

CUADERNO DE HISTORIA 7

CUADERNO DE HISTORIA 7

La enseñanza de la historia, entre otredades
y subalternidades



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Ministro de Educación y Cultura
Ricardo Ehrlich

Director de la Biblioteca Nacional
Carlos Liscano

Coordinadora del Dpto. de Investigaciones
Alicia Fernández Labeque

Corrección
Alejandro Coto (CLAEH)

Digitación y escaneo
Nancy Urrutia

Diseño gráfico
Silvia Shablico

ISSN: 1688-9800

© Biblioteca Nacional

Queda hecho el depósito que marca la ley
Impreso en el Uruguay – 2012

Sumario

Introducción	9
Herramientas prestadas, comprensión renovada. Nuevas miradas sobre la práctica de la enseñanza de la historia <i>Ana Zavala</i>	9
Convocando al pasado con autoridad: La presencia de los documentos en la clase de Historia <i>Cecilia Bonifacio y Victoria Fagúndez</i>	27
Cuando con Kirkich nos hicimos visibles: un relato de lo real en clase de Historia <i>Sibila Núñez</i>	51
Discurso y violencia epistémica: trabajando sobre descolonización <i>Elizabeth Introini</i>	61
Un lugar para los subalternos en mis clases de historia <i>Lucía González</i>	79
Construir al otro: subalternidad e imputación causal en la evaluación de los trabajos de Historia <i>Lucía Etcheverry y Nicolás Morales</i>	101
En defensa de la honestidad intelectual: coincidencias y multiplicidades en la clase de Historia <i>Valentín Vera Ríos</i>	121

Oralidad y construcción de sentido en la clase de Historia	
<i>Valentina Veloso</i>	151
El aula de Historia, espacio de convivencia transversal de proyectos	
<i>Rita Fagúndez</i>	167

Introducción.

Herramientas prestadas, comprensión renovada. Nuevas miradas sobre la práctica de la enseñanza de la historia

Ana Zavala*

Este libro reúne trabajos realizados en el marco del curso «Epistemología, didáctica y enseñanza de la historia» (ediciones 2009 y 2010), perteneciente a la Maestría en Didáctica de Historia del CLAEH. Ha sido una feliz coincidencia que todos los trabajos propuestos por los estudiantes en el curso de 2010 tuvieran un entrelazamiento temático tal que permitiera reunirlos en una publicación, a la cual se agrega un trabajo del año anterior en razón de su pertinencia en el mismo sentido.

Uno de los mayores desafíos de esta maestría es precisamente la búsqueda de herramientas de análisis alternativas y más potentes para dar cuenta de lo que sucede en una clase de historia *cualquiera*, es decir, una sin ninguna relevancia especial en función de incidentes acontecidos en ella, o de la temática abordada. Como se podrá apreciar, varios de los conceptos rectores de estos trabajos de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia son esencialmente ajenos al campo *tradicional* de la didáctica de la historia. Entre ellos se destacan *otredad* y *subalternidad*, pero no son los únicos a los que los autores han echado mano para dar cuenta de muchas de las cosas que tienen lugar en el espacio y en el tiempo de una clase de historia. El interés de estos trabajos reside precisamente en el gesto de aprensión de herramientas creadas en unos casos para el trabajo historiográfico y para el análisis de los eventos o de los textos del pasado y, en otros casos, ni siquiera eso, puesto que fueron creadas en el contexto del análisis del discurso, del relato, del acto de leer, de interpretar, de escribir... no necesariamente historia.

* Profesora de Historia. Coordinadora la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo. Autora de numerosas publicaciones en el terreno de su especialidad.

1. Nosotros y los *otros*, los de la historia y los de la clase de historia

En los artículos de este libro la noción de *otredad* remite a dos ajenidades diferentes. En un primer término lo hace en relación con el trabajo de los historiadores, para muchos de los cuales la distancia no solo temporal que los separa de aquellos a quienes estudian, los hace reconocerlos en su diferencia, en su lejanía, en su *otredad*... En segundo término remite a las miradas que los profesores tenemos sobre nuestros alumnos, muchos de los cuales, aun compartiendo un aula con nosotros a lo largo de un año, nunca dejan de ser extraños, desconocidos y conceptualizados desde unos criterios de visibilidad que nos pertenecen, ya sea generacionalmente, ya sea profesionalmente, ya sea institucionalmente. David Lowenthal dice que visitamos el pasado como turistas, y que vemos en él lo que vería un turista en un país extranjero, mientras que lo demás permanece invisible para él.⁽¹⁾ De alguna manera, muchos de nuestros alumnos son también ellos como un país extraño dentro de nuestra clase. Los *visitamos* en busca de lo que saben o lo que están haciendo... y con seguridad nos perdemos de lo que no tenemos ojos para ver, que a veces es precisamente lo que saben.

Para algunos autores como Michel de Certeau⁽²⁾ o Joseph Fontana⁽³⁾ fue durante la primera expansión colonial europea que se forjó propiamente una idea de *Europa*, en contraposición a los *otros* mundos en los cuales todo era diferente: el aspecto físico de las personas, las costumbres, las vestimentas, los alimentos, las religiones, los idiomas, los edificios, las ciudades, los templos, las escrituras —cuando las había—. La diferencia volvía a esa gente en principio incomprensible y esa era la clave de su *otredad*, que debía a todo precio encontrar una forma de ser precisamente *comprensible*. Con el tiempo, la idea de *otredad* pasó de estar vinculada exclusivamente a culturas exóticas propias de espacios lejanos de Europa, a tener que ver con aspectos del pasado —o del presente— que hasta el momento no habían tenido la posibilidad de ser *pensados* por los historiadores, como los niños, los locos, las mujeres, las brujas, los poseídos, los pobres, los enfermos o la gente común. Algunos trabajos de Foucault como *La historia de la locura en la época clásica* o *El nacimiento de la clínica* marcan momentos decisivos en el giro hacia estas nuevas temáticas y miradas historiográficas que hacen precisamente foco en lo que es *otro* de la cultura del historiador. Este doble juego entre un *nosotros* que repre-

(1) D. Lowenthal: *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1993.

(2) M. de Certeau: *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993. Véase: «Escrituras e historias», pp. 15-29.

(3) J. Fontana: *Europa ante el espejo*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 114.

senta el historiador y los *otros* constituidos en su objeto de estudio, que a su vez es una articulación entre el presente (del historiador) y el pasado (irremediablemente ausente), es el que nos permite pensar a la historia y a la historiografía con un espesor que generalmente las miradas historicistas, positivistas, marxistas o estructuralistas no habilitan. Desde una mirada que ha pedido herramientas prestadas al psicoanálisis de corte lacaniano, Michel de Certeau dice que «*el otro* es el fantasma de la historiografía, el objeto que busca, honra y entierra. Un trabajo de separación se efectúa en esta proximidad inquietante y fascinadora».⁽⁴⁾ Pensemos que también es muchas veces el fantasma de la clase de Historia —no para todos igualmente inquietante y fascinador que para el profesor o el historiador—, donde cualquier materialidad del pasado se ha fundido en un discurso escrito primero, y luego hablado en cuotas de 45 minutos, tres veces a la semana, en alternancia con muchas otras otredades simbólicas, llamadas asignaturas escolares.

