas planteados.

No es que no haya ocurrido nada de lo que deseaba, sino que no sucedió como en mi proyecto anticipé (y en parte fantaseé) que sucedería. Lo que me sostuvo para soportar este «fracaso», si es que puede llamarse de esta manera, es el logro permanente a nivel del vínculo, en lo interpersonal, en lo que yo identifico como una dimensión más afectiva y menos intelectual del proyecto. Yo diría que ese fue (y es habitualmente) el punto más fuerte de mi práctica: la relación es siempre agradable y afectuosa.

Me parece importante aclarar que estaba buscando respuesta a lo que entendía como un desajuste, queriendo comprender qué había sucedido —«en qué me equivoqué?»—, y me encontré con mucho más de lo que hubiera esperado descubrir. Por ello, para comprender mi proyecto o el de cualquier docente, es necesario ponerlo «en la mira», observarlo muy cuidadosamente, analizarlo y tener en cuenta todo lo que lo atraviesa; intentar desentrañar cuánto hay, en lo que hago y enseño en la clase, de mi historia con la Historia; del estudiante que fui y espero ver en los otros; de los docentes que me deslumbraron; de las teorías didácticas; de la historiografía de la que puedo dar cuenta conscientemente y de la que subyace sin que lo sepa; de mi historia personal y social. ¿De dónde, de qué experiencias anteriores o presentes parten las preocupaciones, gustos y deseos que me llevan a elegir unas cosas y desechar otras en mi proyecto de enseñanza de la historia? ¿Cómo se construye mi identidad como docente? ¿Qué de todo ello favorece y qué debilita mi trabajo?

El desafío de comprender, entender en profundidad, responde a que solo es transformable lo que se conoce; es necesario asumir lo que encuentra tanto lo que me guste como lo que me disguste, porque solo se puede de cambiar aquello que se acepta. No pretendo contestar en este trabajo todas esas interrogantes, en primer lugar porque realizarlo me llevó al encuentro de estas preguntas, y en segundo lugar, porque posiblemente darles respuesta lleve toda la vida. Si creo que es posible demostrar, y ha sido en parte hecho, que a partir de *desajustes*, pequeñas frustraciones que nos llevan a interrogarnos, aparecen elementos que subyacen en nuestras prácticas sin que seamos conscientes de ello.

Lo que me sucedió con el proyecto en ese año, necesariamente me llevó a ver la distancia entre algunas cosas de lo *profesado* y lo *no dicho* que subyacían en la *práctica*; pero también me obligó a tomar conciencia de lo mucho que sobrevuela nuestra tarea y no vemos. Creemos tener todo bajo control (un poco de experiencia y un «buen» guión nos lo hacen pensar así) pero estamos parados en la incertidumbre, las muchas explicaciones que ensayamos sobre lo que hacemos nos distraen de las verdades que evitamos *tocar duro*. Pero entre tantas incertidumbres podemos interponer la certeza ética de la necesidad de *tocar fondo a fondo* lo que hacemos como docentes, y este proceso solo es posible si lo compartimos con *otros*, sin prejuicios, con mente abierta: ¡ayudémonos a mirar!

***Luz, cámara... ¡acción!
Lo que los hechos nos devuelven***

*«...Me voy debilitando lentamente...
Quizás no sea yo cuando me encuentre»*
Silvio Rodríguez, Rodríguez

El análisis del punto anterior de este trabajo en relación con el quiebre entre lo que había pensado y lo que sucedió con el peso del mundo actual en el programa, obviamente no lo invalida, solo lo explica, intenta darle sentido; pero no hubiera sido posible verlo sino a partir de lo que sucedió en el curso de la acción, tal como yo lo viví y puedo contarlo ahora. Es especialmente interesante en este trabajo que hacemos con los compañeros el percibir que la temporalidad compleja atraviesa también este esfuerzo por comprender nuestras prácticas.

Debemos partir del *pasado*, de la acción, de lo que *efectivamente* ocurrió. De allí que al analizarlo en el *presente* —en el que aparecen las dudas, interrogantes o malestares con ese pasado acontecido— y mediando un análisis y la búsqueda de respuestas, nos permite llegar a un *pasado* anterior, que es el de nuestro proyecto (que como vimos tiene que ver con nuestro presente, y es futuro en tanto proyección hacia adelante), que luego podrá traer también efectos en el *futuro* (nuestras clases de allí en más)... Como dice Ricœur, «al leer el final en el comienzo y el comienzo en el final, aprendemos también a leer el tiempo mismo al revés, como la recapitulación de las condiciones iniciales de un curso de acción en sus consecuencias finales».⁸⁶

A partir de la narración de la acción puede hilvanarse este trabajo, contraponiendo lo que esperábamos con lo que sucedió. En ese dialéctico enfrentamiento aflora lo que hace inteligible, al menos en parte, nuestras prácticas.

¿Cuándo fue, entonces, que en la acción algo no cuadró?

Imposible contestarlo con exactitud, pero puedo reconocer claramente el entusiasmo con el que yo trabajé toda la primera parte de mi programa, que presentaba el mundo actual, y el casi perfecto e impenetrable desinterés de la mayoría de mis estudiantes; contrastando con la fatiga y poco entusiasmo que puse en la segunda parte (de la Segunda Guerra Mundial a la década del setenta) y el fervor entusiasta de ellos. Por supuesto que

86 Paul Ricœur, o. cit.

de mi entusiasmo inicial y mi desgano posterior no fui consciente en el momento, no fueron estados intencionales, sino que al narrarlos hoy puedo percibir que nuestras respectivas curvas de entusiasmo y desgano no iban en el mismo sentido. Es decir, lo que yo disfrutaba más del curso que dictaba no era el disfrute de mis alumnos y viceversa. Todo ello debe ser relativizado, ya que no deja de ser mi percepción sobre lo que sucedió, y los alumnos nunca son tan entusiastas cuando al estudio se refiere, pero convengamos que fue más o menos así.

En este sentido, podría citar la discusión generada en 4.^º 5 cuando pedí a los estudiantes que durante una semana miraran los informativos para recabar y comentar en clase las noticias que aparecieran sobre la Unión Europea. La reacción fue aproximadamente similar a si los hubiera incitado al parricidio. Ellos *no iban a mirar informativos* «porque tenían cosas más importantes que hacer», y al fin y al cabo, «¿para qué quiero saber lo que pasa?», «con lo que me tocó me alcanza», y «las noticias son feas y aburridas», además, «¿a quién le van a interesar?». En otros grupos no hubo tal manifestación, pero en ninguno de ellos superamos los diez alumnos que cumplieran la tarea.

Confieso haber tenido más éxito cuando el tema relevado fue la guerra de Irak; como todos sabemos, las *películas* de acción y sangre gozan de mayor popularidad. Seguramente mis alumnos prefieren el pasado al presente, porque como dice Lowenthal mientras que este último contiene el *sufriimiento* de lo real, el pasado *nostálgico* «es el recuerdo del que se han llevado el dolor».⁸⁷ De momentos como este se fue empedrando el camino que sin llevarme al infierno generó ese *¿por qué?* que desencadenó gran parte de lo ya reseñado. Lo que finalmente está claro para mí, es que hice lo que me planteé hacer, pero no tuvo los efectos que yo esperaba. Todo lo que pude haber anticipado (deseado) no se produjo en la interacción con mis alumnos. Siempre, como a la mayoría de nosotros, me quedará la duda sobre los efectos a largo plazo, es decir, si de todo aquello hubo algún aprendizaje. Al igual que mis profesores, yo nunca lo sabré.

El problema con estos ejemplos de lo que la acción nos devuelve y sobre el trabajo que iniciamos con ello, en parte individual pero también gracias a los aportes del grupo, es *¿qué hacer?* *¿Cómo conciliar las pruebas irrefutables de la experiencia con lo que deseo hacer?* El entender, como en parte hice en el apartado anterior, no significa que deje de trabajar aquello que sigo entendiendo importante; por supuesto que me plantearé abor-

87 David Lowenthal, o. cit.

darlo quizá de otras formas, pero no estoy dispuesta a deshacerme de mis convicciones, ni creo que así deba hacerse.

He aquí el gran problema: en la medida que hacemos inteligible la práctica, se deja en parte de *ser* el que se *era*, se pierde la *inocencia*. Se van debilitando certezas, creencias, convicciones, en definitiva *teorías* que uno tenía —¿tiene?— sobre su práctica. *Encontrarse* supone en sí un relativo cambio, mueve en parte estructuras, lleva a nuevas interrogantes (muchas de las cuales han sido esbozadas en el trabajo); y es posible que en parte dejemos de *ser* tal como *éramos* antes, al menos en las aulas. Pero, ¿es posible traicionarse a uno mismo? Debemos tener en cuenta que el proyecto (el nuestro, el de cada uno en su clase) no solo posee una dimensión *temática*, por así decirlo; también cuenta la fuerza de la dimensión *identitaria*.

Si lo que hacemos en las aulas tiene que ver con lo que somos, con nuestras creencias, nuestro pasado personal, nuestra formación, entonces no es loco pensar que eso que se *es* como docente, es una marca de identidad difícil de cambiar. Los hechos nos demuestran que si no es fácil hacer inteligible la práctica, más difícil es encontrar los caminos para el cambio; no tanto con lo que sentimos profundamente que «estaba mal», sino con lo que nos hace dudar porque tiene más que ver con lo que somos. A pesar de las dificultades hay un momento en que uno percibe que o bien ajusta el discurso a lo que realmente hace, o bien su accionar a lo que dice; pero enfrentarse a tamaños divorcios lleva tiempo, trabajo y ganas, muchas ganas. Para aguantar el sufrimiento... están los compañeros.

Veamos entonces un buen ejemplo de cómo la práctica está marcada por aspectos identitarios que nos hacen *ser* de una manera u otra en las aulas, mucho más que todo lo que nos enseña la academia. Cerca de fin de año la profesora de Filosofía hizo un ejercicio de roles con los estudiantes y los invitó a imitar docentes. A una estudiante de 4.^º 3 le tocó imitarme y parece que lo hizo tan bien que causó sensación. Tal fue así que el grupo le pidió que lo hiciera para mí y ella gustosa actuó. Casi muero de espanto, lo cual simboliza muy bien y sirve para recordar lo *duro* que puede ser «verse».

La niña interpretaba a una mujer que me resultó excesivamente maternal, cariñosa y melosa, más para maestra preescolar que para docente de cuarto año de secundaria. Debo decir a mi favor que la interpretación dejaba en claro lo muy exigente que era, a pesar del tono empalagoso. Les pregunté: «¿de verdad hablo así?». No tengo que decir la respuesta.

Este ejemplo, que parece superficial, no lo es. En la clase no somos solo lo que enseñamos. Todo lo que hacemos en el aula es lo que somos en

la clase. Ahora bien después de la primera impresión, *¿puedo dejar de ser «maternal» si está en mi identidad?* Obviamente no. *¿Puedo dejar de hablarles como si fueran mi hija de seis años?* Obviamente sí.

Sucede lo mismo con cualquier otro tema que nos planteemos. Hasta dónde podamos llegar es en realidad un tema de desafíos personales. Podemos hacerlo sabiendo que nos debilitaremos lentamente y en parte ya no seremos *nosotros* como *somos* al encontrarnos. En el análisis de la acción solemos, los docentes, centrarnos más fácilmente en lo que sucede con los contenidos o con los estudiantes, y mucho menos en lo que pasa con las actitudes, con las formas que nos involucran y envían múltiples mensajes voluntarios o involuntarios. Por supuesto, formas y contenidos vienen unidos e interrelacionados pero no necesariamente obedecen a las mismas razones.

Una experiencia de mi propia práctica, dolorosa y de la cual solo he podido hacerme cargo al narrarla, puede servir como ejemplo de lo que intento explicar.

Trabajábamos un día en 4.^º 1 el tema «cultura», cuando tratábamos de distinguir dentro de ella lo que eran tradiciones y lo que no, cómo las culturas se modifican, etcétera. Alguien puso el ejemplo de la «Noche de brujas» como nueva adquisición de nuestra cultura, ante lo cual algunos de los alumnos comenzaron a preguntar cómo surgió esa fiesta y terminamos hablando de las creencias celtas, la presencia de divinidades femeninas en su religión como una diferencia con el cristianismo, etc.

Una estudiante, Stephanie, preguntó entonces: «*¿Pero eso solo lo creían?*».

Le respondí: «Sí, claro, era parte de sus creencias».

Ella insistió: «Porque eso no es así».

Yo: «Bueno, es como cualquier otra creencia de cualquier religión».

Ella preguntó: «*¿Cómo?*».

Yo le pregunté: «*¿Tú crees en Dios?*».

Stephanie respondió: «Sí».

Yo la interrogué: «*¿Y cómo sabes tú que Dios existe?*».

Stephanie agregó: «*Sé porque creo en él*».

Finalmente le dije que entonces era igual que los celtas o cualquier otro pueblo: existían sus dioses para ellos en la medida en que lo creían, que era una cuestión de fe y la fe es justamente creer sin necesidad de ver o comprobar que algo es así como se lo cree.

Stephanie estaba sorprendida, me miraba con la boca abierta y atinó a agregar: «Entonces mi religión es como cualquiera».

«Exacto —precisé—, ni más ni menos cierta que cualquier otra creencia, y por tanto tu dios también». Stephanie frunció el seño, y me dijo: «estoy enojada contigo, porque yo no me había dado cuenta de esto hasta ahora».

Ese momento fue una obra de arte, magia pura. Su enojo, que traducía la frustración por la caída estrepitosa de la convicción sobre que su religión era «la religión»; frustración de ver cómo se desbarataba ante sus ojos esa certeza, como intentando demostrar que las de los celtas eran creencias menores, fue cayendo en la cuenta de que todas las creencias, en cuanto tales, son igualmente «verdaderas» o «falsas», dependiendo de quién las vea.

El placer que ese momento me provocó está en gran parte explicado por la forma perfecta en que esta situación de la clase cuadra con mi proyecto. Aunque en ningún momento se puede planificar una conversación como esta, más cuando se presenta en un tema que jamás anticipé que trabajaría en el curso, aparece claramente aquí la capacidad develadora de la historia puesta en práctica. Yo enseño historia en gran medida para develar, quitar el velo, mostrar, hacer visible lo que a algunos puede parecerles invisible.

Pero más allá de las consideraciones didácticas, y de la importancia para ella y el resto de la clase de este momento en su formación, todo lo cual me dejaría muy contenta conmigo misma, debo confesar algunas cosas poco simpáticas. Por supuesto que se hizo presente nuevamente la magia develadora de la historia, o de la clase de Historia para ser más exactos, como ya expliqué, lo que me dejó muy feliz, pero experimenté además un secreto placer cuando al iniciar su pregunta pude anticipar lo que iba a suceder. La fui llevando en el diálogo hasta tenerla allí donde la quería, viendo caer el velo de sus ojos. Me he preguntado una y otra vez el porqué de esa sensación casi maliciosa ¿perversa, quizás? que me produjo su desengaño. Percibo hoy al relatar el hecho que, conjuntamente con el sentimiento placentero que me produjo estar haciendo lo que creo debe hacerse al enseñar historia (descubrir, desenmascarar), había algo de maldad en la forma minuciosa, paso a paso en que la fui llevando, sabiendo que el impacto no iba a ser en principio agradable. No me veía, pero puedo imaginar mi cara.

Ha sido tan duro como interesante el proceso que hube de hacer para comprender finalmente los aspectos más oscuros, los que me incomodaban de esta experiencia, y es importante remarcar que no hubiera podido ver algunos de ellos si no fuera por las puntualizaciones, interrogantes y

opiniones que plantearon mis compañeros. El discreto disfrute que sentí ante esta experiencia, y lo implacable de mi accionar, poco o nada tienen que ver con mi rol de docente; en realidad disfruté el momento porque he descubierto que la misma «incomprensión» que Stephanie tiene o tenía hacia otras creencias religiosas, la tengo yo en mi calidad de atea especialmente hacia las creencias que me son contemporáneas y en particular hacia el catolicismo que ella profesa. Esta sí que ha sido toda una confesión, que no me cuesta hacerle a otros porque nada de lo que puedan decir o pensar se asemeja a lo que uno siente cuando se descubre tan miserablemente. Yo que siempre he hecho un discurso sobre la tolerancia, que me confieso atea pero respetuosa de quienes creen, en realidad desprecio esas creencias y las creo *menos valederas, ciertas de menor categoría* que mis convicciones ideológicas, que a muchos podrían devenirles en un «nuevo tipo de fe». La incomprensión de Stephanie me enfrentó a mi propia incomprensión, el episodio con ella en la clase me interpeló hasta que no pude acallarlo y yo que creí haber enseñado algo, hube de aprender. Como Stephanie, me enojé y me frustré por la caída estrepitosa de mi convicción sobre que mis ideas son mejores que sus creencias, mis certezas sobre mí y mis valores también se desbarataron.

Tal vez si nunca hubiera sido invitada a narrar mis prácticas, a discutirlas con compañeros, seguiría eternamente orgullosa de ese día y nunca podría ver ni entender lo que realmente sucedió. Al confrontar a Stephanie, me confronté; la forma en que hice las cosas me interpeló y me llevó un año entero dimensionar lo que *la acción* me devolvía sobre mí.

¿De cuántos gestos cómo este están también impregnadas nuestras prácticas como docentes? ¿De dónde surgen? Porque es seguro que no aparecen en ningún proyecto, planificación ni programa y, sin embargo, forman parte de lo que hacemos en las aulas. Y hablo en plural porque lo percibo en los relatos de colegas sobre lo que sucede en sus clases, y lo he intuido como alumna en mis profesores. *Alguna vez también me tocó ser «Stephanie»*, y me atrevo a dudar de que aquellos profesores con los que tuve experiencias similares, les haya tocado ser «yo» como docentes, dudo que alguna vez se lo cuestionaran. ¿Hasta qué punto no me permití hacerlo así justamente con ella porque reconozco que teníamos una relación de afecto y respeto más intensa que con otros, lo que también le posibilitó enojarse y manifestarlo? Tal vez ella percibió el *tono*, la *forma* implícita al *enseñarle* en esa circunstancia.