Los artículos de este libro sugieren la posibilidad de analizar nuestras clases de historia en función del trabajo que hacemos con todos esos *otros* que pueblan nuestros relatos de los acontecimientos del pasado, nuestras fichas de trabajo, nuestras propuestas de evaluación. Para esto tendríamos que poder pensar en las dimensiones del *otro* que puede manejar un historiador, que investiga un tema que le apasiona y realmente desea entender, saber más, y en el otro extremo, las que puede manejar un estudiante frente a un tema que puede o no ser de su interés, suponiendo que tiene las herramientas intelectuales para lidiar con él, más allá de lo que esté dispuesto a hacer para acercarse a él. Es bien posible que en muchos casos no estemos frente a la extranjería del pasado, sino más bien a la de la propia historia en tanto conocimiento acerca del pasado. Todos sabemos que, a veces, dependiendo de los alumnos, la cuestión no es entender cuán diferentes eran los romanos a nosotros, sino entender por qué razón *extraña* alguien se preocupará por estudiar a los romanos sin tener mayor obligación para hacerlo... Paul Ricœur lo ha dicho posiblemente con más claridad que nadie: «El descubrimiento de lo que se llamará memoria histórica consiste en una verdadera aculturación a la exterioridad. Esta aculturación es la de la familiarización progresiva con lo no familiar, con la inquietante extrañeza del pasado histórico».⁽⁵⁾ En el fondo eso es lo que hacemos cotidianamente en las aulas de historia, tratar de familiarizar⁽⁶⁾ a nuestros alumnos con las

(4) M. de Certeau, *ibídem*.

(5) P. Ricœur: *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2004, p. 516.

(6) J. Beillerot va un poco más allá, puesto que entiende que si alguien finalmente aprende un saber como la historia, es que se ha sometido doblemente: a hacer como si la pregunta de investigación que despertó la curiosidad del historiador fuera su pregunta; y en segundo término, al asumir como suya la respuesta a la pregunta, es decir, *aprender* el saber que el otro produjo

inquietudes de los historiadores, de los políticos, o más difusamente, del cuerpo social.

Y es justo allí donde entramos los profesores de historia. Pensemos que en principio la historia es nuestro saber preferido —igual que para los historiadores— salvo que a nosotros su saber se nos impone a través de las producciones historiográficas, de la misma manera que nosotros se lo imponemos a nuestros alumnos desde nuestro proyecto de curso. Todos los profesores hemos sido alumnos alguna vez, y la historia sí nos ha gustado e interesado de forma que entendemos por qué alguien se preocupó por estudiar algunos temas aunque no tuviera obligación... pero a diferencia de los historiadores, lo nuestro va ligado a los puntos del programa y no necesariamente a unas preferencias temáticas. Los programas oficiales (los que tuvimos que estudiar y los que tenemos que dictar) están poblados de otredades incomprensibles para los profesores, más allá de que disciplinadamente hayamos estudiado el tema y estemos en condiciones de dar dignamente una clase. Todos tenemos al menos un tema que no entendemos por qué está en el programa y uno que no sabemos por qué no está (y a veces lo damos *como si* estuviera). El trabajo de Rita Fagúndez da cuenta de la superposición de miradas, intereses, intenciones y proyectos que conviven en un aula de historia, habilitando todo el tiempo espacios de opacidad y en definitiva de otredad respecto de mil cosas diferentes.

Por otra parte, es verdad que aun con nuestro tema mejor sabido, comprendido y amado, cuando entramos a la clase estamos en franca desventaja con nuestro *público* si nos comparamos con los historiadores. Sin considerar el hecho de que un historiador da por sentado que sus lectores le comprenderán, mientras que nosotros los profesores estamos siempre preocupados por ayudar a comprender lo que finalmente *hay (habría) que saber*; la forma en que podemos aproximarnos al pasado en clase es completamente distinta. Lo es, esencialmente, porque los profesores siempre partimos de la historiografía, y a ella, en la versión que sea, tenemos que atenernos. Es desde esta perspectiva que tenemos que entender que el trabajo con los documentos —como muestra el trabajo de Cecilia Bonifacio y Victoria Fagúndez— ocupan un lugar completamente distinto en una clase que está destinada a *mostrar* un saber que otro produjo, del lugar que tienen en el libro de historia que muestra el saber que el autor del libro *produjo* (y que nosotros enseñamos a los alumnos). De todas formas, es posible que bien pensado, el saber de los libros de historia no esté en primera fila en la clase de historia, salvo cuando el libro de historia ha llegado hasta la clase. Tenemos que poder pensar que lo que está en la clase, en vedette

llevado por el deseo de saber algo que no sabía. Cf. J. Beillerot: «Le rapport au savoir», en: J. Beillerot et al.: *Formes et formations du rapport au savoir*, París, L'Harmattan, 2000, pp. 39-57.

indiscutida, es posiblemente una parte del saber que el profesor ha tomado de los libros de historia, que es lo único que puede enseñar... tal cual lo entiende y lo recuerda en ese momento.

En este escenario, hay que pensar si los documentos son una mediación con el trabajo de un historiador respecto del pasado, con el pasado *como tal*, al cual conducen a través de los libros de historia, o con el saber del profesor respecto del tema de la clase. En tanto la clase de historia consiste esencialmente en elaborar un discurso que diga, a su manera y según la ocasión, lo que otros han dicho antes, las herramientas demandadas para su comprensión han de venir de los lugares teóricos más diversos. Retomaré este asunto más adelante, no obstante lo cual, señalo desde ya que esta cuestión está abordada en profundidad en el trabajo de Valentín Vera.

La noción de otredad (y también la de subalternidad, como veremos de inmediato) es sin embargo utilizada en algunos trabajos de este libro para poner en análisis la relación entre profesores y alumnos. La bibliografía de corte sociológico o psicológico nos ha acostumbrado a la idea de que podemos conocer a nuestros alumnos leyendo libros *acerca de* ellos. A veces el conocimiento que nos ofrecen tiene la posibilidad de convertirse en herramienta de análisis, pero no siempre es el caso y la otredad de nuestros alumnos permanece básicamente inamovible. El uso frecuente del singular —*el* alumno, *el* adolescente, etc.— para designar un colectivo de muchos sujetos diferentes entre sí en mil aspectos no hace más que reforzar la distancia marcada con un objeto de estudio que en tanto colectivo de sujetos actuantes es suficientemente opaco a la comprensión inmediata. En el fondo, es más o menos la misma bibliografía que habla de *el* profesor...

Como lo muestra el trabajo de Lucía Etcheverry y Nicolás Morales, es posiblemente durante las instancias de evaluación que la construcción de un sujeto *otro* del profesor que lo evalúa sea más fácil de apreciar. El desafío es que esta cuestión pueda ser pensada y teorizada desde la propia práctica de la enseñanza, no para neutralizar la otredad del otro, sino para entender lo que hacemos. En los hechos, al igual que sucede con los sujetos del pasado, la propia construcción discursiva que los representa, en el sentido de ponerlos en palabras, pero también en el de hablar en su nombre (con lo cual ya son también subalternos) constituye un discurso de la separación entre quien dice y quien es dicho, incluso a sus espaldas (en la sala de profesores, en la reunión de profesores, en la libreta, en la nota del escrito, que fue puesta en casa, lejos del liceo).

De todas formas es necesario aclarar que en este libro no estamos buscando una nueva manera de conceptualizar a nuestros alumnos, sino más bien una manera de comprender más profundamente cómo los entendemos tal cual lo hacemos (y con seguridad cada uno lo hará a su manera).