Claudine Blanchard-Laville⁸⁸ plantea que la relación pedagógica está «montada», «cabalga» sobre una relación afectiva, un vínculo habilitante en el cual muchas veces juegan los modelos y las formas de las relaciones entre *padres e hijos*. Quizá hubo en este episodio algo de todo ello en juego, ya que Stephanie no era *una alumna más* para mí, no tanto por su rendimiento (nada espectacular), sino por su realidad personal que me hacía tener por ella un cariño especial. Algo del *amor* y al mismo tiempo *agresividad* de los vínculos parentales circuló en esta experiencia. Me he preguntado, después de ella, ¿cuántas circunstancias como estas, cuantos aspectos inconscientes están en juego en la relación que entablo (y en la que de formas distintas entablamos todos) con mis (nuestros) estudiantes? ¿Cómo los marca? Somos responsables de mucho más que *poner una nota* o decidir una *promoción*. ¿En qué espacios analizamos esta dimensión de nuestras prácticas? Finalmente quedan aquí muy claros los entrelazamientos existentes entre la relación a través del conocimiento y la relación interpersonal.

La acción nos devuelve como un espejo lo que somos, más allá de lo que creemos ser, cada uno sabrá si quiere mirar o correr la vista. Al mirar, ¿qué hacer con lo que se ve? Eso es aún una tarea menos sencilla.

«Hablo siempre con ese hombre que va conmigo»⁸⁹

A modo de conclusión

*No me pidas que no piense en voz alta por mi bien
ni que me suba a un taburete
si quieres probaré a crecer».*

Joan Manuel Serrat

A lo largo de los diez años de trabajo que llevo en las aulas siempre me ha molestado la escasa capacidad que como cuerpo profesional tenemos para la autocrítica. Cuando empecé a trabajar me resultaba francamente violento el tono que algunos colegas ponían al criticar a los estudiantes que no estudian, la institución que no funciona o las autoridades que parecen hacer «todo mal». Me violentaba el que en ese discurso ni por un momento apareciera un «qué aburrida mi clase de hoy», o «qué poco me gusta este tema, tengo muy pocas ganas de trabajar», «intenté entusias-

88 Claudine Blanchard-Laville, o. cit.

89 Antonio Machado.

mar a mis estudiantes con algo nuevo y no me resultó». La responsabilidad de nuestro malestar o de lo que sentimos que no funciona parece ser siempre responsabilidad de otros.

Me prometí a mí misma que nunca me vería como yo estaba viendo a mis colegas mayores, con los cuales alguna vez me atreví a disentir y por supuesto recibí un «tu piensas así porque recién empiezas, vamos a ver cuando lleves veinte años (o diez, o quince) como yo». Lamentablemente la institución crea mecanismos y dispositivos perversos que nos arrastran a estas prácticas y en más de una oportunidad me «atrapé» haciendo lo que tanto me molestaba y cuestionaba en el pasado.

Puedo hoy matizar mi visión sobre aquellos compañeros, puedo comprender algunas cosas que se me escapaban, y les debo a ellos el esfuerzo cotidiano por no poner afuera en los estudiantes, la institución, la administración de la educación..., la responsabilidad sobre lo que siento «no funciona» en mi clase o con mis alumnos.

Es grande el esfuerzo que debemos hacer para no instalarnos en la *queja*: «Los alumnos no estudian; así no se puede enseñar. No me aprenden nada. Me hicieron unos escritos horribles. No me hacen los deberes». Nuestros alumnos no *nos* hacen las cosas, se las hacen a sí mismos. Nuestra enseñanza no es mala o buena por lo que ellos hagan o aprendan, tanto puedan dar cuenta de ello o no; sino que es buena o mala en función de lo que hagamos, lo que pensemos, reflexionemos o nos cuestionemos, no sobre ellos sino sobre nosotros.

Sus procesos les pertenecen y es poco lo que podemos hacer allí. Ahora nuestros procesos nos pertenecen y es mucho lo que podemos hacer para habilitarlos a que inicien los suyos dentro de un vínculo, un *rapport* con el saber que cada uno de ellos posee, que no podemos dominar pero sí afectar. Nuestra tarea no es omnipotente, pero sí útil y necesaria, tiene más límites de los que percibimos, pero no por ello es estéril. Instalarnos en la *queja* sobre lo que no funciona es la mejor manera de convalidar esa realidad y no modificarla. Alicia Fernández define a la queja (en general y en los docentes en particular) como «lubricante de la máquina inhibitoria del pensamiento», y aclara su concepto planteando que «la queja constituye una transacción a través de la cual denuncian su malestar y al mismo tiempo confirman el *status quo* con sus posturas resignadas, asegurándose así que nada cambie» ejemplo: «A los gobiernos no les interesa la educación, convalida con apa-

rente crítica la situación existente» lo mismo que decir después del día viene la noche.⁹⁰

A la queja podemos contraponer el juicio crítico, el pensamiento que implica una transformación del mundo interno que, según como se haga operativa, puede generar una transformación mayor o menor en el mundo externo. El juicio crítico nos permite modificar mientras que la queja nos inmoviliza. Este juicio crítico debe dejar de posarse sobre los otros y comenzar a mirar sobre nosotros. Sin desconocer el afuera, pero pudiendo discriminar claramente que pertenece a un espacio y que a otro. Tanto más cuando la labor de la enseñanza siendo intelectual es fundamentalmente afectiva. Esta se desarrolla en un vínculo y sin vínculo no hay enseñanza ni aprendizaje posible; no hay relación ni *rapport* con el saber que pueda construirse. Entonces, ¿por qué nos cuesta tanto vernos, mirarnos? ¿Qué es lo que no queremos afrontar?

Debemos reconocer que la práctica educativa se hace y deshace en las aulas, por tanto cualquier transformación en la educación depende en gran medida de nosotros mismos. Vencer la resistencia a reconocer lo que no nos funciona, a buscar de dónde viene ese malestar que muchas veces experimentamos con lo que hacemos, con cómo lo hacemos. Podemos hacernos cargo de nuestras prácticas, entenderlas, desmenuzarlas, cambiarlas o mantenerlas, pero como procesos conscientes. Dejar de poner afuera, en los alumnos, en el sistema, etcétera, es lo que supone hacernos cargo de nuestra cuota parte de responsabilidad. Por supuesto que el *afuera* también juega, y cómo, pero no solo para nuestros alumnos sino también para nosotros.

Este proceso consciente debe involucrar a nuestros compañeros como interlocutores válidos en una discusión que es con nosotros mismos y también con los otros que hacen a nuestra tarea. Si en el mundo científico los interlocutores de un físico son sus colegas, al igual que los de un matemático o un biólogo, los interlocutores a los que debe estar dirigida la investigación sobre nuestra práctica deben ser nuestros propios colegas, los docentes. Al elaborar nuestro *proyecto* para la acción (la práctica) estamos «solos» en tanto sujetos que proyectamos individualmente, aunque lo hacemos atravesados por todo lo que nos implica. A la hora del análisis entran los *otros*, que nos miran, nos interpelan y nos sostienen como grupo.

Este esfuerzo por buscar comprender lo que hacemos, por encontrar de donde vienen los diversos elementos que explican nuestra práctica; su-

90 Alicia Fernández, *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*, Buenos Aires, Visión, 1992.

pone aceptar un alto grado de exposición, honestidad y responsabilidad. No podemos pretender obtener respuestas definitivas, las preguntas suelen llevarnos siempre a nuevas interrogantes. Alguien dijo alguna vez que «la respuesta es la tristeza de la pregunta».⁹¹ Cuando creemos tener todas las respuestas, dejamos de interrogarnos y por tanto de crecer. La incertidumbre que duele, tiene sin embargo el enorme poder de obligarnos al crecimiento.

En este breve ejercicio de reflexión personal y colectiva, apenas he podido acercarme a algunos de los elementos que informan mi práctica. Elementos que explican muchas veces el divorcio que se genera entre lo que *digo querer hacer* y lo que *realmente hago*. He encontrado algunas claves interesantes sobre mi identidad como docente, como enseñante de historia, así como he descubierto qué proyecto atraviesa mi selección, aquello que creo importante dentro de un programa y puedo defender.

También me encontré con cosas que no están en ningún proyecto, en ninguna anticipación sobre lo que haré, cosas que no veía o que ni me atrevía a sospechar sobre la forma en que hago mi tarea, sobre los dispositivos que creo en la clase para transmitir lo que enseño, sobre mi forma de decir o de construir el vínculo con los otros a los que dirijo mi trabajo.

En el discurrir de mi narración he hecho el esfuerzo de ser todo lo autocrítica que me fue posible; seguramente se puede ser mucho más duro aún, sé que ya tendrá oportunidad. Invitar a todos los compañeros a trabajar juntos en grupos de estudio y reflexión solo puede hacerse por medio del propio intento, del propio esfuerzo. Mientras hemos corregido y discutido nuestros trabajos entre todos, a veces me señalaron que marcaba excesivamente lo que no funcionaba de mi práctica, o lo que me molestaba, rescatándose muy poco los aciertos. Alguien podría creer que no los tengo. Quiero especificar que esta ha sido una elección consciente; tengo claro lo que funciona en mis clases, y como todos cuando encontramos fórmulas exitosas, intento reproducirlo, pero me parece mucho más rico que la reflexión esté guiada a desentrañar lo que no cierra, lo que debe ser modificado tanto como lo que nunca se podrá cambiar porque forma parte de la identidad.

Esta elección también tiene un rasgo personal. Comienzo con gran entusiasmo todos los años, intentando modificar lo que no me ha funcionado, pensando que «ahora sí», «ya lo tengo», «este año va a ser mejor», y termino sistemáticamente con un sentimiento de insatisfacción, porque rara vez lo que anticipo en mis proyecciones sobre los cursos, discurre como yo

91 Expresión adjudicada a Bion por Claudine Blanchard.

lo fantaseo. Seguramente el problema radica en que uno siempre proyecta desde lo que *ya vivió*, desde la experiencia que *ya fue*; y lógicamente esa proyección se choca con algo nuevo distinto, que no pudo preverse y claro se vuelve a dar el quiebre, el desajuste. En este sentido estamos siempre «corriendo de atrás» intentando alcanzar algo que cuando lo logramos ya no *es*, ha dejado de *ser*, porque comienza otro año y el curso, los chiquilines, la institución y uno mismo cambió; y entonces, a veces me parece que, al decir de Serrat: «llegamos siempre tarde donde nunca pasa nada».

En la película *Las horas*, Virginia Wolf le escribe a su marido diciéndole que a la vida hay que amarla, mirarla a los ojos de frente, vivirla intensamente y después desecharla. Tal vez este dilema sobre intentar *anticipar* tomando en cuenta lo que *ya sucedió*, sin poder saber lo que *efectivamente sucederá*, tiene que ver con que a muchas de nuestras prácticas es necesario amarlas, mirarlas a los ojos de frente, vivirlas intensamente y después aprender a desecharlas para seguir andando.

No es fácil transmitir la forma en que mi trabajo, como el de mis compañeros, sintetiza un largo proceso de lecturas, discusión, análisis, intercambio y construcción conjunta, de la que todos hemos sido un andamio más. Cada uno ha hecho procesos diferentes. La singularidad marca necesariamente este tipo de trabajo reflexivo sobre una práctica que también es singular. Pero todos nos debemos unos a otros el apuntalar las nuevas construcciones que pretendemos edificar. Lo más importante que la experiencia de discusión y elaboración con los compañeros me ha dejado es la profunda convicción de lo imprescindible de seguir creciendo en este camino.

Comencé con un puñado de preguntas y dos o tres certezas éticas, entre las que estaba el enfrentar la enseñanza como una profesional. Me quedo con muchas más dudas e incertidumbres, con muchas nuevas interrogantes que responder y profundizar, y con la certeza de no tener que subirme a taburetes para crecer, sino que ese crecimiento se construye con uno y con otros, los otros que nos atraviesan diariamente en el aula: los historiadores, los teóricos, los colegas, el alumno que fui, el profesor que me encantó, y tantos otros a los que aún no puedo nombrar.

Esta ha sido una de las primeras conclusiones a la que he podido llegar. Todo lo que nos atraviesa como personas lo hace también como profesionales. Por ello conocerse como docente nos lleva a nuestra identidad, a la esencia.

¿Por qué elegí volver a las aulas, pero desde otro lugar? ¿De dónde viene mi historia con la historia? ¿Y mi historia con la enseñanza? ¿Qué

busco en las aulas? ¿O que vengo a devolver? Algunas de estas interrogantes guiarán mi búsqueda y mis narraciones de aquí en más. Para ello como Machado, trato de hablar diariamente con «ese hombre que va conmigo», al que ya se no puedo separar del docente que me acompaña.

Toquemos fondo, no dejemos pasar la oportunidad.

Eppur si muove

Y sin embargo, se mueve. Esa práctica que puede parecer tan rutinaria, tan difícil de modificar: entramos a la clase, saludamos, pasamos la lista, abran los cuadernos, saquen la ficha de trabajo... y *sin embargo se mueve*.

Tres años después de iniciado este trabajo, continúo en la misma institución y con el mismo curso. A pesar de ello, ni un solo año logro repetir las cosas, ni usar los mismos materiales. El problema de comenzar a *pensar* seriamente lo que se hace es que después no se puede parar.

Ya no temo abandonar la tradición, en lo que a temáticas se refiere; puedo trabajar con prensa y tomar los hechos que van ocurriendo éntrelazándolos con el curso, sin sentir que traiciono a alguien o a algo que está por sobre mí. Y lo más importante, siento que eso me sale bien, me reencontré con la alegría de dar clase y cada vez lo disfruto más.

Claro que muchas veces las cosas no salen como yo lo deseo, y lógicamente a veces me enojo con las situaciones, pero ese malestar no se instala, me permite negociar lo que quiero con la realidad, con los chiquilines, con la institución... en algunas ocasiones con más éxito que en otras.

No me siento en mis clases como una extraña. Me sucedía en el pasado que a veces no me reconocía en el aula: ¿quién es esta persona? ¿por qué dije eso? ¿qué estoy haciendo?

Ahora, mientras doy la clase, en lo que digo y en los gestos, logro identificar con mayor claridad: *aquí va el esquema de mi profesor de 5.º que me resultó tan claro; esta es la interpretación de aquel historiador que me fascinó; esta explicación de marxismo es la que me enseñó mi padre, la primera que logré entender; este límite lo aprendí de mis compañeros de trabajo; esto para cumplir con la tradición dentro de la profesión; y esta opinión... esta opinión la doy en mi nombre; todas esas soy yo.*

El comprender lo que hago me dio la posibilidad de apropiarme de ello, de convivir en el aula con todo lo que me atraviesa: personas, experiencias, saberes; y entender por qué están allí. A algunos los observo con cariño, de otros desearía desprenderme. Seguro que ese momento llegará.

Lo importante para mí es que, a partir de este ejercicio de reflexión, las cosas se mueven en mi aula y en mí, y esos movimientos, ese cambio, hacen que el placer y el sufrimiento que debemos sobrellevar en nuestra tarea, valgan la pena.

Finalmente he logrado no sentirme, en la profesión que elegí, fuera de lugar. A los muchos a los que se los debo: intelectuales, colegas, estudiantes, profesores, teóricos y demás, mi reconocimiento.

Bibliografía

- AMORÍN, David, y Karin SCHUBERT: *Afecto y cognición*, Montevideo, Psicolibros-Waslala, 2003.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine: *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*, Buenos Aires, Novedades Educativas, UBA, 1996.
- CARR, Wilfred: *Hacia una ciencia de la educación*, Madrid, Laertes, 1991.
- CHARLOT, Bernard: Relación con el Saber. Elementos para una teoría. Montevideo, Trilce, 2006
- DE CERTEAU Michel: *La escritura de la Historia*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1993.
- FERNANDEZ, Alicia: *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógicas del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*, Buenos Aires, Visión, 1992.
- LOWENTHAL, David: *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1993.
- RICOEUR, Paul: *Tiempo y narración*, tomo I «Configuración del tiempo en el relato histórico», Madrid, Cristiandad, 1987.
- SCHÖN, Donald: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1982.

A la deriva

Ana Buela

Este título intenta reflejar el sentimiento que me acompañó a lo largo del año 2005 trabajando en el liceo de Colón en el curso de segundo año de Ciencias Sociales. Si hacer un guión de clase o, en este caso, del curso supone visualizar un camino por el cual transitar, entonces está claro que nunca tuve uno. Nunca pude escribir un guión largo, que fuera desde marzo hasta diciembre, porque en realidad mi curso se compuso de cientos de guiones, que en su gran mayoría fueron guiones de la semana.

En febrero comencé a preparar el programa que quería dar. Decidí que iba a trabajar el «primer programa»,⁹² o sea el que iba desde Prehistoria hasta Renacimiento. Es un período por el cual no siento simpatía, así que mis primeros preparativos consistieron en ir desempolvando los libros que leí en el IPA, buscar los apuntes de Historia Universal I y II, en fin, volver a estudiar aquellos temas que hacía tiempo no leía.

Llegó la reunión de marzo con la Dirección y me encontré con que los alumnos que recibiría en un par de días ya habían trabajado en primer año ese programa que pretendía dar. Esta situación se generaba con frecuencia, producto del caos que supuso la reforma «Rama»,⁹³ con programas que duraron muy poco tiempo y alumnos que venían con más o menos conocimientos de Historia dependiendo de quién hubiera sido el profesor del año anterior. En este caso, mis alumnos habían tenido como docente de Ciencias Sociales (área en la que trabajábamos los profesores de Historia y de Geografía), a una profesora de Historia.

Frente a esta situación me desesperé. Podía volver a dar los mismos temas, pero desde una perspectiva diferente como para que no sintieran que estaban estudiando otra vez lo mismo. O podía dar la segunda parte del programa: desde Renacimiento en adelante. Pero, ¿cómo lo haría? ¿En qué escenario me focalizaría?, ¿en Europa?, ¿en América? ¿Qué tanto sabía esos temas?

92 El programa se reformulaba ese año e iba desde la Prehistoria hasta las revoluciones hispanoamericanas y el surgimiento del Estado Oriental.

93 La reforma educativa que se llevó adelante en Uruguay a partir del año 1996 suele ser identificada, en la comunidad educativa, por el nombre de quien en aquel entonces era el presidente del CODICEN, Germán Rama.

Ya tenía casi pronta la primera ficha de trabajo: «*¿Qué es la Historia?*». Como el curso tiene un énfasis en nuestra disciplina,⁹⁴ creía necesario comenzar hablando de la Historia, mostrándoles qué estudia, quiénes lo hacen, cómo se reconstruye el pasado histórico, desde qué lugar, etcétera. Este proyecto no desapareció del todo. A una semana del inicio de cursos no podía borrar y empezar de nuevo.

«*¿Qué es la Historia?*», para empezar...

*«El mapa geográfico no es el territorio. En el mejor de los casos es una representación o una “percepción” del mismo. El mapa ofrece a los ojos del público solo lo que el cartógrafo (o quien se lo encarga) quiere mostrar. Es solo una imagen trunca, incompleta, parcial y hasta adulterada de la realidad. Esto debería acabar con las ilusiones de ese sector del público que lee el mapa como un fiel reflejo de lo que hay efectivamente sobre el terreno.»*⁹⁵

La historia no es lo que pasó. Los libros de historia cuentan lo que los historiadores quieren contar sobre determinados hechos. La historia narrada por los historiadores es la que ellos (consciente o inconscientemente) eligieron estudiar, investigar y finalmente contar en función de sus intereses, sus conocimientos, su contexto sociocultural, su ideología, su formación y un largo etcétera. Esto debería acabar con las ilusiones de ese sector del público que lee un libro de historia creyendo que allí le van a contar lo que verdaderamente pasó.

De la misma manera, los profesores de Historia no enseñamos historia a secas; enseñamos la(s) historia(s) que sabemos, la(s) que aprendimos en el liceo, en nuestra carrera o en los libros que leímos, o la que más nos sedujo. Enseñamos historia tal como la entendemos y como la seguimos redescubriendo día a día, clase a clase. Puede que esta confesión suene a engaño, pero en realidad es más bien una ilusión —como dice Rekacewicz— de los lectores y aprendices.

El racionalismo del siglo XVIII y la posterior fuerza que adquirió el discurso científico positivista en el siglo XIX crearon la idea de una ciencia objetiva, verdadera y aséptica. Esta concepción nos llevó (¿nos lleva?) a

94 Mientras que el de primer año tiene (mejor dicho, tenía) énfasis en Geografía.

95 Philippe Rekacewicz, «La cartografía: entre ciencia, arte y manipulación» en *Le Monde Diplomatique*, marzo de 2006, pp. 20-22.

pensar que los mapas representan el espacio tal cual es y que la historia nos enseña lo que pasó.

*[...] el cartógrafo pretende ser a la vez testigo y actor. Se vuelve sucesivamente observador, economista, demógrafo, geomorfólogo y por último cartógrafo... y artista. Para construir sus «mundos», o más bien para inventarlos. El cartógrafo imagina y dibuja un sutil cocktail, mezclando el mundo tal como lo ve con el mundo tal como quisiera que fuera.*⁹⁶

Al igual que el cartógrafo, el historiador es también un artista; lo mismo que el profesor que narra, crea y recrea personajes y paisajes. Sucede que el arte es subjetivo, parcial y poco sujeto a reglas, y eso, en el imaginario social, parece no tener que ver con la ciencia. Sin embargo, el mismo Einstein decía que «la ciencia, considerada como un proyecto que se realiza progresivamente, es tan subjetiva y está tan condicionada psicológicamente como no importa qué otra empresa humana».⁹⁷ Pero aunque encontramos autores que defiendan esta posición, aunque podamos escribir fundamentadamente sobre la subjetividad de la ciencia y los científicos, los historiadores y los profesores, esto acaba siendo nada más que letra en el papel. Nunca se despega de la escritura pues sostenerlo en un ámbito de trabajo puede resultar terrible.

¿Quién de nosotros le dice a un padre que la historia que le enseña a su hijo no es objetiva sino tal como la entendemos y que, por tanto, no será siempre «la misma historia»? La clase que di hoy en la mañana sobre la revolución francesa está basada en mi lectura de Soboul, en lo 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 5.º año de liceo, por *Germinal* y por *María Antonieta*, la versión más novelada de Sofía Coppola que descubrí recientemente.

El sociólogo Bernard Charlot dice que

no hay saber más que para un sujeto, no hay saber más que organizado según relaciones internas, no hay saber más que producido en una «confrontación interpersonal». Dicho de otra forma, la idea de saber

96 Íbidem.

97 En Pierre Thuillier, *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*, Madrid, Alianza, 1990.

*implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de rapport del sujeto consigo mismo, de rapport de ese sujeto con otros (que coconstruyen, controlan, validan, comparten ese saber).*⁹⁸

Por tanto, si la idea de saber implica al sujeto, ningún profesor podrá enseñar la revolución francesa más que como la entiende, como la sabe. Y ese entendimiento estará constituido por los libros que leyó sobre el tema, por los profesores que se lo enseñaron, quienes a su vez también tienen su propio *rapport*, por lo que dicen los manuales o la tradición de enseñanza. El saber es una relación del sujeto con el mundo y por ello justamente es que el cartógrafo no puede hacer los mapas más que como concibe el territorio. Y el profesor no puede enseñar de otra manera que no sea tal como concibe la enseñanza y tal como entiende esos contenidos que enseña. No es una cuestión de voluntad.

Pese al encanto del dicho popular, el saber no está en los libros, sino que es relación de los individuos con su entorno. Nos vamos apropiando de él para construirnos como personas y lo que sabemos es la construcción misma que realizamos, no algo que ya preexistía y que simplemente lo incorporamos. ¡Vaya si será un *cocktail* la historia que enseñamos! Y cuánto tiene este de lo que agregamos porque imaginamos, fantaseamos o porque suponemos que puede enriquecer nuestro relato.

Nunca encontré ningún dato histórico que sostuviera que Axel Von Fersen, el conde sueco, era el amante de la reina María Antonieta. En los libros que leí figura como el amigo que ayudó a los reyes a escapar en la berlina hacia Varennes. Tampoco sé, fehacientemente, si la duquesa de Polignac fue la principal cómplice de este amor oculto, si de verdad avisaba a la guardia de las Tullerías para que dejaran entrar al «conde nocturno» que desesperado venía a visitar a su amor.

Estas historias están más allá de la veracidad, que en estos casos no me inquieta. El capítulo de *Intrusos en la Historia*⁹⁹ me fascina porque —en general— logra climas mágicos en la clase. Y a veces me encuentro agrandando tanto la historia que me río de mí misma. Esos agregados («le da color, profe», al decir de los chiquilines) buscan seducirlos. Intentan disparar un montón de preguntas que luego sirven para explicar fenómenos que se vivían de otra manera: como el matrimonio o la maternidad. Pero está claro que «el rescate» que hago de María Antonieta no es ingenuo en

98 Bernard Charlot, *En torno al rapport con el saber. Elementos para una teoría*, p. 34.

99 El nombre hace referencia al programa de chimentos y espectáculos argentino.

tanto busco tirar por tierra la idea de la reina frívola que le dijo al pueblo francés: «si no tienen pan, coman torta».

Ahora bien, ¿cuántas veces estaremos cargando a una clase de infinitas intencionalidades de las que no somos conscientes? ¿Para qué hacemos esto o decimos lo otro? ¿Cuántas veces estaremos diciendo algo que no sabemos de dónde viene, dónde lo aprendimos o quién nos lo contó?

Entonces, escribir sobre lo que pensamos acerca de la historia, cuál sabemos y qué hacemos en el salón de clase, es imprescindible para comprender y así poder transformar la enseñanza. Mejorar nuestras prácticas supone, primero, entender cómo somos como profesores mirado a la luz de los profesores que queremos ser. Podemos seguir intentando ser otros: los que evalúan objetivamente o los que dan todas las posturas. O podemos empezar a cambiar la mirada, transformar lo insopportable en sopor-table¹⁰⁰ y de a poco buscar entender por qué es así.

Las preguntas que nos formulamos en esta búsqueda nunca están circunscriptas únicamente a la clase, sino que remiten necesariamente a una dimensión identitaria: ¿Por qué pienso las clases de esta forma? ¿Por qué me gusta más la historia contemporánea que la antigua? ¿Por qué me gusta este historiador? ¿Por qué este tema nunca lo doy? ¿Por qué me siento cómoda con estos alumnos y no con estos otros? Hallar las respuestas no es el objetivo del presente artículo. Sería demasiado ambicioso querer entender todo ello. Este ejercicio es solo el inicio de una búsqueda que es y será continua.

El bastón blanco

Para las primeras semanas tuve una ruta clara. El guión que tenía armado podía servir para irme dando tiempo a estudiar los temas que sabía menos y a la vez operaba como repaso del año anterior. Entonces, después de presentar la asignatura venían Paleolítico, Neolítico y llegaba hasta las primeras civilizaciones. Decidí hacer foco en el nacimiento de las ciudades. Hice un trabajo exhaustivo sobre el nacimiento de la escritura y su evolución hasta el alfabeto, en vinculación con el arte rupestre.

100 Soportar ser subjetivos, incompletos, parciales, ignorantes.

De repente empecé a empantanarme. Cámara lenta y pausa. El programa pide¹⁰¹ abordar una civilización de Medio Oriente y una americana. ¿Egipto? La profesora de 1.º me decía que ella ya lo había trabajado en profundidad, por lo cual no podía volver a lo mismo. Decidí trabajar con un mapa del libro *Pensar la Historia*¹⁰² donde aparecían señaladas las zonas donde surgieron las primeras civilizaciones. Esto me permitía hacer una presentación general y luego irme directamente hacia América,¹⁰³ escenario que no habían estudiado en primer año. Allí presentaría distintos grupos indígenas en diferentes estadios culturales y luego trabajaría sobre los incas.

Caminar a la deriva y no visualizar un camino por el cual transitar son la misma cosa. Desde mayo hasta noviembre me sentí caminando con el «bastón blanco» (expresión de desesperación que usamos con mi colega Magdalena cuando nos sentimos perdidas en el programa). Iba para un lado y de repente me enfrentaba con una pared; «de acá no salgo», me decía. Buscaba entonces otra ruta.... Comenzaba a leer un tema conveniente de que lo iba a dar y luego lo desechaba. Mis convencimientos eran efímeros.

Pero volvamos a América. Cuando terminara con los incas, ¿qué haría? ¿Volvería a Europa y daría Grecia, Roma y luego la caída del Imperio? Tenía que hacerlo rápido porque de lo contrario llegaba a octubre con este tema. ¿Qué tan rápido? Me implicaba estudiar mucho. Además nunca puedo hacer síntesis de los temas que arajo; ahí seguro me estancaba. Callejón sin salida y yo asistiendo a mi propia muerte. Anuncié que íbamos a estudiar Grecia sin ningún convencimiento de ello, por dos razones básicas: 1) no sé trabajar sucintamente temas que doy por primera vez, y por tanto temía eternizarme, y 2) ellos ya lo habían estudiado en primer año.

Finalmente, decidí quedarme en América y trabajar el ocaso de esas civilizaciones: la Conquista, América bajo el dominio de España y revoluciones de independencia con foco en el Río de la Plata. Cruzaría el Atlántico solo a los efectos de explicar los fenómenos americanos cuando ameritara hacerlo.

101 (...y yo obedezco). Cuando recién comenzamos a dar clase nos atamos mucho a este mandamiento, a lo que dicen los manuales, a como lo da la mayoría... Soy consciente del peso de esas rutas ya establecidas, como la de dar siempre Egipto, pero cuando trabajo programas que no manejo profundamente, no puedo desligarme de ellas. ¿Qué estructura podría romper si aún no tengo una?

102 Uno de los manuales para el curso de 2.º

103 Entre América y el Lejano Oriente, siempre América. El segundo «te lo debo», como dicen los chiquilines.

Tuve varias veces la sensación de que estaba estropeando demasiado la cancha. Temía que los chiquilines notaran mi incoherencia, que me reclamaran que les decía una cosa y luego hacía otra, pero eso nunca sucedió. Sospecho que en parte esto se debe a que las clases tenían principio y fin. La semana de trabajo tenía coherencia, pero si alguien me hubiera pedido que contara el trabajo que realizaría a lo largo del año, no hubiera podido. ¡Claro!, los alumnos difícilmente perciben la ruta larga. Para mí fue terrible no haber podido (salvo excepciones) ir y venir en el curso, zurrcir¹⁰⁴ los temas.

Un proyecto para enseñar Historia

Las preguntas de ¿por qué enseño Historia?, ¿cómo lo hago y para qué? pueden resultar «obvias» a esta altura. ¿Para qué habría de cuestionarme estas cosas ahora? ¿Qué sentido tiene hacerse interrogantes que se entienden mejor en contextos como los de formación pues ahí uno todavía está probando(se)?

La tradición tira por tierra la necesidad de tener ese tipo de preguntas como inquietudes cotidianas de nuestra vida profesional. Pero como creo que no existe posibilidad de analizar la práctica disociada de quien la ejerce, es imprescindible entonces no perder de vista los motivos que nos pusieron delante del pizarrón. ¿Por qué fue que decidí volver al aula siendo *profesora de Historia*?

Cuando intento dar respuesta a esta pregunta va emergiendo mi proyecto de enseñanza de la Historia, no el de un curso o un año en particular, sino el que me devolvió al aula y el que alimenta mi trabajo cotidiano.

La clase es como el teatro. Cada año cambiamos la escenografía, el vestuario, la música, adaptándolo al curso que nos toca trabajar. Pero el escenario permanece, es la estructura sobre la que se monta el espectáculo. Detrás de los proyectos para cada curso, hay un *proyecto*: nuestro escenario.

Para este curso de segundo año tuve que desarrollar algunas «estrategias» —así preferiría llamarlas— de supervivencia, diría. Intenté convertir en ameno aquello que me resultaba terrible o al menos ingrato, porque también es cierto que uno termina acostumbrándose a lo malo. Era ingrato

104 Desearía siempre poder zurrcir los temas. Es como el desplazamiento en el riel, que hace la cámara a medida que va filmando. Me encanta sentir que puedo hacer ese ejercicio y me frustra terriblemente sentir que las clases son como tomas aisladas de una película que nunca se puede editar.

ser profesora de Ciencias Sociales y serlo además de un programa nuevo, larguísimo y cuyos temas no me gustaban. Lo era también sentirme sin rumbo, trabajando en un presente corto que no tenía proyección más que para dos o tres semanas.

Frente a esta situación busqué algo que me devolviera el placer de la docencia. Un respiro, una pausa en la adversidad. Tenía que hacer algo distinto, que al menos los entusiasmara frente a temas que ya habían visto y no querían volver a estudiar. Por ejemplo: «Los viajes del descubrimiento» («¡otra vez Colón, no!») o frente a otros que me resultaban demasiado áridos para un segundo año (como las «Nuevas ideas»).

Estas estrategias que puse en práctica tienen que ver con mi *proyecto* de enseñanza de la Historia, ese que está siempre en todas partes, haga lo que haga. Por supuesto que ese gran telón de fondo que es el proyecto, no aparece de un día para el otro. No es fácil, siendo para cada uno de nosotros tan «natural», hacerlo aparecer, como presencia y como génesis, así que empiezo por mi propia historia con la Historia.

a. Mi historia con la Historia: Historia y presente

*«Tendremos suerte si aprendemos
que no hay ningún lugar, que no hay ningún atracadero
que pueda disolver en su escondite lo que fuimos»*
Fernando Cabrera

Historia empezó a gustarme en cuarto año de liceo. Aquellas clases fueron como los decodificadores de un montón de nombres y símbolos que yo escuchaba y veía en mi casa desde niña y no entendía bien qué significaban. Podría decirse que la historia empezó a tener algún tipo de relación con mi vida, cosa que no me había sucedido ni en primero, ni en segundo, ni en tercero. Durante esos años la historia fue para mí tan extraña como la física. La estudiaba sin aprehenderla.

Pero la historia de cuarto año me hizo protagonista de ella; en realidad a mis padres y su entorno, al cual como hijos menores siempre estamos obligados a asistir. Aquel curso tendió un puente, que hasta el momento nunca había visualizado, entre *el pasado y mi presente*; entre el mundo extraño de los adultos y el propio. Por eso es que me gusta casi exclusivamente la historia contemporánea y siempre que puedo elijo esos cursos. De aquí entonces que trate de familiarizarles la asig-

natura. Intento mostrarles que la historia «no fue», sino que resulta imprescindible para conocer el presente. Busco que vean que ciertas cosas de la actualidad tienen sus orígenes en otro tiempo o que se relacionan con algún fenómeno que trabajamos como contenidos *del pasado*.

Hicimos un trabajo con los datos actuales de Haití y Bolivia que extraí de la *Guía del Mundo*. Vimos los índices de pobreza: mortalidad, analfabetismo, etc. Luego trabajamos sobre los grupos étnicos y yo les preguntaba si era casual que los dos países más pobres de América Latina fueran los dos que tenían mayores porcentajes de población afrodescendiente e indígena respectivamente. Este ejercicio hecho a continuación de todo lo que habíamos trabajado sobre el proceso de conquista y de la sociedad colonial, buscaba que ellos captaran lo imprescindible que resulta el conocimiento histórico.

Porque «la historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no científica por lo menos *razonada*». ¹⁰⁵ Les digo a los chiquilines, también siguiendo a Vilar, que para saber leer un diario —un gesto tan cotidiano— hay que saber historia. ¹⁰⁶ E insisto en que ellos ya saben mucha historia sin que lo sepan conscientemente (es una manera también de generarles autoestima y de transmitirles confianza para estudiar la asignatura).

En la ficha introductoria que preparé «Qué es la historia» incluí la tapa del diario *Clarín* sobre el triunfo del Frente Amplio en las elecciones del 2004. El titular decía «Histórico triunfo de la izquierda en Uruguay». Les pedí que ellos interpretaran la noticia: ¿por qué el diario titulaba así? Casi todos pudieron decir que era porque el Frente Amplio nunca había ganado las elecciones.

«¿Y ustedes cómo saben eso?». «Porque sí», decían. Algunos pocos expresaron: «Me lo dijo mi madre». Les repliqué con mucha firmeza: «No es porque sí, es porque saben historia, por eso pudieron interpretar la noticia. Porque ustedes conocen la historia de los partidos políticos y saben que siempre gobernó el Partido Nacional o el Partido Colorado». La fuerza de mis palabras les agració y se miraban satisfechos. Pero luego saqué de una carpeta un montón de recortes de diarios y revistas referidos a la guerra en los Balcanes, al conflicto árabe-israelí, al apartheid, etcétera, y ahí no pudieron decir casi nada. En broma les dije que esa parte del diario tendrían

105 Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1980.

106 La frase estaba en la ficha y formaba parte de uno de los ejercicios.

que salteársela. «La historia en el liceo entonces está para eso, para que puedan llegar a leer todo el diario».¹⁰⁷

Nunca falta el alumno que nos dice que no le importa saber leer el diario o que solo le gusta la sección deportiva. Está bien. No podemos pensar que a todos les va a gustar la asignatura, ni mucho menos podemos, creo, dejar de escuchar a esos alumnos pues siempre nos aterrizan, nos quitan el protagonismo.