En tanto la construcción de un *otro* es la contracara de una construcción identitaria, tanto sea en el trabajo historiográfico, en la construcción de la conciencia nacional o en el espacio simbólico de un aula, pensar en esto, más que concentrarnos en los alumnos, nos lleva a concentrarnos en nosotros como docentes. Nos interesa particularmente destacar el paralelismo que hay entre esta cuestión y el propio trabajo de los historiadores, de cuyo fruto dependemos para dar la clase. Así como pensar en la manera en que construimos discursivamente al otro de nuestra profesión, es decir cada uno de nuestros alumnos, el trabajo historiográfico invita por su parte a los historiadores a pensar en lo que hacen desde el lugar de sí mismos, además de en el fruto de su trabajo: «En Occidente —dice Michel de Certeau— el grupo (o el individuo) se da autoridad con lo que excluye (en esto consiste la creación de un lugar propio) y encuentra su seguridad en las confesiones que obtiene de los dominados (constituyendo así el *saber* de otro o sobre otro, o sea la ciencia humana)». ⁽⁷⁾ Está claro que de ese otro que habla Michel de Certeau no son necesariamente los alumnos de los profesores de clase de historia, pero está igualmente claro que como herramienta de análisis de la forma en que nos relacionamos con nuestros alumnos no la podemos dejar pasar. Debemos estar preparados pues para admitir que hablar de los *otros* (hombres del pasado o alumnos del presente) implica necesariamente hablar también de nosotros mismos, y más aún si estamos en plan de evaluar al otro a través de su trabajo. Como dice Jean-Marie Barbier, «probablemente no existe ninguna práctica explícita de evaluación o de calificación social de un individuo, que no se halle al mismo tiempo acompañada por un fenómeno consciente o inconsciente de representación evaluativa de sí mismo en el actor que produce esa evaluación». ⁽⁸⁾ Empecemos pues por ahí para develar el entrelazamiento de los mecanismos de construcción identitaria y de construcción de nuestro otro, otro en el saber, en la actitud, en la capacidad, en los intereses, en los valores, y en tantas cosas más que es ese alumno al que estamos calificando como bueno, mediano, o malo.

2. Cuando la otredad es también subalternidad

Al igual que lo que sucede con lo relacionado con la noción de otredad, en el caso de la de subalternidad, los artículos de este libro la toman en

(7) M. de Certeau, o. cit., p. 19.

(8) 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. De Boeck Université*, Bruselas, 2000, pp. 351-360.

dos sentidos. En primer lugar lo hacen manteniendo su sentido original, es decir en un modo filosófico, antropológico, sociológico o historiográfico, y luego la expanden a la comprensión de las relaciones que median entre alumnos y profesores. La apuesta a la capacidad de extender el ámbito de fertilidad de algunas herramientas conceptuales está detrás de todos estos trabajos, lo que en definitiva contribuye a reconceptualizar la acción de enseñar historia transversalmente atravesada por el conocimiento histórico, y por ende con la posibilidad de ser analizada con herramientas comunes. Apostamos ciertamente a no pensar más en que hay un análisis para la historia, otro para la historia enseñada, y otro más para la práctica de la enseñanza, que si es de historia o de otra cosa no tiene mayor importancia.

La idea de subalternidad es relativamente nueva en el escenario conceptual de la filosofía de la historia. Casi al mismo tiempo que Michel de Certeau alertaba sobre las implicancias que para la práctica historiográfica tenía el hecho de trabajar en *los límites* del saber en torno a un objeto definitivamente ausente, como lo es el de los historiadores, Carlo Ginzburg introducía una segunda advertencia igualmente inquietante: muchos de los objetos de estudio de los historiadores no hablan con su propia voz, sino a través de la de sus amos o de la de las clases sociales hegemónicas de la época.

Los historiadores —dice Ginzburg— no pueden entablar diálogo con los campesinos del siglo XVI (además, no sé si les entenderían). Por lo tanto, tienen que echar mano de fuentes escritas (y, eventualmente, de hallazgos arqueológicos) doblemente indirectas: en tanto que *escritas* y en tanto que escritas por individuos vinculados más o menos abiertamente a la cultura dominante. Esto significa que las ideas, creencias y esperanzas de los campesinos y artesanos del pasado nos llegan (cuando nos llegan) a través de filtros intermedios y deformantes. Sería suficiente para disuadir de entrada cualquier intento de investigación en esta vertiente.⁽⁹⁾

En cierto sentido, la noción de otredad de Ginzburg, que derivará como veremos en la de subalternidad, es más inquietante que la de De Certeau. No es esencialmente la contracara de la identidad —con lo cual es el presente del historiador el que tiende a definir la cuestión— sino la evidencia de una opacidad irreductible⁽¹⁰⁾ —con lo cual es el propio pasado el que marca límites por encima de las astucias del método—. No es solamente

(9) C. Ginzburg: *El queso y los gusanos*, 3.^a ed., Barcelona, Atajos, 1993, p. 11.

(10) «Pero Menocchio es al mismo tiempo el eslabón perdido, unido casualmente a nosotros, de un mundo oscuro, opaco, y al que solo con un gesto arbitrario podemos asimilar a nuestra propia historia. Aquella cultura fue destruida. Respetar en ella el residuo de indiscifrabilidad que resiste todo tipo de análisis no significa caer en el embeleso estúpido de lo exótico y lo incomprensible. No significa otra cosa que dar fe de una mutilación histórica de la que, en cierto sentido, nosotros mismos somos víctimas». C. Ginzburg, o. cit, p. 24.

que algo que pasó queda por detrás del *límite*, y no tenemos posibilidad de conocerlo, sino que algo que tenemos la posibilidad de saber que pasó se nos muestra como *ya mostrado* por otro, que está lejos de ser el *cronista ideal* con el que soñaba Arthur Danto.⁽¹¹⁾

El trabajo de Ginzburg —tal cual lo muestra en *El queso y los gusanos* y en otros trabajos— apunta mostrar de qué manera la subalternidad social o cultural de unos sujetos *contamina* en cierta forma los testimonios acerca de ellos producidos por los grupos hegemónicos. Esta sola idea nos daría herramientas suficientes para reenfocar toda la bibliografía relativa a la práctica de la enseñanza de la historia, y aun la que refiere simplemente a la práctica de la enseñanza sin tener en cuenta lo que en ella se enseña. Tendríamos en efecto que poder pensar que la dimensión subalterna de la enseñanza frente a la investigación, y de la enseñanza primaria o media frente a la universitaria (vinculada estructuralmente a la investigación), dan elementos suficientes como para diseñar un escenario en el cual la *otredad* de los profesores de liceo y de los maestros de escuela adquiere además el perfil de la *subalternidad* respecto del lugar social y político de la vida académica universitaria. La otredad y subalternidad de los profesores está ligada no solo al juego de las dinámicas identitarias, sino además al del poder y la sumisión (política, intelectual, material y simbólica) que deviene de la hegemonía —discursivamente construida— de los sujetos productores de ciencia y teoría respecto de la enseñanza y su práctica. Los profesores y los maestros somos los Menocchios de la cuestión, conocidos demasiado frecuentemente por la escritura que de nosotros hacen otros, investidos por la autoridad de la universidad y de la investigación.

Fueron sin embargo los autores vinculados tanto a los estudios poscoloniales como a los estudios de la subalternidad (como Gayatri Spivak o Ranahit Guha) quienes llevaron la conceptualización referente a la subalternidad a una definición más precisa en lo epistemológico, dotándola a su vez de un perfil más claramente político. Si Ginzburg, o aun Michel de Certeau (que no usa la palabra *subalternidad* en ningún momento) habían visto la cuestión desde el lado de los problemas que esta condición planteaba a los historiadores respecto del conocimiento de algunos tramos del pasado, Guha, Spivak o Chatterjee lo plantean además como una forma de dominación cuya realidad material se desdobra en el correlato simbólico de una *voz*, que se oye o no se oye, que puede hablar o no puede hacerlo. La idea que domina entre ellos es que precisamente los subalternos no pueden hablar, que su voz no puede ser oída y es sistemáticamente sustituida o in-

(11) Véase A. Danto: *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, introducción de Fina Birulés, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós - ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1989.

terpretada por la de sus dominadores, culturales, políticos, o ambas cosas. En «¿Puede hablar el subalterno?», dice G. Spivak: «El ejemplo más claramente presente de tal violencia epistémica es ese proyecto de orquestación remota, de largo alcance y heterogéneo para constituir al sujeto colonial como Otro. Ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad».⁽¹²⁾

No está demás aclarar que si pensar la otredad ya es un problema para una enseñanza de la historia muy apoyada en la certeza de las cuestiones relativas al pasado, considerar la subalternidad de algunos de los actores históricos que pueblan habitualmente libros de historia, programas oficiales, manuales y clases de todos los días, equivale a caminar por un campo minado. Estas son en parte las cuestiones que plantean los trabajos de Elizabeth Introini y de Lucía González, quienes asumen la tarea de no hacer como si nada de esto hubiera sido dicho y escrito. Hemos estado demasiado tiempo en contacto con una bibliografía que ni soñaba con la idea de subalternidad, y que por lo tanto nos contó lo que pensaban los campesinos egipcios, los mayas, los aztecas, los hombres de Neanderthal, y tantos otros, incluyendo los obreros de la época de la revolución industrial... Nos acostumbró a que, bien leídas o bien miradas, las fuentes nos daban suficientes certezas respecto del pasado y en eso basamos una tradición de enseñanza de la historia, como nos muestra el trabajo de Cecilia Bonifacio y Victoria Fagúndez. En efecto, la historia entró a formar parte del currículo escolar precisamente porque parecía estar en condiciones de proporcionar certezas respecto del pasado, y muy particularmente del pasado *nacional*. Términos como *neutralidad*, *laicidad* o *cientificidad* intentaron durante mucho tiempo obliterar las dimensiones interpretativas, subjetivas, políticas o ideológicas que son inherentes tanto a la producción del conocimiento histórico como a su enseñanza. En este sentido, el trabajo de Valentín Vera da buenas pistas para enfocarse sobre estas cuestiones.

Ahora es necesario reorganizar la mirada en torno a las certezas que han rodeado durante tantos años a aquellos que solo conocemos a través de la escritura de sus amos o sus dominadores. Lo es a la vez para la historiografía, para quienes diseñan los programas de historia, y también para nosotros los profesores de historia, salvo que establezcamos que por alguna razón, la enseñanza de la historia es necesariamente la de alguna historiografía, pero no de toda o de cualquiera. En este sentido, pocas ideas más conmovedoras que la de *fracaso cognoscitivo* de los historiadores en su intento por conocer a los subalternos, en tanto *otros absolutos*, siguiendo la

(12) G. Ch. Spivak: «¿Puede hablar el subalterno?», en *Orbis Tertius*, año III n.º 6, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1998, p. 190.

terminología tomada de Derrida por G. Spivak: «Se sugiere correctamente que el sofisticado vocabulario de gran parte de la historiografía contemporánea es *exitoso* al encubrir este *fracaso* cognoscitivo y que este éxito-en-el-fracaso, esta ignorancia sancionada, es inseparable de la dominación colonial». Para más tarde agregar que: «[...] el historiador debe persistir en sus esfuerzos por ser consciente de que el subalterno es necesariamente el límite absoluto del espacio en el cual la historia se narrativiza como lógica. Esta es una lección difícil de aprender».⁽¹³⁾

Si tomamos el camino equivocado, después de leer esto posiblemente pensemos en dar un paso al costado y dedicarnos a otra cosa. Si nada se sabe ni se puede saber sobre esta gente, ¿qué hacemos enseñando algo sobre ellos? *Engañados* por la historiografía, ¿hemos estado mintiendo durante años a nuestros alumnos? Ni una cosa ni la otra. En principio, no debemos olvidar que nuestro trabajo es mucho más enseñar la historiografía que la historia, así que bienvenidas todas las herramientas que nos permitan entender lo que leemos en los libros de historia y luego poder trabajar desde esta comprensión en nuestras clases. Lo que nuestros alumnos van a aprender no es la historia, y tal vez ni siquiera una historiografía a la que no van a tener acceso más que parcialmente en el mejor de los casos, sino lo que el marco discursivo de cada profesor individualmente considerado marque que *hay que* aprender para tener buenas notas en el curso o al menos en el examen. El trabajo de Valentina Veloso se ocupa particularmente del juego de discursos orales que atraviesan la clase de historia, ya sea que provengan de la historiografía o de las distintas relaciones con los distintos tipos de saberes que se conjugan en el espacio de un aula de historia.

No deberíamos confundir la certeza que yo puedo tener de que tal autor dice tal cosa en su libro, con la convicción de que lo que ese texto dice respecto del pasado es, además, cierto. Naturalmente, la información y solo la información que suministra el libro tendría la posibilidad de ser comprobable a través de los documentos u otros vestigios del pasado, mientras que la *verificación* de lo que dice respecto de esos eventos empieza y termina en el texto de su libro. Lo que podemos *verificar* es que lo dice Hobsbawm sobre la revolución industrial, sobre Europa en 1790 o sobre otras cosas y que lo dice de esa manera en tal libro o artículo. La his-

(13) G.Ch. Spivak: «Deconstruyendo la historiografía», en: *Debates post coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad*, compilación de Silvia Rivera Cusicanqui, Rossana Barragán, traducciones de Raquel Gutiérrez, Alison Speeding, Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui. SEPHIS, Ediciones Aruwiyiri, Editorial Historias. Traducción de Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui del artículo «Subaltern Studies: Deconstructing Historiography», en Ranajit Guha (ed.): *Subaltern Studies IV: Writings on South Asian History and Society*, Delhi, Oxford University Press. Tomado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/spivak.pdf> [14.12.2003].

toriografía es un texto escrito para ser leído y eventualmente aprendido. Lo que hace más valiosos a unos libros de historia que otros es, precisamente, esta condición.⁽¹⁴⁾ Es un estudio acerca de acontecimientos y circunstancias del pasado, y es lo que importa cuando *estudiamos* y *aprendemos* historia. De lo que debemos dar cuenta es de haber comprendido y retenido la interpretación que hacen unos ciertos historiadores acerca de los eventos del pasado, no su mero recuento (que por otra parte es casi indisoluble *textualmente* hablando). Encontrarnos entonces con que algunos de los relatos son subalternos y no hablaron con su propia voz y por lo tanto no sabemos finalmente lo que hubieran querido decir acerca de sí mismos, de sus ideas, de sus propósitos, de sus sueños y proyectos, a primera vista parece un virus en el sistema, pero en realidad es una ventaja, una extraordinaria ventaja para todos.