Independientemente de esas respuestas, siempre voy a la clase con la expectativa de que se deslumbren con lo que les voy a decir. Siempre planeo pensando en que ese ejercicio o ese texto que elegí, les va a gustar o a conmover. Doy mis clases con el deseo de que eso que les enseño trascienda y se imprima en ellos, que deje huellas. La verdad es que esto casi nunca ocurre. La mayoría de nuestros alumnos olvida todo ni bien terminan las clases y cuando de repente los volvemos a tener al año siguiente nos enojamos porque no recuerdan aquel tema que tanto trabajamos. Dejamos huellas en uno, dos o tres alumnos. No más. Cada uno nos recordará de forma tan distinta y algunos ni siquiera nos recordarán.

Pero aunque todo esto sea cierto, lo nuestro va por otro lado. Porque nosotros enseñamos y ellos aprenden o no. No puedo pensar la clase creyendo que eso que voy a trabajar es aburrido, innecesario o que seguramente no lo van a entender. Las ganas con las que doy mis clases necesariamente implica que «me las crea»; que las crea removedoras, imprescindibles.

La docencia es tristemente una tarea poco reconocida, salarial y socialmente. Pero a veces me pregunto si los que no se dedican a esto pueden llegar a imaginar lo fascinante que es. Porque está llena de reconocimientos, de pequeños logros. Son nuestros pequeños trofeos, que se perciben solo en la intimidad o a lo sumo se comparten con algún amigo. Pero también es una tarea en constante tensión, que casi no da respiro. El primer desafío es captar al auditorio porque, a diferencia del teatro, nuestros espectadores no eligieron estar allí. No van a permanecer en sus butacas si la obra es mala, esperando silenciosamente su final.

b Cuestionar lo natural

Creo que la historia tiene que ser, además, una herramienta que cuestione lo aparentemente obvio, que nos permita repensar lo instituido. In-

107 Es un poco mi respuesta ante el «para qué quiero yo saber esto o para qué me sirve». Estas preguntas nunca faltan.

tento generar algunas instancias en las que busco, básicamente, tres cosas: 1) recuperar la capacidad de preguntarse por lo dado, 2) mostrarles que nada se hace inocentemente, y 3) sensibilizarlos con algunas situaciones que me parecen injustas.

Uno de los ejercicios que hago habitualmente es el de entrar a la clase y colgar el planisferio «al revés». Enseguida varios alumnos me avisan del error. A continuación les pregunto sobre la forma de la Tierra; saco una pelota y le pido a algún alumno que la ponga «al derecho». Luego trabajamos con la tira de Mafalda en donde Libertad está haciendo lo mismo que hice yo uno instantes antes en el salón. El trabajo se nutre después con el dibujo de Torres García y con otras proyecciones del mundo que generalmente ellos nunca vieron. Básicamente comparamos las de Mercator y la de Peters. Como tarea les pido que busquen la superficie de los continentes y luego vemos si eso se condice con cómo se los representa en la proyección de Mercator, que es la que se maneja en los mapas a los que tenemos acceso.

Cuando les digo que nada se hace inocentemente, no le atribuyo ninguna intención maligna. Simplemente trato de que vean que existe detrás una intención (consciente o no) condicionada por su medio, su época, sus intereses, su ideología, etcétera. Así como nos preguntamos por qué el Norte siempre aparece representado arriba, igual debemos hacerlo con otras cosas tan arbitrarias como esta. ¿Por qué los viajes de Magallanes o Colón son «del descubrimiento»?

—Organizamos un viaje a Rusia. Nos vamos todos, y al regreso, en la tapa del álbum de fotos escribimos: «el descubrimiento de Rusia».

—No profe, Rusia ya está descubierta.

—Pero para nosotros fue un descubrimiento, no la conocíamos, igual que América para los españoles, etc.

Algunos alumnos me cuestionan... «ah pero no es lo mismo». Virginia, una alumna de cuarto año decía que no era igual porque a Rusia la habíamos visto en la TV, todos sabemos que ahí vive gente.

Los debates que disparan este tipo de actividades me devuelven la capacidad de asombro. Es también una de las riquezas de la profesión: enfrentarnos a chiquilines que no nos dejan pasar una. Cada año voy mejorando el ejemplo, sobre la base de la experiencia.

Intento que esos debates los dejen pensando. No ha de haber satisfacción más linda que la de que toque el timbre y salgan discutiendo sobre lo que veníamos trabajando o se acerquen para seguirlo. Esos momentos son únicos, y para mí, el mejor trofeo.

Las situaciones en las que intento sensibilizarlos son las referidas a las desigualdades económicas. He trabajado en distintos cursos dos actividades especialmente para ello. Una que consiste en comparar los PBI per cápita de diferentes países y ver en números cómo viven unos y otros habitantes del planeta.

Y otra que se refiere al mundo del *jet set*, que en buena medida opera como modelo. Es una nota sobre Jennifer Aniston y Brad Pitt, en el momento de la noticia, uno de los matrimonios más *exitosos* de Hollywood. El artículo cuenta que la pareja gasta(ba) diez mil dólares al mes en cremas.

La noticia puede no provocarnos demasiado estupor habida cuenta de que estamos acostumbrados a ver a esos personajes en la TV o en las revistas de la farándula. No es secreta su riqueza que, lejos de querer reservar al ámbito privado, se exhibe como ejemplo de éxito social.

Muchos alumnos se commueven con esta realidad y otros no. Algunos dicen que, si es su plata, está bien que la gasten en lo que quieran.¹⁰⁸ Es un razonamiento que va de la mano con el del esfuerzo. Se esforzaron para tener todo lo que tienen.

He aprendido a aceptar estas opiniones —que antes internamente descalificaba al instante— a la luz de mis propias contradicciones.¹⁰⁹ Busco crear un clima en donde se sientan con confianza para razonar y opinar libremente. No quiero ser una profesora que «les baja línea», por lo que me preocupo especialmente por escuchar a aquellos alumnos con los que discrepo.¹¹⁰

Doy sí un combate por los olvidados de la historia: los negros, los indios, los gauchos, las mujeres, los pobres. etcétera. Ellos están en mis clases porque forman parte de mi deseo de sensibilizar a los alumnos con las injusticias sociales; recuperar para que puedan oír a los que no han tenido voz. Comparten escenario con otros: los gobernantes, los doctores, los estancieros... Aunque, revisando, veo que tienen los roles protagónicos.

108 El planteo que les hago es que un mundo que acepta eso como natural nos tiene que llamar la atención. Porque resulta inadmisible tal opulencia conviviendo con tanta miseria.

109 Les digo eso pero luego me voy del liceo a mi casa, que está ubicada en un barrio más lindo que el de ellos.

110 Con Magdalena siempre conversamos sobre el tema. Las dos nos recibimos juntas y desde que comenzamos a trabajar, siempre lo hemos hecho en contextos de pobreza. Creíamos que mostrarles la realidad de otros olvidados o marginados, como los indios, los negros, los obreros o los enfermos, podría hacerlos encontrar un lugar donde identificarse. Sin embargo, eso casi no sucede. Las historias felices son las que los seducen más. Pensándolo bien, resulta bastante natural: uno sueña con aquello que querría ser.

No se puede trabajar la sociedad colonial únicamente viendo a los negros y a los indios, porque sería una mirada tuerta desde el arranque. Pero sí, necesariamente, uno decide cuánto quiere detenerse en cada grupo social y cómo hacerlo. En el escenario, claro está, iluminamos algún lugar y dejamos otros en penumbra.

Algunas estrategias para enseñar Historia en Ciencias Sociales

1. Sábado 4 de junio, segunda hora con el 2.º 7: El debate entre los navegantes españoles y portugueses

La previa

«Profe, ¿trajo la vela?», pregunta Mateo.¹¹¹ «A ver ponete el gorro. Pa, te queda horrible». «Yo también quiero ser el Papa. ¿Por qué los otros son negros y este no?». «Porque el Papa tiene un gorro especial, ves... blanco y con esta cruz amarilla, en cambio a los otros los hice como los de los tribunales de las películas». «No profe, son como los de las universidades en Estados Unidos». «Bueno, es lo mismo...».

«¿Y este martillo?», dice Maximiliano y abre los ojos atónito. «Es de Alejandro, para que ponga orden en la sala». «Con este usted hace las milanesas, ¿no?», me pregunta Miguel. Cecilia me mira: «¿Esto me lo tengo que poner?».

«Martín, traeme la mesita del fondo, pongan los cuatro bancos acá para los del tribunal». Voy sacando el mantel, lo pongo encima de la «mesita», que en realidad es un banco. Luego el candelabro, me olvidé de los fósforos. Sé que Vanesa fuma, así que le pido un encendedor, pero no tiene. «Profe, yo enseguida le consigo».

«¿Y estos frasquitos? ¡Pa, qué demás! La profe se trajo toda la cocina. ¿Pimienta?». «Sí, pimienta blanca y nuez moscada. Vamos a ponerlos encima del banco, son para tentar al tribunal». La miro a Lorena y le digo: «Ustedes no se olviden de prometerles las especies... miren que ellos les van a financiar el viaje».

Llega Vanesa con el fuego. Prendemos la vela, se van sentando. Rodrigo reparte las manos, la mayoría están destruidas (ya hice el debate en los otros grupos). «Dame la blanca, esta se rompe... ¿Y para qué sirven?».

111 Los chiquilines ya sabían que en el debate habría una vela porque lo habían visto el viernes anterior en el grupo de 2.º 6.

«Con estas manos ustedes van a participar y luego van a votar a favor de uno de los equipos», les digo.

Alejandro es Inocencio VIII, Mateo (quien aparece después de haber faltado toda la semana), Analía y Cecilia son los comerciantes que financiarán el viaje. Increíblemente Alejandro tiene una cadenita con una cruz, lo que le sienta muy bien con su personaje. ¡Toda una revelación!

¡Acción!

«Bueno, recuerdan que la clase pasada habíamos trabajado con el texto del “Monopolio comercial y la necesidad de nuevas rutas”. Ahí veíamos las rutas que se utilizaban para comercializar las especies. Y vimos que esas rutas estaban controladas por los comerciantes turcos y los árabes musulmanes. ¿Se acuerdan por todas las manos que pasaban las especias hasta llegar al puesto del vendedor europeo? Entonces, lo que vamos a escuchar ahora son dos propuestas distintas de rutas de viaje para llegar a las islas de las especias. Obviamente el objetivo es eludir a los turcos y encontrar un nuevo paso.

»Adelante, entonces, los navegantes portugueses...»

Narrando la acción

En el pizarrón están Lorena, Agustina, Germán y Federico. Son los navegantes portugueses. Detrás de ellos está colgado el mapa. Trajeron un nylon para ponerle encima. Tacharon las partes del mundo que en aquel entonces no se conocían. Empieza hablando Germán. «Nosotros queremos ir al oriente por un camino nuevo que creemos es seguro —pues ya lo estamos navegando— y que según nuestros pronósticos nos llevará fácilmente a las islas», mientras va señalando en el mapa. No exagero el lenguaje. Así es Germán: inteligente, maduro, se expresa correctamente y es por lejos el que mejor logra la descentración. Incluso empezó medio en broma hablando en portugués. Agustina hace algunos aportes; se refiere al viaje de Bartolomé Días. Lorena anota en el pizarrón la comida que llevarán, calculada para cada tripulante (se basaron en el diario de Pigafetta para obtener datos de la época). Federico habla sobre los instrumentos con los que contarán; se refiere a las ventajas del astrolabio, la brújula, etcétera. Se los ve frescos, naturales, todos menos Agustina que es la que está más apegada al texto en el que estudió. Por momentos repite frases de memoria.

El tribunal pregunta. Mateo no preparó nada pues recién se reintegra, pero es inteligente y les sigue la exposición. Alejandro preparó una serie de preguntas y las formula correctamente. Algo pregunta Cecilia; nada Analía. Desde atrás, formando parte del público, Rodrigo les pregunta sobre los vientos, cómo pensaban afrontar posibles tormentas... «¿Pueden navegar el Índico?». Por primera vez está quieto, al menos parece absorto en la actividad. Yo estoy sentada detrás de Maximiliano y Diego. Hoy Diego no mira por la ventana; es más, parece que hoy no hubieran nada detrás del vidrio.

Van respondiendo a las preguntas del público con soltura; suenan convincentes. Y lo que no deja de sorprenderme, se escuchan entre ellos. Lorena le promete al tribunal el sesenta por ciento de las ganancias del viaje, «de todas las ricas especies que vamos a traer, y también oro, plata, damascos, algodón». Reparo: mencionó damascos, término que habíamos definido la clase anterior. Cuando les anuncio que vamos a pasar a los navegantes españoles, todos aplauden. Rodrigo chifla: «¡aguanten los portugueses!».

Los españoles son Leonardo, Marina y Analía B. En este grupo se destaca Analía; la elegí a propósito para que levantara el nivel. Leonardo es medianamente bueno pero muy tímido; Marina es buena aunque inconstante en el trabajo y el cuatro miembro, Jesús, desertó. Desde que armé los grupos Analía protestó. Primero me reprochaba el haberla elegido para un trabajo cuando ella no precisaba la nota, y luego protestaba por el equipo en el que la había puesto. Analía es muy amiga de Agustina y Lorena, y a su vez es la novia de Germán. Pensé que el hecho de enfrentarlos les iba a dar más confianza para animarse a debatir. Además, no podía ponerlos juntos porque se «robaban» el debate.

Analía saca una naranja y dice que ellos saben que la Tierra es redonda y por ese motivo eligen llegar al este navegando hacia el oeste. «Nuestra ruta es más segura porque aquí no habrá posibilidades de que nos asalten piratas o los turcos». Leonardo murmura cosas, pero no se impone con la voz y Marina repite lo que dice Analía, es su eco. Mateo les pregunta por los alimentos y las carabelas que van a llevar. «¿Cuántos kilos?». Empiezan a sentirse varias voces al mismo tiempo, porque eso no lo prepararon. El resto de la clase quiere dejarlos en evidencia. Analía se bajonea, Marina le habla... Intervengo para no dejar caer el clima de clase. Luego Alejandro les pregunta por los vientos alisios. Analía explica que no los afectarán porque esos vientos no llegan a la región por la que piensan navegar. Verónica —sí, Verónica, la que siempre está en otra— les pregunta por los

instrumentos técnicos que llevarán. Leonardo habla de los usos del astrolabio y la brújula. Ya veo que esa de aprenderse los usos de los adelantos técnicos es una «fija». En el reparto que hicieron entre ellos parecía estar establecido que uno leía ese punto.

Mateo les dice que esa ruta no tiene certeza. «¿En qué se basan para pensar que cruzando el Atlántico llegan enseguida a Asia?». Marina empieza a decir que es «cuestión de creer», que precisan arriesgarse. Algunos saltan de atrás... «pero los portugueses ya sabían que por África iban bien», etcétera. Se alborotan pero están discutiendo del tema. Toca el timbre. Se van hablando del debate.

El lunes conocimos los fallos del tribunal. Tres votos a favor de los portugueses y uno (el de Mateo) a favor de los españoles. Mateo dice que el trabajo de los portugueses fue más convincente («hubo más trabajo de equipo») pero que él creía que había que apostar a otras rutas, no quedarse solo con la de África, por eso financiaría el viaje de los españoles. Alejandro dice que el equipo de los españoles no estaba muy coordinado y que en realidad solo hablaba Analía. Cecilia y Analía P. coincidieron en que a los españoles les faltó mas trabajo de grupo.

2. Adivina el personaje: ¿Quién es quien? (con el 2.º 3)

¡Acción!

«Cada equipo va a recibir un sobre con cuatro fotos, una de cada filósofo: Locke, Rousseau, Voltaire y Montesquieu. Además van a encontrar varios textos que fueron escritos por estos filósofos o por historiadores que se refieren a sus ideas. Mientras voy repartiendo los sobres, vayan pensando un nombre que los identifique.»

Narrando la acción

Están sentados en ronda, más o menos cinco por grupo. A medida que van sacando las fotos, hacen chistes. Se burlan de los personajes. «Terribles gays, profe», dice Andrés. «Pa, este peinado...».

En primera instancia les doy las pistas para las fotos; son meras descripciones físicas que les permiten identificar a cada uno. Después, cada equipo deberá responder al *ping pong* de preguntas levantando la foto del personaje que corresponda. El ejercicio es fácil; todos logran identificarlos.

Luego les pido que lean los textos y vayan completando la tercera y última columna del cuadro que tienen copiado en el cuaderno. La primera columna dice «Antiguo Régimen», la segunda «Nuevas Ideas» y la tercera «Autores/filósofos». Ya tienen hechas las dos primeras, por lo que, de ahora en más, deberán saber qué autor o autores hablaban de soberanía popular o quiénes defendían la monarquía limitada.

La tercera parte (que será divertida, pues habrá que competir) consiste en una serie de preguntas que voy formulando a cada equipo en función de lo que hicieron en la segunda parte. Cada equipo tiene un vocero o representante y este contesta con la foto del personaje, nunca diciendo su nombre.

En el pizarrón figuran: «Los Indecisos», «Los Buitres», «American Idiot», «Los Ten», «Sin Nombre» y «Los Jaimito». Empezamos, «¿Qué filósofo o filósofos creía(n) que una sola persona no podía concentrar los tres poderes?». Todos gritan al mismo tiempo. Vamos por partes... «Correctoooooo», imito la voz de Susana Giménez y ellos se ríen. «¿Vamos a doblar?», pregunta Vanesa. «Punto para American Idiot».

Como la clase se torna demasiado caótica y todos gritan a la vez, propongo hacer una ronda en la que cada equipo responda solo. En caso de no saber la respuesta, se le da la palabra al primer equipo que levante la mano, perdón, la foto. Esto también genera dificultades porque no alcanzo a ver qué equipo levantó primero.

Esteban —que miraba por la ventana y no se sumó a ningún grupo— se ofreció para ayudarme en la tarea. Ya a esta altura lo dejo... es un chiquilín muy inteligente pero negado, conflictivo.

Esteban va diciendo qué equipo debe responder y entonces empiezan a ordenarse. Se escuchan entre ellos. Tienen encima de los bancos el cuaderno abierto con el esquema de las tres columnas y los textos. Recién ahora comienzan a tomarse un tiempo para responder buscando en los materiales.