La idea de subalternidad tal como aparece en muchos trabajos del Grupo de Estudios de la Subalternidad ⁽¹⁵⁾ es muy potente y nos permite leer la historiografía *de otra manera*, y eso puede ser que nos permita además dar clase de historia *de otra manera*. No es, seguramente, y no deberíamos confundirnos con esto, una guía para la enseñanza de la historia de ahora en más. La relación entre herramientas de análisis y práctica es compleja, porque de alguna manera el texto que deviene de la tarea de análisis de la práctica de la enseñanza tiene la posibilidad de proyectarse hacia futuras acciones. Lo que no sucede nunca es que sean las herramientas de análisis, por sí solas, las que puedan configurar una acción. Es cierto

(14) Podrían consultarse R. Barthes: «El discurso de la historia», en: *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 191-210, o también, entre otros, H. White: «La política de la interpretación histórica: disciplina y desublimación», en: *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 75-102, para respaldar esta afirmación.

(15) «La crítica que surge como consecuencia, reconoce que habita las estructuras de la dominación occidental a las que busca revertir. En este sentido, la crítica postcolonial es deliberadamente interdisciplinaria y surge en los intersticios de las disciplinas de poder/conocimiento a las que critica. Esto es lo que Homi Bhabha llama una posición intermedia, híbrida, de práctica y negociación, o lo que en términos de Gayatri Chakravorty Spivak es la catacresis: «reversión, dislocación y apropiación del aparato codificación del valor». La difusión de los Estudios de la Subalternidad, que comenzó en 1982 como intervención en la historiografía surasiática y se desarrolló posteriormente como vigorosa crítica postcolonial, debe ser ubicada en este proceso complejo y forzado (catacréstico) de reelaboración del conocimiento. El reto que presenta al conocimiento histórico existente se ha sentido no solo en los estudios sobre Asia del Sur sino también en la historiografía de otras regiones y en disciplinas distintas de la historia. El término *subalterno* aparece ahora con creciente frecuencia en investigaciones sobre África, América Latina y Europa, y los análisis de la subalternidad se han convertido en un modo reconocible de erudición crítica en historia, literatura y antropología». Tomado de: G. Prakash: «Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial», en: *Debates poscoloniales*, <http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bevirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL2.9.33&d=HASH5517aca21408e00b10a609&x=1> [4.6.2010].

sin embargo que, fruto de una tarea de análisis, una manera de comprender la historiografía como producción intelectual y no como contenido de un texto, nunca es ajena a la manera en que uno da sus clases.

En este sentido, podemos ver, como lo muestra el trabajo de Nicolás Morales y Lucía Etcheverry, que la noción de subalternidad nos permite también entender algunas prácticas educativas también *de otra manera*. Como ya he mencionado más arriba, el doble juego de la representación del otro, tanto como *puesta en palabras* y como hecho de *hablar en su nombre*, es el que acaba sancionando la condición subalterna de los que no pueden usar su voz, o si la usan no puede ser comprendida o valorada. Por esta razón es posiblemente que la dimensión *otro* de cada uno de nuestros alumnos, quienes en tanto subalternos son irreductiblemente heterogéneos, es a la vez iluminadora e inquietante (el singular no aplica para hablar de ellos en la mayoría de los casos, e incluso no está claro si lo haría un plural generalizador). Por otra parte, tenemos que pensar que este libro, visto con estas herramientas, es también a su manera la expresión de la voz de los subalternos, es decir, de los profesores de historia. Posiblemente sean otros subalternos quienes mejor lo comprendan, mientras que su texto como texto referido a la enseñanza de la historia quede oscuro e indescifrable para algunos investigadores.

Somos subalternos de otros, pero también tenemos el poder suficiente como para crear nuestros propios subalternos, es decir nuestros alumnos. Los juegos de poder y sumisión que atraviesan todas las prácticas sociales, incluida la relación con los saberes que elegimos o aceptamos saber, no pueden quedar por fuera del análisis de la práctica de la enseñanza, al menos de la que cada uno de nosotros hace en relación a lo que hace cotidianamente en su salón de clase. Veamos más y entenderemos mejor.

3. Palimpsestos, rizomas, arqueologías de versiones y de textos: nada es así de simple

Si en algo pone el énfasis este libro es precisamente en la centralidad de la cuestión de las herramientas de análisis. El habernos permitido abrir el horizonte de la búsqueda de herramientas para analizar las temáticas y los eventos relacionados con la clase de historia nos ha obligado a transitar por terrenos a veces ajenos a nuestra propia tradición de formación. De alguna manera aparece en estos trabajos una didáctica de la historia tributaria de unos campos disciplinares que le permiten entre otras cosas trabajar con lo que tienen en común por un lado el historiador, el profesor de historia y sus alumnos y, por otro, los hombres del pasado y nosotros mismos. Como

acabamos de ver, subalternos son los campesinos de la India, las mujeres, los profesores y nuestros alumnos.

Es posible sin embargo que uno de los detalles más importantes en relación con la cuestión del análisis de la práctica de la enseñanza de la historia no haya llegado al título, sino que haya quedado subsumido en las dimensiones estructurantes de la otredad y de la subalternidad. Ni la otredad ni la subalternidad son objetos, como una pirámide, una moneda o un palacio. Tampoco son eventos como una batalla, la coronación de un rey o la jura de una Constitución. Menos aún son algo similar al aumento del comercio durante cierta época, o la revolución industrial o la crisis de 1929, ni son algo como una idea o una ideología, como el socialismo o el liberalismo. En realidad, tienen que ver con la forma en que entendemos —y ponemos en palabras— a las demás personas, grupos sociedades, los del presente y los del pasado. No es en su naturaleza un juego inocente o neutral sino que implica de por sí el ejercicio del poder y la denotación de la diferencia en sentido jerárquico.

Es verdad que podemos pensar en una dimensión simbólica y hasta material de la otredad y de la subalternidad, en función de la diferencia de riqueza o de poder adquisitivo de las personas, o de las distintas posibilidades que tengan de acceder por ejemplo a los cargos públicos o de gobierno, pero para el trabajo historiográfico lo que cuenta es cómo esas cosas acaban siendo puestas en palabras y quién —y desde qué *lugar*— lo ha hecho. No olvidemos que más allá de que haya sido Michel de Certeau quien haya escrito un trabajo con un título como *L'absent de l'histoire* (1973), no hay forma de no pensar que lo que define al trabajo de los historiadores es la ausencia irreductible de su objeto de estudio, la *paseidad* del pasado, en palabras de P. Ricœur. Salvo que estemos absolutamente convencidos de que a cada resto del pasado, y en particular a los que están escritos, le corresponde una y solo una interpretación, es decir la *correcta*, los entretelones de la interpretación de los textos y demás artefactos pasan a ser un asunto central en cualquier mirada sobre lo que pasó en el pasado. Lo es para la historiografía y lo es para la didáctica de la historia, en la medida que lo que se enseña viene ya cargado con esa problemática de la que no puede desprenderse. Tratar de enseñar la historia de los pueblos o de los sectores sociales ágrafos, que han sido *dichos* —recorte de la descripción, intencionalidad del análisis— por otros (dominadores políticos, culturales, o ambas cosas), como si eso no contara en la producción de los testimonios de su existencia que han llegado hasta nosotros, es como hacerse trampas al solitario. Siempre se puede argumentar que los alumnos no lo entenderían y que es mejor darles algo clarito y simple. Definitivamente son nuestros subalternos.

Por otra parte, está claro que si estamos en busca de herramientas de análisis más potentes y apropiadas no podemos ignorar todo lo que ha aportado el debate contemporáneo en torno a las cuestiones discursivas, más aún cuando están relacionadas con la producción historiográfica. De hecho no podemos hacer de cuenta que los eventos relatados por escrito — en un documento o en un libro— son lo mismo que lo acontecido a lo que hacen referencia, ni aún que el pensamiento de quien escribe está completa y totalmente reflejado en su escritura. Tampoco podemos ignorar que la lectura además de una decodificación de símbolos es una interpretación más o menos amplia del mensaje del texto. Esta comprensión, que es de por sí una interpretación —como si se tratara de una partitura— no es comunicable sino a partir de la elaboración de otro texto. Un texto *análogo* al anterior (que diga lo que el anterior decía) o que diga —y es el caso de la historia entre otras disciplinas— lo que ese texto leído y comprendido *quiere decir*, ya sea que lo haga por escrito o en forma oral. Entonces, interpretativamente hablando, ¿a qué distancia estamos de los eventos del pasado, sobre todo si pensamos en conjuntos de eventos que involucran a conjuntos relativamente grandes de personas? ¿A qué distancia está mi clase de los eventos que relato y analizo en ella? No es una distancia que se mida en metros o kilómetros, o en años o siglos, sino que es una distancia configurada intertextual y hermenéuticamente. Muchos textos, muchas interpretaciones entrelazados, superpuestos, recreados...

El espesor discursivo de una clase de historia es algo terriblemente complejo. Podría ser que para eventos concretos —como una batalla, una guerra, el nacimiento de una persona— pudiéramos trazar una especie de estratigrafía que fuera del hecho a su relato en uno, dos, tres textos, donde no pudiéramos encontrar variaciones significativas y, por lo tanto, el agregado del texto de mi clase o de mi alumno no tuviera particular relevancia en la cadena. Por eso, en algunos artículos de este libro se alude a ella metafóricamente como *palimpsestos* (Elizabeth Introini) o como *rizoma* (Valentín Vera), intentando contribuir a darle al análisis del discurso de la clase una profundidad que no tendría si nos quedáramos en el plano de la discursividad plana (es decir, gramatical o conceptual) de lo que se ha dicho y nada más. Es que ni la historiografía puede ser leída de esa manera, como si fuera el registro fiel de los eventos del pasado, porque la mayoría de los textos en los que los historiadores se basan para elaborar sus trabajos son también ellos *intertextuales*. El discurso de la clase, el del manual, y el escrito de los alumnos son todos ellos producciones intertextuales, como lo es también cualquier libro de historia.

Es necesario aclarar que en realidad la cuestión de la intertextualidad no surgió en el ámbito de la didáctica de la historia, sino en el de la teoría

narrativa. Posiblemente Bakhtine, Genette o Kristeva se sentirían sorprendidos de que estemos apelando a las herramientas de análisis que ellos produjeron para adentrarse en las cuestiones formales de los textos literarios. Sin embargo, es Julia Kristeva quien, siguiendo a Bakhtine, sostiene que todo texto es intertextual,⁽¹⁶⁾ y de allí podríamos partir nosotros, amparándonos en la generalidad de *todo texto*. Prerrogativas del lector en un mundo en el cual, según Roland Barthes, el autor ha muerto.⁽¹⁷⁾

De todas formas, para renovar la mirada de la didáctica de la historia no solo es necesario tener nuevas herramientas, sino también tener claro el sentido del análisis. De ninguna manera estamos buscando la producción de una nueva clasificación, tratando de identificar —Genette en mano— dónde están en cada clase los momentos *paratextuales*, los *hipertextos* y los *hipotextos*, las *citas* textuales, las *glosas* o los *plagios*, *pastiches*, etcétera, o los *genotextos* y los *fenotextos* de Kristeva. Lo que tenemos que poder abandonar es la dimensión monolítica que da por descontado el hecho de una fusión uniforme y final de los múltiples textos que se entrecruzan en una clase de historia y empezar a verlos como esencial y dinámicamente entrelazados. Después de todo, dar clase de algo es decir lo que otro dijo antes que uno y nada más que eso. Un texto que dice otro texto.

Si la didáctica de la historia tiene un sentido es el de comprender la clase que uno acaba de dar, o en todo caso ayudar a otro a comprenderla (si es, por ejemplo, un practicante que está siendo acompañado en su formación). Por esta razón, la exquisitez de los juegos intertextuales no nos lleva más que a la mitad del camino. Nos quedan todavía por atravesar los pantanos de la hermenéutica, porque el pensamiento, la escritura, el habla y la lectura implican necesariamente dimensiones interpretativas en distinto grado. Gadamer dice, con toda claridad, que *todo comprender es interpretar*.⁽¹⁸⁾ Es decir, el que hizo el primer texto de la serie, el *documento*, era un intérprete de lo que sabía o había presenciado, y todos los que lo leyeron y lo contaron también lo han sido, hasta Juan en la respuesta a la pregunta 4 del escrito de ayer, que preguntaba sobre el contenido del informe de Maillefer de 1864. Pero además está la labor hermenéutica de los historiadores que entrelaza la interpretación de los textos con la interpretación del pasado en la producción de un texto historiográfico, del cual nosotros somos lectores-intérpretes y relatores-intérpretes en voz alta... ¿Cómo imaginamos analizar una clase de historia si nos salteamos todo esto? ¿Cómo

(16) «Todo se construye como un mosaico de de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto», en: J. Kristeva, *Semiótica I*, Madrid, Fundamentos, 4.ª ed., 2001, p. 190.

(17) R. Barthes: «La muerte del autor», en: *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 75-84.

(18) H. G. Gadamer: *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1984, p. 467.

pensar que no hay nada de interpretación y que todo es, o tendría que ser, objetivo y *textual* —como queriendo decir *libre de interpretación*?

Todos sabemos que la puesta en palabras de la cuestión de la interpretación en una clase de historia es desde siempre algo delicado y en general políticamente incorrecto. La pretensión de objetividad y la laicidad son siempre mejor vistas. Lo que sucede es que desde la historiografía hasta el programa y el proyecto estatal todo es siempre cuestión de interpretación de los eventos y de los textos que refieren al pasado. En realidad, en la mayoría de los casos es solo cuestión de aceptar —a cuenta de su calidad o conveniencia— la interpretación de la que son portadores los trabajos historiográficos, con cuya interpretación de los textos y de los eventos del pasado existen razones para *comulgar* y por lo tanto difundir y obligar a aprender.

Por otra parte, la superposición de interpretaciones inherente a cualquier hecho de enseñanza de la historia se corresponde necesariamente con una superposición de proyectos para la acción de enseñar y aprender historia, que implican de por sí la producción de otro tipo de textos, cuya incidencia en la clase no es para nada menor. Cualquier proyecto para la acción de enseñar (historia, por ejemplo) implica la conjugación de una percepción del pasado con una relativa a un futuro pensable y deseable a la vez, tanto se trata del programa oficial o del que yo hice para mi clase de hoy. Finalmente, condición subalterna de por medio, no nos podemos imaginar que la clase de historia no sea portadora de una o varias ortodoxias interpretativas, siempre dispuestas a castigar cualquier herejía que aparezca por ahí. Lo es respecto de más de las cosas que nos gustaría imaginarnos.