Creo que estas dos clases dedicadas al juego de los filósofos del siglo XVIII, fueron de las últimas con el 2.^º 3. No en sentido estricto, pero sí las últimas que considero que pueden ser llamadas clases, pues las que transcurrieron hasta fin de año fueron más bien encuentros obligados en los que ellos y yo luchábamos por aguantar.

El juego en el aula: lo que no pertenece a la realidad

«El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real» J. Huizinga

Me gusta pensar que no es una mera casualidad que quien es considerado uno de los pioneros en la temática del juego y de las actividades lúdicas, es a la vez un historiador. Me refiero a Johan Huizinga, historiador holandés al que conocí en el IPA por su encantador *Otoño de la edad media*. Por tanto, quiero creer que algo tendrán que ver la Historia, el historiador y el juego (y la docencia, agregaría).

Los especialistas en esta temática sostienen que *Homo ludens*, obra escrita por el citado historiador, es una referencia ineludible para todos ellos; la primera obra que sistematizó los conocimientos dándoles un tratamiento especial, quizás académico. Apareció en 1938; desde allí hasta el momento se han escrito infinidad de cosas.

Será porque el juego atraviesa toda la vida del hombre, entonces es campo donde trabajan psicólogos, sociólogos, animadores creativos, profesores de educación física, docentes en general; pero donde juegan muchos más: todos lo hemos hecho y lo seguimos haciendo, en mayor o menor medida.

No existe una definición universal ni una postura única sobre quiénes precisan jugar, cuándo, cómo lo hacen y qué implica. Por otra parte, mi lectura sobre el tema es mínima, propia de alguien que apenas se acercó a conocer alguna que otra bibliografía. Por tanto, tomaré algunos puntos que me parecieron interesantes para vincularlos con mi trabajo en la clase.

De la definición de juego que brinda Huizinga quisiera tomar tres puntos: primero, el juego como *actividad voluntaria*; segundo, *acompañado de una sensación de tensión y júbilo*; tercero, *teniendo conciencia de ser de otro modo que en la vida real*.

En la clase de un liceo, el juego nunca es una actividad voluntaria, sino una propuesta que trae el profesor; que ni siquiera es propuesta, más bien una imposición. Obviamente, con algunas de nuestras actividades sentirán mayor placer que con otras, o tal vez nunca lo sientan con ninguna de ellas.

El autor italiano Andrea Imeroni¹¹² dice que este tipo de juego se llama *orientado*, se contrapone al *espontáneo*, y justamente es el que predomina entre los niños grandes, adolescentes y adultos. Entonces, en el juego que se desarrolla en el aula no existe creatividad lúdica de los estudiantes; ellos juegan lo que nosotros queremos que jueguen y bajo unas reglas también previamente establecidas por nosotros. Esta concepción contraría la del psicoanalista francés Testayre, quien parte de la base de que el juego siempre nace del deseo del jugador y nunca puede ser algo ordenado por otros.¹¹³

Trátese de una actividad orientada o espontánea, llevada a cabo en el marco de una clase o en un espacio libremente elegido por los jugadores, las sensaciones de júbilo y tensión siempre están presentes. Jugar es divertido, conlleva placer, pero al mismo tiempo mantiene la atención y requiere concentración. Máxime si se trata de una competencia en la que los jugadores se esforzarán por derrotar a sus contrincantes.

Por último, jugar es, según varios autores, salirse de la realidad.¹¹⁴ En palabras de Huizinga, «ser de otro modo que en la vida real». El juego tiene fantasía, ya que todo es posible. Podemos ser otras personas, en otro tiempo y en otro lugar. No tiene límites precisos más que los impuestos por el propio juego o los que se autoimpone el jugador. Trasladado esto al mundo áulico, ¿cuál es la *vida real* de la clase de Ciencias Sociales? ¿Estamos en clase cuando jugamos?

El 2.º7 fue, desde el punto de vista del rendimiento académico, uno de mis peores grupos. La mitad de los alumnos se llevó la materia a examen y durante el año el clima de clase fue siempre tenso. Digamos que no podía descuidarme porque enseguida se descarrilaba el trabajo; casi cotidianamente tenía a dos o tres alumnos fuera del salón. Estas características que describo me hacían suponer que el debate no iba a salir bien, o por lo menos iba a salir peor que en el resto de los grupos. Sin embargo, y para mi sorpresa, fue en donde mejor se debatió; en donde mejor clima se logró y fueron, también, por lejos, los equipos que mayor esfuerzo dedicaron a la tarea. La actividad fue un oasis en el desierto; rompió con una rutina, más bien con un modo de ser del grupo (y también mío, supongo).

112 Andrea Imeroni, «El juego como medio educativo». Conferencia brindada por el autor. La Coruña, 1986.

113 Citado en Hilda Cañequé, *Juego y vida*, Buenos Aires, El Ateneo, 1991, p. 8.

114 Dice S. Freud que lo opuesto al juego no es lo serio sino lo real... «A pesar de toda la emoción que caracteriza al mundo lúdico, el niño establece bien su diferencia y experimenta placer al unir sus objetos y situaciones imaginarias con las cosas tangibles y visibles del mundo real», En H. Cañequé, o. cit.

Tan satisfecha me había quedado que supuse que en el escrito se veía reflejado este trabajo. Pero, otra vez para mi sorpresa, no fue así. El 2.^º 7 volvió a rendir como de costumbre: solo la tercera parte de la clase, aproximadamente, alcanzó el nivel aceptable. Para mí era aún más increíble que Alejandro se hubiera sacado un «dos». Corregí su escrito varias veces, lo leí de atrás para adelante y no le daba para más. ¿Qué había pasado? ¿Cómo un alumno que había trabajado tan bien en su rol de Papa, no había podido responder en el escrito? ¿Qué abismo había allí?¹¹⁵

Intuyo que para los alumnos el juego no formaba parte de la clase propiamente dicha. La *vida real* de esta pasaba por una profesora que entraba, pasaba la lista, se paraba adelante y hablaba o escribía en el pizarrón o trabajaba con las fichas. Eso sí era la clase, lo que supuestamente había que aprender para pasar de año o para salvar el escrito. Pero la fantasía estaba fuera de ese formato.

Lo que transcurrió en las instancias de juego formó parte, creo, de *lo irreal*. Analía P., que en el debate casi no habló aunque formaba parte del tribunal, sacó una buena nota en el escrito. Su rendimiento fue mucho mejor que el de Alejandro. Analía era medianamente aplicada y estudiaba para los escritos, en cambio Alejandro no. El volvió a ser el de la vida real (un mal estudiante), aunque el día del debate había logrado —maravillosamente— convertirse en otro.

¿Dónde radica el problema entonces? ¿En que los alumnos no logran captar que el juego forma parte de la clase y que los profesores buscamos que sea una instancia más de aprendizaje? ¿O será que los profesores no establecemos una evaluación que se corresponda con esa instancia de juego? ¿O hacemos pocos juegos, lo que les hace pensar que se trata de un alto en el trabajo en serio? Supongo que un poco de todo.

Primero, la evaluación no consistió en otra actividad lúdica, lo que hubiera tenido más que ver con la propuesta de trabajo, pese a que cada equipo llevó una nota que pusieron los miembros del tribunal y otra que les puse yo. En realidad, a los ojos de los alumnos se trataba de una nota más (un oral) y no del escrito, que siempre tiene un peso institucional mucho más fuerte, independientemente de que uno no lo haga pesar tanto.

Segundo, creo que tenemos incorporada una concepción del juego como pausa necesaria al trabajo o estudio en serio (¿algo más descansado

115 Una situación similar volvió a darse con el 2.^º 3 y el juego de los filósofos del siglo XVIII, aunque no puedo desarrollarla tanto pues en el escrito que evalué este tema: solo les formulé dos preguntas referidas a esos pensadores. Se trataba del escrito final y tenía otros temas para preguntar.

quizá?, ¿un pasatiempo?). De hecho, yo misma pensé en este tipo de actividades para aquellos temas en que creía que podía aburrirlos o resultarles muy pesados. Rastreando la bibliografía sobre el juego encontré que esta idea era manejada por Comenio, Locke y varios autores de los siglos XVI y XVII. Por lo tanto, era esperable que los alumnos interpretaran que el debate constituía un paréntesis dentro del trabajo serio, que era el que hacíamos el resto de los días.

De todos modos, tanto Comenio como Locke veían en las actividades lúdicas una finalidad educativa. Según Flores D'Arcais,¹¹⁶ los jesuitas fueron los primeros en crear un sistema educativo en donde están minuciosamente pautados los tiempos que se dedican a cada actividad. Y el juego y la recreación, tan necesarios en su concepción, también deben servir para producir un aprendizaje. El puzzle me entretiene, pero al mismo tiempo aprendo geografía; los juegos de roles me permiten aprender historia, del mismo modo, las academias teatrales...

Creo que debería establecer algún método de trabajo donde los alumnos vieran los juegos con cierta cotidianeidad, formando parte de *la vida real* de la clase. Una rutina que incorporara las actividades lúdicas en la misma jerarquía que los repartidos. Algo que convirtiera a estas estrategias —salvavidas de una mala circunstancia— en un proyecto de enseñanza.

En el escenario. Cerrando un círculo

Ahora que llego hasta aquí, tengo la percepción de estar cerrando un círculo que comencé a trazar hace ya varios años. Intentando pensar en el proyecto y el guión, rescaté el cuaderno de mi último año de práctica, en el que iba anotando mis guiones de clase. Rescaté también la carpeta que hice en aquel año 2000 como trabajo de Didáctica III, que llevaba por título «La Historia que nos une» e imitaba el formato de una película. La carátula simulaba ser la ficha técnica y en el índice se podían distinguir varios capítulos que apelaban también a la terminología cinematográfica. En el capítulo II presentaba «el guión anual» y allí aparecían mi programa y la fundamentación de los cortes y temas seleccionados. Al capítulo III lo titulaba «El guión diario» y bajo ese rótulo ponía todos los repartidos que utilicé a lo largo del año.

Nuevamente vuelvo al «guión». Otra vez estoy frente a la máquina con la exigencia de terminar un trabajo tan desafiante como aquella carpeta. Aunque ya no soy la misma, me leo en aquellas páginas y me reconoz-

116 Flores D'Arcais, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Paulinas, 1990.

co. Con la diferencia de que ahora puedo comprender cosas de mi práctica que en aquel momento hacía intuitivamente. No es que uno innove tanto; sucede sí que uno empieza a entender lo que hace con la perspectiva de los años y gracias a la «gimnasia» que hemos venido haciendo en Andamios. Releyéndome descubrí que en los albores de mi carrera ya estaba presente una modalidad de trabajo que fui confirmando con los años.

Los repartidos por sí solos no son un guión, pues este comprende mucho más: hubieran precisado de mis anotaciones al lado de cada texto, de mi palabra explicando la selección. ¿Pero por qué para mí eran un «guión diario»? Lo eran y lo siguen siendo. Porque las fichas que armo para trabajar con los alumnos son mi ruta, constituyen el camino por el que puedo transitar con seguridad: yo la armo, pongo allí todo lo que quiero abordar y pongo también los ejercicios que quiero que hagan. Cuando no hay nada de esto, me pierdo.

El final de aquella carpeta tiene un aire de queja. Recuerdo —casi que revivo— la sensación amarga con la que terminé de redactar aquel capítulo que llevaba por título un fragmento de una canción de Drexler.¹¹⁷ Eran tiempos de parciales y exámenes, y me daba la sensación de que había que poner un punto final cuanto antes. Citaba a Borges para decir que solo entendemos aquello que podemos expresar con palabras. «Puede que tenga razón. Tal vez exista mucho que todavía estoy procesando, internalizando, y que aún no pienso conscientemente.»

Ocho años después me animaría a decir que he aprendido a ver en el *dar clase* un trabajo infinitamente más complejo que el de *planificar*. Porque la docencia es una tarea en vivo (como la obra teatral), con otros y con uno, que no se agota en saber más historia ni en haber dado un curso muchos años. Foucault¹¹⁸ coincide con lo que decía Borges. «Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva». En aquella carpeta yo habría querido decir más pero probablemente no hubiera podido, aunque dispusiera de más tiempo. Afortunadamente, a veces uno puede volver.

«A la deriva» no quiso ser la segunda parte de «La historia que nos une». Pensar y hacer «A la deriva» me permitió darle un sentido a lo que ya estaba presente. En algún momento sentí que veía la totalidad de algo que había visto en forma parcial y por tramos. Pude comenzar a *decir lo que*

117 «Nuestra primera intención era hacerlo en colores: una acuarela que hablara de nuestros amores».

118 En Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

hago. Curiosamente empiezo a comprender algo de mi práctica docente trabajando sobre un curso que di casi a ciegas.

Bibliografía

- BARBIER, J. M.: «Algunas cuestiones para la investigación en el campo de la evaluación», en: G. FIGARI: *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*, Bruselas, De Boeck Université, 2000, pp.351-360.
- BEILLEROT, Jacky, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Nicole MOSCONI: *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- CHARLOT, Bernard: *Durapport ausavoir. Éléments pour une théorie*, París, Anthropos, 1997.
- FLORES D'ARCAIS: *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Paulinas, 1990.
- IMERONI, Andrea: «El juego como medio educativo». Conferencia brindada por el autor. La Coruña, 1986.
- KEMMIS, Stephen, en Wilfred CARR: «Hacia una ciencia crítica de la educación», Barcelona, Laertes, 1990.
- VILAR, Pierre: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1980.
- WINTER, Richard: «Gerentes, espectadores y ciudadanos: ¿de dónde viene la teoría en la investigación acción?», en *Educational Action Research*, vol. 6, n.º 3.

Noticias de ayer

Gabriel Quirici

Proyectando

A lo largo de 2005, el foco para capturar la reflexión *del dicho al hecho* estuvo dirigido hacia mi trabajo en tercer año del liceo privado en el que trabajo dictando este curso desde 2001. La primera reunión de Andamios consistió en que cada uno presentara su «programa» y luego intercambiábamos ideas sobre intenciones de enseñanza y opciones historiográficas; como todos, llevé el mío creyendo —intuitivamente— que *ese* programa era mi proyecto.

En él estaban las *palabras clave* que a través de títulos de unidades y subunidades reflejaban los que considero principales saberes derivados de mi postura ideológica y ética ante la enseñanza de la historia. Además aparecían cortes cronológicos y temáticos que por la circulación de algunos conceptos y temas a lo largo de varias unidades permitían prever algunas de mis prácticas.

También aparecían (semi)destacados los temas que —para mí— son los más importantes: capitalismo, ideologías, creación del Uruguay, Guerra Grande, Guerra del Paraguay, era de las catástrofes, batllismo y dictadura. Aunque muy «decorosamente acompañados» por otros temas que también me gustan pero que son más *tradicionales* (revolución industrial, imperialismo, modernización, desarrollo de los Estados Unidos, fusión y pactos), o bien para decir que voy a dar tal tema (dictadura) debía hacerlos figurar aunque los «resolviese» en un módulo (terrismo y neobatllismo).

Con el correr del tiempo fui descubriendo que aquellas dos carillas con sus unidades y sus títulos eran solo un guión general que desde 2001 venía modificando en mayor o menor medida cada vez que empezaba un año como para hacerme una idea del horizonte hacia donde habría de avanzar por un año lectivo más. Un guión de temas de Historia. Una adaptación personal, en buena medida libre —pero no completamente—, del programa oficial.

Así que la planificación anual, que parecía ser la mejor presentación del proyecto que uno se arma para encarar un curso, fue quedando en un segundo plano, puesto que la reflexión en Andamios me llevó a ver otras prioridades en mí mismo a la hora de proyectar la práctica. Prioridades que quizá nunca se escriban en una libreta y que ningún inspector cali-

fique: qué valores (ideológicos, profesionales, culturales) «transmitir» a los alumnos; cómo jugar y divertirse con ellos, así como también cómo disciplinarlos; cuánto y hasta dónde quererlos; cómo conciliar el ideal de la *exigencia* con la teoría de que enseñar es compartir —por democratizar— el conocimiento; cómo trabajar el aprendizaje oral y escrito con todos (o la mayoría) de los alumnos a la vez; hasta dónde develar los compromisos personales sin pasar por un «neutral» (que no seré nunca) ni por un «profesor panfleto»...

Estas prioridades son la base del verdadero proyecto, pasan por el para qué enseñar y su cómo, trascendiendo debates historiográficos o temas a enseñar. Son prioridades que tienen que ver con cómo se es (o se imagina ser) uno como profesor. Imágenes del *ser profesor* que vienen de la historia personal (qué y cómo aprendí, para qué me gustaba y con qué vibraba al aprender) y que son fruto también de la imagen que uno ha construido de lo que sería el profesor ideal; una suerte *superprofesor*, en referencia a la idea psicoanalítica de *super yo*.

Así es que a lo largo de la experiencia en Andamios fui tomando conciencia que el proyecto es, a partir del pasado propio y del ideal que uno construye, la imagen que uno quiere que los demás (principalmente sus alumnos; también compañeros y autoridades) tengan de sí a la hora de la verdad, en la clase; es decir, lo que uno espera o cree que proyectará.¹¹⁹

Finalmente, he visualizado dos dimensiones relacionadas sobre las que me atrevo a escribir: la dimensión *racional* sobre cuestiones historiográficas y de contenidos a enseñar (sencilla de explicitar, compartir y discutir), y la dimensión *vivencial* y *sensible* sobre la acción de enseñar (algo más difícil de transferir: ¿hasta dónde se puede llegar a saber-mostrar cómo uno realmente es?), pero pasible de ser también teorizada.

En el artículo se explicitan la «utopía trascendente» que mueve mi práctica, así como la centralidad que el *sentido político* de la historia tiene en mis clases. Pero aparecen a la vez otras cuestiones centrales que no figuraban claramente en el programa inicial, como la preocupación por trabajar la palabra, la escritura y la lectura en forma sistemática, así como

119 Siguiendo con el juego de imágenes, todo esto podría sonar superfluo y posmoderno... por aquello de la cultura de la imagen. Todo lo contrario. Nuestra profesión se nutre de la red de interrelaciones simbólico-sociales pues tanto su dinámica, como su poder y capacidad su seducción —y por consiguiente de enseñar— se basan en la palabra. De ahí que el «que dirán» del profesor («es un botón, llega siempre tarde, le copan los temas, no puede con el grupo, sabe pila pero explica mal») no sea un dato menor a la hora de construir nuestra identidad como docentes.

el crear y ajustar una imagen docente y un vínculo con los estudiantes que oscila entre la disciplina y la fraternidad.

En la primera parte abordo el sentido que le atribuyo a la enseñanza de la historia, que sería la base o las raíces de mi proyecto. Luego, a los efectos analíticos, divido en dos las relaciones entre proyecto, guión y práctica. Como si se tratase de las dos principales ramas del mismo árbol, analizo por una parte la vertiente *docente de Secundaria* que intento, que proyecto y practico, para luego reflexionar sobre la enseñanza de la historia que quiero e intento practicar. En esta secuencia impresionista se recomponen el juego de luces, sombras y contrastes que he practicado del dicho al hecho.

Parte 1. Raíces: el proyecto «en general»

*«El grito de los pobres no siempre es justo,
pero si no lo escuchas, nunca sabrás lo que es la justicia».*
Howard Zinn¹²⁰

El orden cronológico de esta narración es inverso al operado en la vida real: primero escribí mi guión (programa) y luego fui descubriendo y configurando cuáles eran las bases del proyecto que lo sustentaba. Sin embargo, a los efectos de organizar el artículo iré de lo general a lo particular.

Parto de la base de que no existe una historia, sea la del historiador o la dictada en clase, que no se comprometa. Como dice Zinn:

La verdad es que el historiador no puede evitar destacar unos hechos y olvidar otros. Esto le resulta tan natural como al cartógrafo... Pero la distorsión del cartógrafo es una necesidad técnica para una finalidad común que comparten todos los que necesitan los mapas. La distorsión del historiador, más que técnica, es ideológica;¹²¹ se debate en un mundo de intereses contrapuestos, en el que cualquier énfasis presta apoyo (lo quiera el historiador o no) a algún tipo de interés, sea económico, político, racial, nacional o sexual... destacar el heroísmo de Colón y sus sucesores

120 Howard Zinn, *Historia popular de los EE. UU.* México, Siglo XXI, 1999, pp. 18-20.

121 Véase en el artículo de Ana Buela «A la deriva» las reflexiones del cartógrafo Philippe Rekacewicz, quien complejiza con verdadera profundidad la cuestión ideológica de la «selección» en ciencias sociales. Zinn nos plantea una mirada compleja desde la Historia como ciencia pero ve los mapas —y la construcción cartográfica— como una herramienta utilitaria en sí mientras que Rekacewicz lo hace desde la propia epistemología de su disciplina.

*como navegantes y descubridores y quitar importancia al genocidio que provocaron no es una necesidad técnica sino una elección ideológica. Sirve —se quiera o no— para justificar lo que pasó... la inevitable toma de partido nace de la selección, del subrayado de la historia.*¹²²

Tampoco me parece que sea historia el esquematismo dogmático que no educa a nadie y es «aprendido» por los alumnos como cuando se memorizan las tablas: cuando así se trabaja, los alumnos saben que hay que decir que «los burgueses son avaros y explotadores», que Perón era un dictador, que Stalin era *igual* de totalitario que Hitler, o que los musulmanes son fundamentalistas por un «sexto pilar» referido a la guerra santa (!) que nadie leyó en el Corán.

Pienso que la enseñanza de la historia debe ser comprometida y rigurosa a la vez, pero no en el sentido de verdades acabadas sino en el de la honestidad conceptual sumada a la claridad y flexibilidad de objetivos ético-ideológicos *vigilados* por la propia distancia y la reflexión crítica. Por eso la frase del historiador («revisionista») norteamericano Howard Zinn sobre la identidad ética entre justicia y reclamo de los oprimidos es una buena aproximación a lo que encuentro en el «lecho de mi río» como profesor de Historia.

Siempre recuerdo dos momentos de mi formación en donde me sentí más íntimamente ligado al marxismo que de fondo —en ese lecho del río, del devenir de uno— consolidó mi identidad por lo político. Una vez en Didáctica discutíamos acerca de la mitificación que se ha operado sobre la figura de Marx y la imagen que nos sugirió la profesora sobre los socialistas en general fue: «son los románticos de la política; tienen una sensibilidad extremadamente desarrollada para sentir las injusticias sociales». Otra vez en un taller sobre el pensamiento de Vivian Trías, al introducirnos en una reseña sobre marxismo se nos dijo: «Ante todo, una apasionada denuncia de las injusticias; luego un riguroso estudio de las condiciones sociales que la generan; y finalmente, una concepción optimista acerca de las posibilidades reales del cambio histórico». Fueron verdaderas soldaduras identitarias en lo que a mi formación profesional se refiere.

Con estos sentidos sí puedo decir que mi proyecto tiene que ver con el marxismo. Pero no me identifico con él por el uso más o menos reiterado de un vocabulario escolástico, sino que es en esas actitudes y sentires —que con otros he aprendido— en donde hallo mi identidad. Lo que traigo al aula como proyecto es la convicción de que nunca deberé dejar

122 Howard Zinn, *Historia popular...*, o. cit., pp. 18-20.

silenciada la voz de «los de abajo». Ese sería mi cauce y, por qué no, la causa. Una suerte de voz de la conciencia que me acompaña como fondo y trayecto.

Pero, ¿hacia dónde llevo mis clases?, ¿cuáles son las direcciones?, ¿en dónde desemboca imaginariamente este río?

Una tarea «política»

Se deduce de lo anterior que para mí la enseñanza de la *historia* tiene principalmente una veta *política*. Más que «crítica» la clase de Historia siempre me pareció político-formativa. No como «bajada de línea» ni de dogma ni de partido, ¡por supuesto! Política sí, en el propósito de brindar herramientas para poder-querer entender la realidad, así como poder-querer criticarla constructivamente, que es lo mismo que decir con compromiso.

El binomio poder-querer se explica porque no solo basta con tener la capacidad lógica para realizar la crítica, sino que además se precisa de un impulso emocional, de una curiosidad voluntaria que también se ha de enseñar. Más que una anticipación segura y acertada, esta es una dimensión de *deseo* en mi propio proyecto. Sería utópico y muy frustrante (cuántos alumnos pasan por la clase de uno sin que le convuevan las mismas injusticias) buscar que todos se emocionen igual que uno. Sería también una suerte de dogmatismo de la sensibilidad. Pero no dejo de saber que existen momentos de fuertes apuestas temáticas e historiográficas en donde mis pasiones conviven al límite de mi vigilancia crítica.

Por ello en estos casos entiendo que lo mejor, además de la honestidad hacia los estudiantes, es tener presente que el reflejo de este deseo en los alumnos es complejo. Vale recordar lo que indica Michel De Certeau: «el descubrimiento del otro, la alteridad como constitutiva del género histórico»¹²³ para trasladarlo al aula a la hora de pensar en la diversidad que componen nuestros alumnos. Muchos de ellos quizás se identifiquen con esas pasiones porque el poder y la admiración juegan un papel muy importante en la relación de enseñanza. O quizás simulen tener una reacción parecida a la deseada por mí en función de los propios sentidos que le atribuyen a hacer el curso, es decir, obtener una buena calificación captando cuáles son carreles por los que transita el profesor. También están

123 Michel De Certeau, *Historia y estructura*, 1970. Citado por François Dosse, «Paul Ricoeur, Michel De Certeau y la historia: entre el decir y el hacer». <<http://elec.enc.sorbonne.fr/document8.htm>>.

aquellos que tienen biografías parecidas a las de uno (fuerte presencia de la cultura política en la familia) que los hace identificarse con facilidad o, todo lo contrario, tener una activa participación pero desde como reacción crítica hacia el docente. Por último están los que no le ven sentido a tanta cuestión y notan con curiosidad que algo interesante debe estar ocurriendo pero que solo al profesor y a algunos más les importa.¹²⁴

Así que la vigilancia crítica debe aparecer en toda su dimensión cuando se trata de calificar y juzgar a los alumnos, para evitar que este deseo, motor importantísimo pero no único, incida más allá de lo cotidiano; es decir, para que solamente sirva como impulso para mis actos de enseñanza pero no como razón de las devoluciones a mis alumnos.

Una «utopía» trascendente

Dos dimensiones corren paralelas sobre el fondo de mi proyecto: el profesor de Historia Política y el profesor de Secundaria. Estas se reúnen en una *utopía trascendente* que mueve e impulsa mi práctica. Este concepto fue otro de los importantes hallazgos que se produjeron como consecuencia de mi participación en Andamios. Analizando los porqué y para qué de mi proyecto salía a luz una fuerte vocación de tinte *misional*, el deseo de que lo enseñado y lo vivido junto con los alumnos *les quede* para siempre: que no crean más tales cosas, que se sensibilicen con estas otras, que sepan quién fue fulano, que cuestionen la fecha de tal feriado, que cuando vean el informativo se acuerden de lo que dimos en Historia, que tengan herramientas para formarse políticamente. Es una cuestión de contenidos y también de praxis, pues este impulso está presente al poner tanto énfasis en el cuaderno de aula, al trabajar sistemáticamente las *reelaboraciones*,¹²⁵ y al crear *normas* y *juegos* de disciplina en clase, acciones todas que evidencian un sentido por dejar *sello personal* en los alumnos.

Como la antorcha de los barcos griegos en la época de la colonización, voy llevando a todas mis clases un fuego interno, una pasión, que busca dejarles una huella para el futuro. Esta utopía, que nunca habré de alcanzar con todos los alumnos completamente, tiene su origen en mi historia

124 En algunos casos la identificación de los alumnos con el tema dado es menos matizada y más polarizada. Casi no hay indiferentes, y todos tienen algo que decir o criticar; me refiero a dictadura, Estados Unidos, la esclavitud, en tercer año. Lo mismo ocurre con la revolución cubana y la cuestión judía y el sionismo en cuarto año.

125 Las *reelaboraciones* consisten en un trabajo sistemático y obligatorio para los alumnos, que deben reescribir con sus palabras lo trabajado en clase. Sobre esta estrategia desarrollaré más en profundidad en las páginas que siguen.

como alumno en las materias que me atraparon y con los profesores que me marcaron, de los que guardo los cuadernos y en quienes me baso para iniciar mis prácticas. Y por supuesto que las dos dimensiones, historiográfica y docente, alimentan este fuego. La historia me ha ayudado a construir una interpretación (inacabada) del mundo y esto ha ocurrido a partir de buenos profesores que, además de contribuir en el terreno del saber con mi formación, tenían una práctica institucional ejemplar.¹²⁶

Parte 2. El profe de tercero

Sobre la postura ética e ideológica que descubro en el fondo de mi proyecto se superponen otros sentidos, más institucionales y socializadores, referidos al ser docente. A continuación describiré mis *para qué* en el aula, mostrando las prioridades que dibujan la imagen del profesor que quiero ser.

Resulta útil describir el contexto en que se desarrolla el proyecto pues tiene varias ventajas en una época en donde los profesores jóvenes cambiamos año a año de curso y de liceo. Se trata de un liceo privado de nivel medio por lo que no existe ninguna carencia infraestructural básica.¹²⁷ Hasta tercer año, es uno de los colegios con mayor número de alumnos por grupo, y entiendo que se trata de un año bisagra en el cual debemos pisar el acelerador y subir la exigencia a través del discurso del prebachillerato: «Ustedes de aquí pasan a cuarto», apostando a dinámicas veloces que permitan avanzar en el programa —hermoso pero inabarcable— del plan 86.

A comienzos de año propongo que las clases se basen en apuntes y esquemas, exijo tener un manual obligatorio (ya sea el editado por Monteverde o por Santillana) y un cuaderno organizado de forma especial y... ¡casi todos los alumnos lo cumplen! También ocurre que, como desde 2001 he dictado el curso, ya varias generaciones de hermanos han pasado por

126 Además de mi profesor de Literatura y de Silvia Rodríguez Raffo —profesora de historia en 5.^º y 6.^º—, tres ejemplos, con orientaciones historiográficas distintas, me marcaron en el IPA: Ana Frega, Julio Louis y Carlos Demasi. Sin entrar en sus aportes históricos, en los tres fue claro el compromiso con enseñar en la puntualidad, en la preparación de las clases y en la búsqueda de evaluaciones que nos permitieran aprender. No se trataba de clases cualesquiera, nunca faltaban, siempre los temas eran nuevos e interesantes y nadie se perdía las clases.

127 Y algunas ventajas: uno deja las fotocopias antes y a la clase siguiente les puede dar el repartido uno por uno a los alumnos.

el mis clases, con lo que muchas propuestas de trabajo son «clásicos» de tercero: el «cuaderno doble» o los famosos «Pilares del capitalismo».

En este marco entonces, como prioridades de mi proyecto docente se destacan:

- a) Que lo enseñado les sirva para cuarto año y, si siguen humanístico, para quinto y sexto.
- b) Que *aprendan* a sacar apuntes y a elaborar redacciones con sus palabras.
- c) Generar una disciplina de trabajo fuerte en un clima de afecto (fraterno).

Puede apreciarse que estos sentidos están fuertemente orientados hacia los alumnos en función de mis deseos como profesor. No se trata de objetivos certeros y verificables sino de intenciones de enseñanza ligadas a la utopía (el deseo) de dejar huellas si no para siempre al menos para el futuro. A su vez, estas prioridades son las rutas discursivas por las que intento hacer andar mi proyecto como profesor de secundaria.

- a. *Que lo enseñado les sirva para 4.º y, si siguen humanístico, para 5.º y 6.º*

Supongo que todos, al menos al iniciar nuestra carrera, queremos «quedarn bien» con el profesor que tenga a nuestros alumnos al año siguiente, y no que diga: «*¿tal* tema no lo dieron?». Y si bien es imposible que exista una identidad total entre dos cursos consecutivos, por lo menos que se reconozca que uno trabajó mucho. Por eso el programa oficial no me significa un problema a priori, sino un importante *trayecto-desafío* a cumplir. Y me parece fundamental terminar historia universal en 1945 e historia nacional trabajando dictadura. Una cuestión adicional es intentar presentar un panorama cronológicamente completo de la historia nacional ya que muchos alumnos luego optarán por la orientación científica o biológica y probablemente no vuelvan a ver estos temas en clase. La principal cuestión está en resolver cómo dar todas las unidades de forma aterrizada o dónde recortar.¹²⁸

128 En el año 2005 quité una de mis unidades más queridas: «Artiguismo», que si bien no corresponde a tercer año habíamos coordinado con la profesora de segundo año que yo lo daba. La decisión parece fácil por ese simbolismo burocrático: «no está en el programa», pero en realidad era un tema de «escaso retorno» en función de las expectativas que como docente le ponía. De forma que también, además de «cumplir con el programa» me evité el mal trago de años anteriores, en donde varios se aburrian con lo que yo disfrutaba.

Así que, si bien en la planificación anual que presento aparecen unidades referidas a América Latina, a la hora de ponerla en práctica trabajo con mayor profundidad lo universal y lo nacional. Cumplio con la *formalidad oficial* e incluso le dedico alguna clase a todo lo allí nombrado, pero también cumple con mi convicción más profunda de que en tercer año es fundamental trabajar la historia universal del capitalismo, sus alternativas y antagonismos, así como la historia nacional.¹²⁹

Más allá de la presión externa —el profesor del año próximo, las autoridades— y de la demanda social —que los chiquilines aprendan algo— hay un componente personal que refuerza el afán trascendente: me ha tocado varias veces tomar exámenes de historia de quinto y sexto años a exalumnos de mi curso de tercero y siempre, detrás de la corrección, me he encontrado buscando silenciosamente huellas de lo trabajado conmigo. Supongo que también es común a todos los docentes la curiosidad por conocer qué les dejamos y la satisfacción de lograrlo en algunos. En resumen: si bien me motiva que lo enseñando les quede para cuarto, quinto o sexto, en realidad lo que me mueve es que les quede para el futuro.¹³⁰

b. *Que aprendan a sacar apuntes y a elaborar redacciones con sus palabras*

Así aprendí —y disfruté— de Literatura en tercer año como alumno. El profesor nos quiso enseñar a sacar apuntes y nos propuso como dinámica en la tarea domiciliaria hacer *reelaboraciones*. Estas eran redacciones con las palabras propias del alumno sobre el tema aprendido, con base en

129 Pero si uno mira la planificación anual, claramente figuran contenidos «pour la galerie», como «Civilismo», que responden más a la tradición y al programa oficial que al énfasis historiográfico que luego desarrollo en clase, ya que solo representa algunos minutos como introducción a las revoluciones saravistas a las que les dedico un módulo y un repartido.

130 De la primera generación de alumnos de tercero (en 2001) algunos me marcaron mucho en este sentido. Además de haber jugado todo el año al fútbol con ellos entre semana, todos ellos tenían el cuaderno completo, pasaron con muy buenas calificaciones e hicieron otro cuaderno en donde anotaban las «frases célebres»: cómo los rezongaba o cómo los felicitaba, con qué me emocionaba... Hecho en broma y con mucho cariño. En el 2006, con ellos ya en Facultad, los encontré en el boliche «Los Yuyos» y Braulio me dijo: «Gabriel, estoy haciendo Economía y en Historia uso Hobsbawm y el cuaderno de tercero». Cuánto de entendernos y cuánto de afecto en todo esto. Irrepetible, quizás.

apuntes, que se leían la clase siguiente. Para mí fue muy motivante y por tanto lo aplico (con algunos retoques)¹³¹ en mis clases.

Más allá de lo vivencial existen también otros fundamentos para esta actividad. Mientras desde la sociología se nos advierte de la complejidad de los diálogos entre diferentes códigos generacionales, desde la psicología del aprendizaje Pozo señala que aprender «es poder decir lo mismo con mis palabras». A veces podemos observar una suerte de zona de desarrollo proximal de los estudiantes que se animan a escribir *más académicamente*, ensayando muchas veces y sin perder la frescura de sus códigos: «el Gran Duque Miguel asumió provisoriamente el poder porque el Zar no encaraba en el gobierno, apasionado por la guerra».