Finalmente, este libro pretende más que nada mostrar la posibilidad de ampliar el horizonte de las herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza permitiéndonos ir a buscarlas en distintos campos del saber, aun sabiendo que no fueron hechas específicamente para nosotros. La profundidad de análisis que puede alcanzarse lo amerita sin lugar a dudas. Sin embargo, si algo debe quedar claro antes de pasar a la lectura de los artículos, es que las herramientas de análisis son demandadas por la situación a analizar, ya sea por su temática, por los incidentes de la case o del desarrollo de esa temática, o por otras razones. El análisis de una práctica de enseñanza, y muy especialmente la de uno mismo, es una acción diferente de la acción de enseñar analizada, aunque ambas están en estrecha relación. La acción de analizar una clase dada tiene, como la de dar la clase, un cierto sentido para quien la lleva a cabo, y es en parte ese sentido el que demandará un día unas herramientas y otro día otras. El propio avance de la tarea de análisis hace que, en tanto la construcción de sentido para la acción no es nunca algo definitivo y cristalizado, sea esta misma circunstancia la

que nos recuerde que podemos pensar en la otredad, en la subalternidad, en la dimensión escrita de la historia, en el uso de los documentos o en los vericuetos de nuestra relación con el saber... Definitivamente habría que admitir que estas herramientas no siempre son combinables entre sí, a riesgo de producir un análisis demencial. No las pongamos pues en una grilla permanente de observación de la clase, o no nos liguemos al conjunto completo como si fuera un todo necesariamente estructurable. Pensemos —para terminar— que si la herramienta apropiada lo es en tanto es demandada por la propia tarea de análisis y puede hacerlo desde distintas circunstancias relacionadas con la situación analizada, es posible que lo que figura aquí no sea más que un recuento incompleto de las posibilidades de recurrir a nuevas y más potentes herramientas de análisis para nuestras clases. Empezamos por mostrar que existen.

Convocando al pasado con autoridad: La presencia de los documentos en la clase de Historia

*Cecilia Bonifacio y Victoria Fagúndez**

«Para no meternos en la selva virgen de la Historia, región de una rica imprecisión, donde proliferan las ideologías, y donde corremos el riesgo de perdernos para siempre».

Michel de Certeau

Esta instancia de reflexión que nos convoca parte de ciertas preguntas que nos surgen como docentes y estudiantes (lectoras) de Historia. Muchas veces, a la hora de preparar nuestras clases o de enfrentarnos con nuestros alumnos, aparecen cuestiones tales como: ¿cómo llegó a determinadas conclusiones tal o cual historiador?, ¿qué documentos y qué análisis hizo para llegar a ellas?, ¿cómo comprobamos y respaldamos lo que afirmamos en nuestras clases? Siempre hay alguien que nos pregunta si lo que decimos es correcto, pasó en verdad, fue así. Responderlas implica además, por un instante, vernos a nosotros mismos como docentes en el trabajo con la historia, en el aula, con los alumnos. ¿Qué distancia hay entre lo que hace un historiador y lo que hacemos nosotros con los documentos?, ¿qué lugar ocupan estos en nuestro trabajo? Para contestar todas estas interrogantes creemos que es necesario partir desde un breve relevamiento del trabajo de los historiadores cuando hablan acerca de lo que hacen y de cómo ha sido el tratamiento de los documentos desde la academia, para luego centrarnos en nuestra actividad docente y verlo desde esta perspectiva.

Todos los que leemos y enseñamos Historia no podemos evitar el deseo o la curiosidad por acercarnos a ese pasado que se nos escapó. Cada vez que estamos cerca de algún resto de ese pasado, un monumento, una piedra, una vasija, lo tocamos tratando con ese gesto de contactarnos, de unirnos con algo que ya no está. En palabras de Michel de Certeau, es un *diálogo extraño* el que mantenemos con la Historia, y luego de pensar, preguntarnos, imaginarnos, nosotros los docentes, y hasta los historiadores, se puede llegar a entender que *no se puede reavivar lo abandonado por la vida*. Se nos viene el mundo abajo; ¿entonces todo lo que enseñamos qué es? ¿Imaginación de los historiadores? ¿Ficción?⁽¹⁾ ¿En qué nos basamos para afirmar en las clases que lo que

* Profesoras de Historia. Cursan la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

(1) Las discusiones más recientes en torno a la naturaleza científica de la Historia han

decimos pasó *realmente*? En cierta medida nos movemos en un campo de gran imprecisión e incertidumbre, pero también debemos reconocer, como docentes y amantes de la Historia, que partimos siempre de algunas *certezas* que son las que hacen buena parte de la asignatura que enseñamos. Es decir, nosotros *estamos seguros* de que las Cámaras parlamentarias de Uruguay se disolvieron el 27 de junio de 1973, o que la Primera Guerra Mundial comenzó en 1914: hechos concretos, respaldados por testimonios concretos. Pero el significado de dicho acontecimiento en el marco de la dictadura en Uruguay, o el reconocimiento de los intereses detrás de la declaración de guerra no son documentables de la manera que lo son los acontecimientos; o sea, la relación racional entre los hechos, los por qué, depende de historiadores que reescriben estos momentos y acciones desde otra época, elaborando productos escritos⁽²⁾ que son nuestros insumos como docentes y a partir de los cuales

llevado «[...] varios estudiosos a plantear la posibilidad de que la Historia, en tanto envuelta en estas dificultades, no puede aspirar a ser ciencia, en el sentido de que la ciencia estudia fenómenos «reales» y los precisa, y por ende que la investigación histórica se aproxima más a una creación literaria en la que sus partes pertenecen, no al estudio del pasado, sino a una ficción creada con un lenguaje de verdad. Desde esta perspectiva, la Historia, muy próxima a la poesía (en el sentido aristotélico), no estaría llamada a recrear un pasado real, sino a apuntar un pasado construido por el investigador con vistas de verdades y vistas de ficción, tan unidas las dos que se torna difícil su separación en los argumentos. En este límite, el trabajo de la Historia se limitaría a contar y no a explicar. Estas críticas [...] son, si bien interesantes, problemáticas porque no contemplan en su ancho espectro la forma en que trabaja la investigación histórica. [...] [La Historia] se vuelve un saber científicamente orientado en cuanto busca desarrollar su quehacer con base en métodos de análisis y lectura crítica del pasado. En cierta medida, se convierte en narrativa —pero no en ficción— cuando logra traspasar los muros del lenguaje academicista...» Extraído de: D. Díaz Arias, *¿Cómo trabaja Clío? Los dilemas en la construcción del pasado y el papel en la imaginación histórica*.

La opinión de este autor nos sirve para dar una idea acerca de esta vía de discusión que ve, o intenta mostrar, el aspecto narrativo de la Historia, y en cierta medida su acercamiento a la ficción. Acerca de estas cuestiones ver, entre otros a Hayden White, quien dice que la Historia como ciencia del hombre debe aspirar a la comprensión de su objeto, a la interpretación y no a la explicación como en las ciencias físicas con leyes generales. Aquí la narración es la forma en que se realiza una interpretación histórica. «La vinculación entre interpretación, narración y comprensión proporciona la base teórica para considerar a los estudios históricos como un tipo especial de disciplina y para resistirse a la demanda (formulada por positivistas y marxistas) de transformación de los estudios históricos en una ciencia», en: *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1987. También esta idea puede verse en Michel de Certeau: *La escritura de la Historia*; en R. Koselleck: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, y P. Ricœur: *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*.

(2) «El discurso histórico de nuestra civilización, el proceso de significación intenta siempre *llenar* el sentido de la historia: el historiador recopila menos hechos que significantes y los relaciona, es decir, los organiza con el fin de establecer un sentido positivo y llenar así el vacío de la pura serie. Como se puede ver [...] el discurso histórico es esencialmente elaboración ideológica, o para ser más preciso, imaginario, si entendemos por imaginario el lenguaje gracias al cual el enunciante de un discurso (entidad puramente lingüística) *rellena* el sujeto de la enunciación». R. Barthes: «El discurso de la Historia», en: *El susurro del lenguaje: más allá de*

preparamos nuestras clases. Ahí es donde surgen nuestras preguntas y nuestra incertidumbre. Las intenciones de los hombres desaparecieron con ellos, y hoy solo podemos apelar a conjeturas y a un cierto grado de imaginación para revivirlas.