Si nos acercamos a la epistemología de la historia se puede decir que esta tarea sirve como articulación entre la preconciencia que los alumnos pudieran tener del pasado y las características del pensamiento histórico que el docente acerca a la clase. Dice David Carr:

*[...] parece obvio que tenemos una conexión con el pasado histórico, como personas corrientes que somos, antes e independientemente de la adopción de un interés histórico-cognitivo. [...] En una forma más precientífica del pasado histórico está ahí, para todos nosotros, que el mismo figura en nuestra visión corriente de las cosas. somos historiadores no. Tenemos lo que los fenomenólogos llaman una conciencia no temática o pretemática del pasado histórico que funciona como texto de nuestra experiencia presente.*¹³²

A lo que agrega: «la narrativa es nuestra forma primaria (bien que no la única) manera de organizar nuestra experiencia del tiempo y entendida así puede elucidar nuestro pasado preteórico».¹³³

Las reelaboraciones hacen de las clases un taller en donde vemos qué y cómo aprendieron y también cómo lo expresan. Es un trabajo muy útil,

131 Los retoques van por el lado de la disciplina y el debate. En Literatura la propuesta era estricta pero su control flexible. En mi caso, juego un papel más estricto para exigir las reelaboraciones como imprescindibles para aprobar el curso (con los ritos y consejos que conlleva plantear tales «principios» en el aula). Algo distinto también hago al momento de la calificación: exijo que los alumnos comenten lo leído por el compañero y sugieran una nota. Mientras que en Literatura se trataba de una conversación casi personal —aunque pública— con el profesor, que transmitía juicios y aportes, pero cuya nota era un lindo misterio...

132 David Carr, *Time, narrative and history*, Bloomington, Indiana University Press, 1986.

133 Ibídem.

no solo para que los alumnos vayan preparando temas sino para volver a entramar el relato del docente en el aula en un juego complejo de mímesis. Al realizarlo siento que voy en la dirección de lo que dice Carlos Liscano: «La riqueza en el dominio del idioma nada tiene que ver con la finura del hablante sino con el poder, las oportunidades que *el ciudadano* tiene para ejercerlo, para describir el mundo, para interrogarlo...»,¹³⁴ desde un punto de vista histórico, agregaría.

Se trata de sucesivas mímisis de la historia enseñada en donde «el decir es por tanto siempre un redescubrir, ubicado en una configuración inédita»¹³⁵ y construyen un caleidoscopio con el que podemos reflexionar sobre la propia asignatura. No falta la clase en que leemos dos reelaboraciones y luego de señalar las diferencias entre ambas sugiero: «¿no estuvieron ambos compañeros en la misma clase, a la vez?», como forma de acercarnos a la complejidad que el conocimiento histórico presentado.¹³⁶

Existen innumerables discusiones acerca del carácter científico de una disciplina que en el fondo es una narración, que señalan que «el relato como artefacto literario producido por los historiadores otorga a la realidad del pasado una estructura narrativa que el pasado no tiene “realmente”».¹³⁷ ¿Cuántos reparos podrían realizarse a una clase que se basa en la construcción de nuevos relatos a partir de lo narrado por su docente?

Como señala Carr, esta negación narrativista pierde de vista la conexión que existe entre lo relatado y el mundo real, frente a lo que Ricoeur insiste en situar al texto «en relación al mundo de la acción humana en el cual él se basa, y sobre el cual tiene efectos al ser leído y apreciado»:¹³⁸

134 C. Liscano, *Lengua curiosa*, Montevideo, Ediciones del Caballo Perdido, 2003, p. 56.

135 François Dosse, «Paul Ricoeur, Michel De Certeau et l' histoire: entre le dire et le faire», <http://elec.enc.sorbonne.fr/document8.htm>.

136 En la medida en que muchos alumnos ven a la historia como un relato lineal sobre la verdad del pasado, el ejercicio de confrontar recuerdos escritos distintos sobre un mismo hecho vivido en conjunto (la clase pasada) me permite cuestionar la relación tradicional que los alumnos tienen con el saber histórico.

137 David Carr, *Time, narrative and history*, o. cit. Quien resume principalmente las posturas de White y Mink, Barthes. Debería preguntársele a los críticos narrativistas si la matemática le otorga al mundo económico la estructura explicativa que este tiene «realmente». Basta pensar en los supuestos neoclásicos sobre la máxima racionalidad de los agentes sobre los que se construyen las gráficas de oferta y demanda para dudar de su científicidad también. Ni que hablar de la relación entre números y fenómenos físicos: ¿desde cuándo es la meteorología una ciencia exacta?

138 Citado por David Carr, *Time, narrative and history*, o. cit., p. 8.

[...] la narración constituye [...] la mediación indispensable para hacer una obra histórica y ligar así el espacio de la experiencia y el horizonte de lo esperado —y dice Ricoeur— [...] «nuestra hipótesis de trabajo vuelve así a tener al relato por guardián del tiempo». ¹³⁹

Sin pretender estar construyendo conocimiento histórico en el aula, el trabajo de reescritura domiciliaria tiene la intención de generar el hábito en los alumnos de reconfigurar por escrito lo que ellos hayan aprendido y abre un espacio de diálogo y recorreción acerca de la enseñanza de la historia tanto para alumnos como para mí en tanto profesor. («Tenía los apuntes pero no entendí lo que había explicado, profe».)

Los manuales de texto habituales narran poco o nada ya que su estructura es más bien teórica, documental y gráfica, pero con una redacción impersonal. Tienen un valor de respaldo en contenidos y ejercitación importante pero dialogan poco directamente con los alumnos y el «saquen apuntes» resulta una coartada —exigente a veces— que me permite transitar por los caminos de la innovación del relato, reabriendo la dimensión temporal y vivencial para las fechas, los esquemas y los conceptos.

Es ilustrativo el caso del concepto de *sufragio censitario*. En uno de los manuales aparece como «principio del liberalismo conservador» y al lado, en una ventanita de glosario se explica: «sistema por el que se realiza un censo previo a la votación». Pero ¿para qué y por qué se hace el censo? Eso es tarea del aula, de los apuntes; es además un contenido fundamental para el escrito. Si aprenden la definición del manual y no la analizan en el sentido de la pregunta, serán mal calificados. Con el trabajo de reelaboración los alumnos pueden ir poniendo en el papel conceptos y problemas que en el discurso del docente son principales pero que no siempre están encarados de la misma manera en los textos de referencia. Creo que la tarea de las reelaboraciones puede resultar más provechosa todavía para la buena cantidad de alumnos que no solo no leyeron el manual, sino que preguntan en clase: «¿qué quiere decir sufragio?».

139 A lo que agrega: «en la medida en que no sería tiempo pensado sino relatado. La configuración del tiempo pasa por la narración del historiador [...]. Esta hermenéutica del tiempo histórico ofrece un horizonte que ya no está tejido por la sola finalidad científica, sino que está tendido hacia un hacer humano, un diálogo a ser instituido entre las generaciones, un actuar sobre el presente». Citado en François Dosse, «Paul Ricoeur, Michel De Certeau et l' histoire...», o. cit.

Pero no hay garantías de aprendizaje completo, ni definitivo, ni parcial. A veces temo —y no deja de pasar— que algunos alumnos solo estudien de sus-mis relatos (peor o mejor elaborados) con la única referencia de lo «dictado» por mí en clase. Porque la exigencia de apuntes y relato en reelaboraciones genera un problema con los alumnos (no solo de vocabulario rudimentario y escasa ejercitación en los problemas de tipo histórico), que asumen intuitivamente la concepción tradicional de que «la historia es el relato de lo que pasó». Si es lo que pasó, «está en libro». Pero en clase vemos que en algunos temas el libro no sirve tanto para los escritos; entonces «la historia es lo dice el profesor» y para saberla hay que anotar todo. Muchas veces me encuentro a mí mismo diciendo «esto no es un dictado» y otras tantas les he obligado —en tono de juego— a dejar los lápices en el banco por cinco minutos y después anotar solo lo que les haya parecido relevante.

Como se puede observar, mi proyecto está centrado esencialmente en el trabajo de aula a partir del discurso docente y de la promoción de estrategias diversas para el intercambio con los alumnos. Esto supone una gran dificultad que me acompaña en todo el curso: no quiero formatear y aspiro a enseñar un conocimiento complejo cuya verdad es solo aproximada, pero mi forma de trabajo impone una linealidad entre mis discursos y la «verdad» histórica que para los alumnos resulta natural. Por eso trato de contrarrestar la centralidad mi discurso con dos atajos: los manuales y las rupturas discursivas.

Los manuales ofician de referencia y respaldo. No solo deben tenerlo consigo, sino que en las reelaboraciones se «premia» a los que hayan utilizado información tomada de allí y se les señala su ausencia a los que no lo hicieron. También les califico positivamente el hecho de tener los manuales abiertos durante la clase pues, además de ser un buen *resguardo*, les permite participar oralmente más allá de mis preguntas y quiebra la idea de que para venir a clase de Historia «hay que estudiar antes de memoria».

En determinados momentos no planificados, cuando la concentración en clase es prolongada, fuerte y todos están sacando apuntes, empiezo a dar explicaciones absurdas pero con tono serio y palabras graves. Hasta que algún alumno cuestiona el disparate y entonces muchos se molestan porque estaban anotando y «tengo que borrar todo, profe». Allí nos permitimos un momento de distensión y reflexión sobre el alcance de las palabras del profesor. Si bien puede parecerlo, no hay burla detrás de esto,

sino un intento por concientizarlos para que estén más alertas frente a lo que les dice uno como profesor.¹⁴⁰

Como en el teatro de Dürrenmat o de Brecht, los dramaturgos buscaban quebrar la emoción (irracional) con la conciencia (racional). En medio de una escena dramática pasa un bufón en silencio, con un cartelito que dice «Esto es ficción», quebrando el camino que conducía de la mimesis a la catarsis en los espectadores y abriendo el de la reflexión. Con esta ruptura por el absurdo de mi discurso, busco frenar la tradición y rutinización en la enseñanza de la historia; tanto la que los estudiantes tienen asumida en general acerca de lo que es la historia (el relato de lo que verdaderamente pasó) como la de mi propia forma de trabajo (lo que pasó está sobre todo en el relato del profe).

Tradición y rutinización no son totalmente negativas, ya que generan un clima «mágico», similar al del teatro, donde el profe nos cuenta «la verdad», nos anota preguntas, nos da las respuestas. Es como un «noticiero del pasado» sobre el que nos evaluarán en el escrito. Ocurre una suerte de «pacto de veracidad»¹⁴¹ entre los alumnos y el docente, en donde casi todo podría estar permitido para el segundo, agravado por el énfasis que pongo en la producción escrita sobre las clases y lo poco leen producto del cambio cultural.

Aquí lo que nos ayuda es la actitud de humildad y rigurosidad propia de nuestra disciplina. Y en este caso le he encontrado un cauce absurdo y divertido para presentarlas en clase. Entonces, una vez que termina el «juego del disparate» trato de que la explicación disparatada sea sustituida por otra que surja del debate razonado en colectivo, desarrollando

140 Recuerdo claramente la primera vez: estaba dando los tratados de 1851 y cada alumno describía uno y luego el análisis quedaba en mis manos: «benefició a tal... nos perjudicó en esto...». La clase corría muy bien pero los alumnos no se molestaban en buscar el análisis porque yo se los proporcionaba. Algo no me gustó de la situación, y no porque estuviesen trabajando mal, sino porque todo el discurso de que «la historia no es de memoria» se daba de brúces con esa clase. Entonces llegamos al Tratado de Alianza y después de averiguar si sabían lo que era perpetuidad, relacionar con cadena perpetua y poner el concepto sobre la mesa, arranqué una explicación sobre «las ventajas del tratado para Uruguay... que a partir de allí se convirtió en una potencia de la región junto con el Brasil dominando al resto de Sudamérica e incidiendo directamente en la política interna brasileña, hasta el día de hoy, en donde Lula le pregunta a Tabaré si hacer o no un acuerdo de comercio con otros países...». Siguieron copiando igual, alguno preguntó quién era Lula, entonces corté la explicación: «¿Les parece que somos una potencia? Miren el mapa, chiquilines», y allí empezó la reflexión, no ya sobre el tratado sino sobre la enseñanza de la historia.

141 Umberto Eco habla de *pacto de ficcionalidad* entre el lector de una novela y su autor.

una dinámica que apunta al aprendizaje significativo más que al registro exclusivo de apuntes.

Teniendo en cuenta que «el espacio epistemológico definido por la escritura de la historia se sitúa —según Michel De Certeau— en tensión entre la ciencia y la ficción»¹⁴² el trabajo con las reelaboraciones permite acercarnos de manera artesanal a la materia, mientras que con las rupturas discursivas y los manuales intento evitar construir un mundo exclusivamente propio del docente que se imponga en la clase.

Mucho hemos discutido en Andamios sobre el problema de qué historia enseña cada uno. Mi forma de trabajo podría dar lugar a aberraciones manipuladoras, por tanto estos atajos que realizo buscan ir en consonancia con la epistemología histórica:

*La erudición histórica tiene por función reducir la parte de error de la fábula, de diagnosticar la falsedad, de perseguir los falsificable, pero siempre dentro de una incapacidad estructural para acceder a una verdad definitivamente establecida respecto a lo vivido en el pasado.*¹⁴³

Por todo esto entiendo valioso realizar el trabajo de relatos y comentarios pues establece un momento a la semana donde no solo nos detenemos a ver cómo escriben (y qué entendieron) sino que además se puede ayudar a perfeccionar la producción escrita en aquellos que tienen un vocabulario más rico o que ya apuntan a la construcción de narraciones interpretativas con opiniones fundamentadas. También es muy útil para generar hábitos. Más cuando se ha convertido en «tradición» institucional: en el liceo ya saben que en Historia de tercero «hay que hacer reelaboraciones». Sobre este último aspecto profundizaré el enfoque a continuación.

c. Generar una disciplina de trabajo fuerte en un clima de afecto (fraterno)

La enseñanza, como relación que es, no puede estar supeditada solamente a lo que voy a dar. Importa con quiénes. La cuestión de los vínculos es fundamental para sentir que se enseña. Creo que hay dos cosas importantes en este punto; por un lado, la permanente explicitación a los alumnos de la práctica que uno va realizando, y por otro, el dialogar con ellos.

142 Michel De Certeau, *La escritura de la historia*. Citado por François Dosse, «Paul Ricoeur, Michel De Certeau et l' histoire...», o. cit., p. 6.

143 François Dosse, «Paul Ricoeur, Michel De Certeau y la historia...», o. cit.

Un diálogo interno que mantengo con los alumnos en general: «te exijo porque te quiero», «dejo que me conozcas para que aprendas qué darme cuando te exijo, y también, para que me quieras», y «para quererte debo conocerte, así que dialoguemos». Estas ideas no las largo así el primer día, sino que son fruto de un trabajo (que seguiré moldeando toda mi vida... llegará el día en que el afecto será paternal) con una pose firme y exigente al comienzo del año, que voy desdramatizando con el correr del curso y de los escritos.

Por eso comienzo el curso con una clase que llamo en el pizarrón «Los principios de la historia». Allí anoto una serie de pautas para el año, que les exijo copiar en sus cuadernos como «forma de contrato» con el cual nos relacionaremos a lo largo del año. En esta clase aparecen los manuales obligatorios, la forma de acceder a un escrito complementario, los criterios de calificación al momento de entregar tareas domiciliarias, conocida como «el *uno* con lápiz». ¹⁴⁴ También explícito una modalidad de trabajo sobre la que ahora me detendré: el cuaderno de clase.

Sobre el primero, titulado «cuaderno doble», les indico como obligatorio el dividirlo en dos: la primera parte llamada «Taller de historia» y la segunda «Reelaboraciones». En Taller se registra la clase «al natural»: copian los esquemas, anotan sus apuntes y realizan los ejercicios en equipo. Mientras que en Reelaboraciones irán pasando en limpio y con sus palabras la redacción del tema dado, como expliqué anteriormente. Año tras año introduce reglas nuevas a este trabajo. Deben traerlo de manera obligatoria una vez por semana; cuando hay escrito superviso su estado de actualización. El que no trae el cuaderno en el escrito, tiene un «uno». El que lo tiene desordenado, una nota menor, y aquel alumno que lo tiene completo va teniendo diferentes notas que empiezan en 7 y pueden terminar en 12 a fin de año. En el último año he agregado tres ítems. Comencé a llamar «Relatos» a esta parte del cuaderno; los alumnos deben poner un título original a cada relato y establecí una dinámica de comentario entre pares.

La idea es involucrar más a toda la clase en escuchar la lectura de las reelaboraciones y evitar que solo la escuchemos el profesor, los amigos y los enemigos (que también atienden pero para ver si pueden incluir su crí-

144 También aprendida de mi profesor de Literatura del liceo: el que no cumple una vez lleva un «uno» con lápiz, y si reincide, gracias a la lapicera pasa a ser definitivo. Más allá de lo rudimentaria que puede ser esta técnica, permite hablar acerca de los fines de la calificación: «la idea no es llenar la libreta de unos chiquilines», sino ser flexible con quien haya tenido cualquier tipo de inconveniente sin por eso dejar pasar —y castigar correspondientemente— a quienes no trabajan.

tica dolorosa) del alumno que hizo el relato. El argumento disciplinario va en el sentido de que el momento de los relatos es «tan clase» como cuando yo empiezo a dar un tema, así que es obligatorio atender, acompañado por la posibilidad de aprender de otros compañeros en cuanto al encare de un redacción sobre lo trabajado.¹⁴⁵

De tal forma está estipulado que luego de las primeras semanas en donde el comentario inicial lo hago yo y luego se suman otros, empiezo a llamar de forma sorpresiva a cualquiera de la clase para que comente y sugiera una nota. La sorpresa mantiene la atención y me permite poner «uno» con lápiz a los que no han escuchado. Pero como el resultado de los comentarios venía siendo desparejo, tímido y muchas veces superficial: «me gustó el título, estuvo bien, tenía todo...», a mediados de año introduje una «Guía para comentar relatos» que todos copiaron en la contratapa, que me aportó así también una forma más criteriosa para evaluar los comentarios, cosa que nunca había previsto hacer. Como se ve, todo este laberinto de normas y juegos con el trabajo y la libreta (que a mí me divierte mucho) permite encauzar un clima de trabajo en donde los hábitos escolares sirven de frecuencia para sintonizar entre alumnos y docente.

En general, los alumnos hacen los relatos; muchos con gusto, prolijidad y hermosas producciones; otros porque ven un puente por donde cumplir con el docente de una materia que no les fascina, pero que quizás así puedan aprobar; y otros que cuando sienten que el curso peligra, preguntan: «¿si me pongo al día con el cuaderno tengo chance?». También están los que lo cumplen solo cuando algún tema les gustó.

Dos tipos de alumnos presentan problemas para esta práctica. Los poquísimos pero siempre existentes alumnos que uno ve desmotivados y los que me parecen «excelentes oyentes». El alumno desmotivado es aquel que por diferentes motivos (familiares, afectivos, de relación con el docente o con el grupo, o su cuerpo...) no está dispuesto a ser la otra parte del proceso de enseñanza. Es más, uno tiene la impresión de que se opone sustantivamente a aprender. No hay que pensar que su actitud es de confrontación; en general es pasivo, distraído, si puede no anotar nada y que

145 Es importante el porcentaje de alumnos que en tercero de liceo dicen no saber redactar con sus palabras lo que vieron en clase, siempre a principios de año unos cinco o seis alumnos se declaran «incapaces» de hacer las reelaboraciones. Entonces uno les dice: «¿vos no les escribís cartas a tus amigas? Contales la clase, pero no si vimos fotos o trabajamos en equipo, sino el tema...» y así, de a poco, se van animando. Aunque no todos terminan haciéndolas bien y caen en resúmenes del libro con padres o profesores particulares, en donde no se cumple aquello señalado por Pozo para el aprendizaje significativo. Una coartada en donde solo se puede calificar el esfuerzo.

no se le diga nada, mejor; alcanza con cerrar cada ciclo entregando los escritos con unas breves (o nulas) líneas. Tampoco creo que se trate de casos con problemas de aprendizaje o con deficiencias emocionales (en cuanto al vínculo social con los demás). Si entendemos a la enseñanza como una búsqueda, creo que el alumno desmotivado es aquel que nunca nos dejará encontrarlo.

El problema está en que, frente al discurso de la disciplina y los principios, uno no puede dejarlos pasar y allí la desmotivación deja de ser pasiva: «siempre conmigo profesor; la tiene contra mí... usted me odia». Con diversos grados de conflictos en la relación pedagógica que se «suelan» con diálogos, bajas calificaciones, reprobación del curso, etcétera, pero que no llegan, a no ser que opere un cambio importante en el alumno, a sintonizar con la propuesta de enseñanza.

Por otro lado están aquellos alumnos capaces e interesados pero que sienten —y con razón— que con participar en clase, copiar esquemas y algunos apuntes no solo entienden y les gusta, si no que les va bien en los escritos, así que reclaman: «¿por qué tengo que hacer los relatos si con la clase me alcanza?».

La situación es más problemática que con los desmotivados, ya que con estos últimos uno puede reafirmar el discurso de la disciplina —«¿ven?, no sacan apuntes, no hacen relatos y tienen baja nota»—, en cambio con los buenos oyentes la propuesta disciplinadora evidencia debilidades. No hacen los relatos, tienen el cuaderno incompleto e igual «les va bien». Es más, muchas veces estos alumnos son líderes positivos en las dinámicas grupales y aportan muchísimo a la circulación de contenidos en clase. Es decir, les gusta Historia pero no les gusta tener que escribir los relatos. A lo que agregan desafíos públicos. Un buen alumno que dice en medio de la clase: «Yo no los hago porque no me sirven para nada» (!). Las respuestas que encuentro son variadas. Les digo que si se pusieran a redactar harían elaboraciones muy buenas, o que si quieren prepararse para exámenes como los de quinto y sexto años es importante que empiecen a desarrollar la escritura (siempre alguno retruca: «yo voy a seguir científico»). También refuerzo el discurso del ámbito de enseñanza como un espacio de socialización, en donde el alumno no solo debe reflejar la construcción correcta de determinados saberes, sino que además debe incorporar (y aprender) determinadas prácticas que involucran a todos. O sea, «si es obligatorio para todos, por más que entiendas cien por ciento, tienes que hacerlos».

En ambos casos, más allá de que uno apueste al diálogo y a la reiteración de las consignas, es altamente improbable lograr que realicen el

trabajo. O sea que la utopía trascendente no logra nunca una correspondencia absoluta con todos.

Con los *desmotivados* vivo personalmente un fracaso. A estos alumnos la clase no le sirve para casi nada y probablemente lo único que le quede sea que tuvieron un profesor en tercero que les insistía con que hicieran relatos.¹⁴⁶ Además considero que muchos de ellos tienen un potencial muy interesante como para ser críticos pero su propia situación dentro del marco educativo formal los anula, al menos durante el curso que comparten conmigo.

Con los *buenos oyentes* ocurre otra cosa. Ante ellos veo las limitaciones de mi proyecto de utopía trascendente, pues en el fondo les exijo determinadas tareas porque me gustaría que todos mis alumnos se vieran atrapados con mis clases, participaran con pasión y registran lo mejor en apuntes para guardarse un cuaderno para toda la vida. Fue lo que me ocurrió con mis buenos profesores. Aquí entro en la frontera difusa entre lo autobiográfico como profesor y el lugar social de la práctica de la enseñanza, y en especial la de la historia. En este caso, la disciplina no cumple un fin de *socialización* —estos chiquilines entienden bien y les gusta— sino de encuadre para intentar llevarlos hacia mis mayores expectativas como docente. De alguna manera interior, quiero que sean el alumno que fui, pues quiero ser el profesor que otros fueron conmigo.

Pero, ¿por qué habrían de ser como yo? Teniendo en cuenta lo visto sobre la actitud humilde y rigurosa con la que uno debe asumir la enseñanza de la historia, tomo estas situaciones como parte de la alteridad propia de los múltiples alumnos que tenemos y confirmo el carácter utópico —por personal— del deseo de trascendencia.

También creo que la dimensión historiográfica se impone sobre la dimensión docente, ya que en la medida que siguen los temas, que demuestran reflexión e interés jamás he pensado en que estos alumnos reprobaran el curso. Porello, con este conjunto de alumnos el aspecto *disciplinador* del proyecto docente va quedando en suspenso en la medida que responden al proyecto histórico dentro del aula.

146 Varias veces me ha ocurrido que con estos alumnos luego sintonizamos en situaciones extracurriculares, cuando se da un paseo anual con los terceros. Y por ejemplo, jugando al fútbol, a las cartas o conversando sobre grupos de música uno puede establecer un vínculo que supera el tira y afloje de la clase. Lo que no deja de ser importante, pero que no tiene efectos a la hora de recuperar lo no intentado por ellos a la hora de aprender. Solo que a la vuelta del paseo, el tira y afloje ya no es en términos de «persecución».

Parte 3. Para qué enseño historia (y hasta dónde...)

El gusto por la veta política de la enseñanza de la historia tiene su origen —como el de todos— en lo que ha sido la dialéctica de mi propia formación. Provengo de una familia militante; padres y abuelos docentes; un abuelo, el materno, que de hacerme los cuentos para ir a dormir la siesta me inició en los cuentos de la política;¹⁴⁷ un profesor de literatura —Charles Ricciardi, el mismo de las reelaboraciones— que te hacía ver lo que no aparecía a simple vista (y transmitía un compromiso estético increíble); y una temprana pasión por los revisionistas que siempre están transpirando compromiso.¹⁴⁸ Ya en el IPA, comenzamos a trabajar con un grupo de compañeros acerca del *para qué* enseñar historia, llegando incluso, a participar en un evento político-académico en Buenos Aires con una ponencia colectiva.¹⁴⁹ Aquí desarrollamos muchísimas y largas discusiones, en uno de esos momentos que, mirado desde el presente, descubro como fermentales en mi vida: en plena formación, con tiempo para discutir y reflexionar a toda hora, preparando exámenes, dando las primeras clases, conociendo nueva bibliografía. De todo esto surgieron algunas premisas fuertes en lo que respecta a los sentidos que le atribuyo a la enseñanza de la historia.

147 La figura de mi abuelo, Leonel Franzi, ha tenido mucho que ver con esto de la educación y la política. Mis recuerdos son que con él, que no había terminado la escuela, aprendía «muchas cosas». Una anécdota ilustra la identidad que a través de él fui sintiendo entre política y educación. Él contaba que se había afiliado al Partido Socialista en 1940, a los veinte años, y que al Centro J. B. Justo venían socialistas argentinos a darles clases: «y ahí aprendíamos lo que eran las clases sociales, lo que era la plusvalía», me narraba con los ojos encendidos como diciendo: «nos revelaban verdades a las que antes no accedíamos».

148 Siempre recuerdo que mis padres me dieron *Historia de los orientales*, de Carlos Machado, para que prepara un oral sobre la independencia del Uruguay en sexto de Derecho, y desde allí no lo abandoné.

149 Encuentro Latinoamericano de Revistas Marxistas, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1997. La ponencia se llamaba «Educación: ¡caballo de Troya del sistema?». La hicimos junto con Federico Álvez, Fabio Cruz y Nicolás Sacchi.

Las otras caras de la realidad

En primer lugar, enseñar historia como oportunidad de develar realidades y preconceptos que a simple vista parecen obvios, y que nos ayude a conocer mejor el mundo en que vivimos. Como dice Vilar:

*Comprender el pasado es dedicarse a definir los factores sociales, descubrir, tras los textos, los motivos (conscientes e inconscientes) que motivan los actos. 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 medios de comunicación. Comprender es imposible sin conocer. La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico [...] J. Es decir, situar las cosas detrás de las palabras.*¹⁵⁰

Este es uno de los atractivos más fuertes que la disciplina tiene para quienes la abrazamos; como lo llamara Dolina, ser «refutadores de leyendas».¹⁵¹ Lo que se relaciona directamente con la posibilidad de realizar la utopía trascendente, pues la historia permite generar nuevas-mejores conciencias a partir de una resignificación de las palabras y del tiempo en el aula: hacer dudar sobre algún aspecto creído como verdad absoluta es un punto de inflexión a favor de la obtención de una huella duradera en el alumno.

Desde lo estrictamente histórico, parto de las *nociiones combinadas* de modo de producción y *revolución documental*, mentalidades y desarrollo de las fuerzas productivas, lucha de clases e historia serial, para acercarnos al fondo del devenir humano y comprender las diferencias y los cambios sociales. En este sentido, bien puede decirse que mi proyecto es una combinación de lo que conozco de marxismo más la renovación historiográfica

150 Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1980, p. 12.

151 En este mismo proyecto compartimos ideas muy similares al respecto con Gabriela Rak, Ana Buela y Magdalena de Torres. Pero también las encontramos en los trabajos de Mary Corales, Ana María Rico y Virginia Pedretti en *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. Si bien se trata de una característica distintiva de nuestra asignatura digamos que, para dejar tranquilos a los macartistas —que ven en todo profesor de Historia un potencial lavador de cerebros comunista— esta virtud de mostrar lo no visto no es exclusiva de la historia. Se trata de una actitud ante el saber, el conocimiento y la enseñanza, que puede darse en una clase de Literatura, Biología o Matemáticas también. Como vimos, la base de esta actitud estará en cómo se asuma la epistemología de cada disciplina por el docente y qué lugar se le dé a la curiosidad y al redescubrimiento de los contenidos en clase por los alumnos.

de los *Annales* y la *new economic history*. A partir de ello creo que la historia puede servir para enseñar:

- El manejo de la *causalidad* y de la *comprensión histórica*, diferenciando en la multicausalidad —el diferente peso de los factores y las distintas temporalidades que corren, a sí como sus interacciones recíprocas— y las discontinuidades, se puede estimular el *olfato* para entender la realidad. Ver que *existe la posibilidad de entender lo que ocurre y ocurrió* es un motivador importantísimo para desarrollar la conciencia crítica.
- La *hermenéutica*, en su sentido más amplio, que implica romper con el tradicional maniqueísmo que se tiene a la hora de pensar en hechos sociales. La comprensión es en este sentido vital, no como una opción por ser, al decir de Bloch, un *arcángel desde el Olimpo*, capaz de entenderlos a todos, sino como *prerrequisito ineludible para poder elaborar juicios de valor* (solo una actitud energúmena adora o maldice a alguien sin tratar de comprender quién es). Esto implica un esfuerzo importante por entender *otras mentalidades*, ejercicio sanísimo si uno aspira a *generar autonomía* (en tanto conciencia de la parcialidad).
- El punto hermenéutico se expande hacia la posibilidad de *conocer y comprender otras culturas*. Elemental para tener capacidad de *descentrarse culturalmente*. Herramienta clave para poder *reflexionar críticamente* sobre la propia cultura.
- Mostrar que nuestros arquetipos sociales (valores, instituciones, costumbres, etc.) tienen un *presente histórico* y no son producto ni del tiempo, ni de la providencia, ni de la naturaleza. No, ninguna fuerza, solo son las construcciones que nuestra sociedad se ha ido dando. Por supuesto, no son ni las mejores, ni las únicas, ni mucho menos para siempre.
- La posibilidad de *romper con el mito de la inmutabilidad de la sociedad*, planteando el *cambio* como posible, y que el *conflicto* no siempre es lineal. Enseñar la *capacidad transformadora del hombre*, subrayando paralelamente las características conservadoras de las sociedades, en pos de la «seguridad» y la reproducción, para lo que resulta muy útil la noción de *larga duración*.

Puede decirse que esta lista constituye el ropaje historiográfico con el que me visto a la hora de entrar en el aula a trabajar como docente, y las diferentes indumentarias juegan dialógicamente con las propuestas de

trabajo (reelaboraciones, rupturas discursivas, apuntes, etcétera) que desarollo en clase.

Concluyendo. El estado de tensión y la utopía incompleta

Creo que se da una correspondencia interesante entre la relación proyecto-alumnos-práctica (del dicho al hecho) y la relación pasado-investigación-historiografía.

Según Dosse, para Ricœur

*el historiador se sitúa en tensión entre la objetividad necesaria de su objeto y su subjetividad propia... la práctica historiográfica es una práctica en tensión constante entre una objetividad eternamente incompleta y de una mirada metódica que debe desprenderse de un parte de si mismo resolviendo el clivaje entre una buena subjetividad, «el yo investigador», y una mala. «el yo patético» (sensible)... los caminos de la verdad pasan por la necesidad y el rigor. [...] el lugar del historiador es a la vez de exterioridad con respecto a su objeto, en función de la distancia temporal que lo separa de él, y en situación de interioridad por la implicación de su intencionalidad en la búsqueda del conocimiento.*¹⁵²

La práctica de enseñar también se sitúa en tensión y el docente es a la vez exterior al «objeto» de su búsqueda (que los alumnos aprendan) e interior a ella por la voluntad, el compromiso y los métodos con los que intenta alcanzarla.

La exterioridad de la que habla Ricœur, en el caso del docente, se da a la hora de ver los efectos de nuestra práctica en los alumnos. Se puede postular un proyecto de enseñanza de la forma más coherente posible, pero jamás podremos conocer cómo repercute este en *todos* nuestros alumnos. Estamos, los profesores también, ante una objetividad eternamente incompleta, que solo podemos atenuar con una mirada metódica y sabiendo que, al realizar nuestra *operación docente* en el terreno de la disciplina y la exigencia, deberemos desprendernos de algunas partes de nosotros mismos. Como le ocurre al historiador al momento de *hacer foco* sobre algún aspecto del pasado.

La sistemática lectura oral de los trabajos de reelaboración permiten tener una buena aproximación (aunque aleatoria) al problema de cómo son «escuchadas» y reescritas mis clases. Pero por más que las pudiera leer

152 François Dosse, «Paul Ricœur, Michel De Certeau et la histoire...», o. cit.

todas —cosa humanamente imposible— sería ilusorio creer que conocería cómo ha construido cada uno ellos *su* pensamiento histórico. En el aula uno recibe destellos intermitentes sobre los sentidos que los alumnos van construyendo acerca del saber y del comportamiento adecuado a nuestra materia. De la práctica de los alumnos solo nos enteramos a través de sus preguntas, de sus lecturas, de lo que podemos ver de sus cuadernos, de su actitud, de su desempeño en los escritos. Su práctica también tiene dos componentes: el institucional y el histórico; el ser un alumno *disciplinado* y participativo, y el sintonizar crítica y constructivamente con la propuesta.

Al evaluar, uno intenta afinar al máximo la mirada para identificar y dar coherencia al conjunto de comunicaciones que los alumnos nos envían. Debe asumirse el carácter incompleto del juicio que nos podemos formar. Aunque no se trata de un juicio falso, pues su construcción es metódica y honesta: es decir, profesional. También debe asumirse que lo subjetivo que uno vuelca desde su proyecto no puede imponerse como un absoluto al momento de establecer los criterios de evaluación (eso sería una *mala subjetividad*) y debe convivir en la tensión dialéctica de los sentidos de las prácticas docentes y estudiantiles.

La *exterioridad* del docente no es temporal como la del historiador, sino espacial. Ocupamos un lugar diferente a los alumnos —vaya novedad— y nunca terminamos por conocer del todo los sentidos de sus prácticas, aun teniendo la ventaja de estar *interiormente* implicados en ellos, pues nuestra enseñanza está dirigida justamente a generarlos, potenciarlos, modificarlos o limitarlos. Gracias a la experiencia y a la autonomía, un profesor con años de trabajo puede tomarle muy bien el pulso a los diferentes sentidos que aparecen en su clase, más allá de que nunca llegue a verlos con plena objetividad.

Todas estas reflexiones dan cuenta de que, en mi caso, la preocupación por la disciplina y el vínculo (además de la importancia de lo afectivo y lo normativo para desarrollar un trabajo y enseñar) son inseparables del proyecto de enseñanza de la historia. La mayoría de las normas y exigencias van por el lado de afinar el trabajo de escritura, o de potenciar los momentos de relato, etcétera. Ya en clase, y luego de que los alumnos empiezan a jugar el juego, resulta que todo ese «rígido edificio» de pautas y anticipaciones permite varios recorridos, tanto a ellos como a mí. La «disciplina» sería el camino para que la historia enseñada pueda circular.

Aquellos alumnos que pueden o no gustar de la materia, si cumplen con las «normas de tránsito» pueden literalmente pasar por el curso. Es decir, aprobarlo, llevarse bien con el profesor y hasta tener reconocimien-

tos en el sentido del trabajo. Aunque poco de la utopía trascendente (histórica) haya logrado. Por otro lado, los que no trabajan ni se vinculan de alguna forma con la historia enseñada pueden tener un buen vínculo, pero su pasaje se detiene. Y de la utopía, casi nada logro.

Finalmente, se da la contradicción de que aquellos que se suman a la circulación de la historia enseñada pero que no respetan las «normas de tránsito» con rigor (los «buenos oyentes»), sí pasan, y a veces con muy buenas notas. Porque en definitiva no puedo, no quiero, mostrarme como un *fanático* de las normas (lo que sería *patético*) y privilegio un vínculo fraternal, en donde esta flexibilidad confirma los límites de mi proyecto al momento de querer disciplinar a los alumnos para que sean el estudiante que fui en las materias que me gustaron.