La discusión en torno a si la Historia puede ser catalogada como ciencia, o una disciplina, o un conocimiento, o una forma de narración, son largas y profundas y aún persisten en el ámbito académico. Igual con las cuestiones acerca del conocimiento histórico como una reconstrucción del pasado y todo lo que esto implica en cuanto al oficio del historiador. No ha sido menos polémica la cuestión relativa al uso de los documentos por este: qué considera o no *documento*, cómo los selecciona, cómo los estudia, para qué los estudia. Gran parte de la bibliografía que será consultada en este trabajo gira en torno a estos temas. Nosotras giraremos en torno a ellos, pero intentaremos hacerlo desde otro ángulo, nuestro ángulo, el de docentes.

Nuestra intención apunta a ver el valor que los docentes les damos a los documentos en el aula; cómo trabajamos con ellos; cuánto nos alejamos y cuánto nos acercamos al trabajo que el historiador realiza con sus *fuentes*. Asimismo, la reconstrucción que hacemos del pasado en nuestras clases: cuánto hay de los historiadores, cuánto de los documentos, cuánto de nosotros. De esta manera, a continuación haremos una breve referencia a las discusiones epistemológicas en torno a la Historia, su escritura y al uso de los documentos (y qué entendemos por documentos), para luego, en una segunda instancia, adentrarnos en nuestras prácticas y el trabajo en aula.

Parte I: Algunas contribuciones desde las miradas teóricas

Una mirada de la Historia: ¿un conocimiento en construcción?

Antes de adentrarnos en nuestra aula, es importante sostener nuestro análisis haciendo un breve relevamiento teórico de las principales opiniones y posturas, para dejar en entrevisto que así como las posiciones académicas y los paradigmas pueden ser variados, lo son nuestras

la palabra y de la escritura, Barcelona, Paidós, 1987, p. 174. En la misma idea gira mucho el planteo de M. de Certeau: «[...] la historia será enfocada como un texto que organiza unidades de sentido y lleva a cabo transformaciones cuyas reglas pueden determinarse. En efecto, si la historiografía puede recurrir a los procedimientos semiológicos para renovar sus prácticas, ella misma se le ofrece como un objeto, en cuanto constituye un relato o un discurso propio». Véase en M. de Certeau: *La escritura de la historia*, México, Universidad Hispanoamericana, 2.^a ed., 1993, cap. 1.

clases y la forma en cómo encaramos el trabajo con la historia. En esta línea hay que señalar que aún existen ricas discusiones acerca de la naturaleza y la clasificación del conocimiento histórico. Muchos han escrito sobre esto; y sobre el objeto que estudiaría esta *ciencia de la historia* (porque para *ser* una ciencia necesita un objeto de estudio) ha dicho Marc Bloch:

Se ha dicho alguna vez: «la historia es la ciencia del pasado». [...] es absurda la idea de que el pasado, considerado como tal, pueda ser objeto de ciencia. Porque ¿cómo puede ser objeto de un conocimiento racional, sin una delimitación previa, una serie de fenómenos que no tienen otro carácter común que el de no ser nuestros contemporáneos? [...] el objeto de la Historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres. [...] «Ciencia de los hombres», hemos dicho. La frase es demasiado vaga todavía. Hay que agregar: «de los hombres en el tiempo».⁽³⁾

Si la Historia puede ser concebida o no una *ciencia* es tal vez el más antiguo o «clásico» de dichos dilemas, vital en los momentos donde la Historia buscaba un lugar digno en los ámbitos académicos. Marcar su objetividad y su carácter científico en cuanto a la utilización de un método riguroso fue muy importante dado el carácter político que comenzó a adquirir como sustento teórico de las naciones (entiéndase «historia oficial»)⁽⁴⁾ En este marco, los historiadores positivistas se empeñaron en mostrar a la Historia como una ciencia al nivel de las ciencias experimentales; se la presentaba como una disciplina que pretendía mostrar en el estudio de diversos «hechos históricos» la verdad objetiva del pasado, *lo que realmente sucedió*.

El joven historiador (Ranke 1795-1886) —dice Joseph Fontana—, en un alarde de modestia, declaraba que, aunque la historia tiene «la misión de juzgar el pasado y de instruir el presente en beneficio del porvenir» su libro no aspiraba a tanto, sino que se contentaba con «mostrar las cosas tal y como sucedieron». Esa frase se ha querido tomar como una declaración metodológica y, acogida con entusiasmo por las legiones de historiadores académicos que creyeron que legitimaba su incapacidad de pensar, ha pasado a convertirse en una bandera.⁽⁵⁾

En ese contexto, el documento pasó a ser la prueba empírica necesaria para darle el perfil más científico posible al conocimiento histórico. De ahí la enorme importancia que adquiere el *documento* para algunas corrientes de la historiografía, considerado el único con la potestad sufi-

(3) Marc Bloch: *Introducción a la historia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, reedición del 2000, pp. 27-29 y 31.

(4) Más allá de todas estas discusiones, que en general, quedan encerradas dentro del ámbito académico, la sociedad espera de la Historia que sea un relato objetivo, que diga «lo que realmente ocurrió» en el pasado. Piensen en las controversias ocurridas en torno a los materiales editados por ANEP sobre la historia reciente en el 2006.

(5) J. Fontana: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 128.

ciente como para «demostrar» el pasado. El concepto mismo de documento como fuente histórica, como prueba irrefutable del pasado, nace en este intento por dotar de cientificidad a la Historia.

No obstante, en las primeras décadas del siglo XX, existió una revisión de estos aspectos, y se comprendió que la Historia, o lo que de ella sabemos a partir de los estudios de los historiadores, depende de un sistema de referencia que nos remite a la subjetividad del autor. Desde la escuela de los *Annales* se manifiesta que el texto histórico es la escenificación de un contrato social, un «nosotros» se apodera del lenguaje, revelando la prioridad del *discurso histórico* sobre cada obra historiográfica particular. Este es el lugar desde donde se reconstruye la Historia, donde se escribe, con determinados parámetros o reglas establecidos por un conjunto de «colegas», que juzga, critica y cataloga de historiográfica o no cada obra. Hablar de hacer Historia a lo largo del siglo XX es hablar de muchas cosas; desde el Historicismo, la Historia científica, la Historia ficción o la Historia narración. Como dijimos, las discusiones son muchas, los puntos de vista distintos, el dilema de la objetividad/subjetividad siempre está presente. Si bien no nos interesa profundizar demasiado en estos aspectos, dado que no es el objetivo central de este trabajo, resulta interesante hacer algunas precisiones dado que, inevitablemente, sobrevolaremos varias de estas temáticas.

En momentos donde era importante para un conocimiento ser considerado '*ciencia*' se argumentó que la Historia era una de ellas, pero no una de la observación o la experimentación, porque no busca rasgos constantes o recurrentes en todos los acontecimientos que estudia. Se trataría además «de una clase especial» porque tiene un objeto de estudio que es inaccesible a la observación. Ante esto, el historiador debe decidir qué hechos desea investigar, y buscar «*las afirmaciones sobre ello, orales o escritas, que pretenden haber sido hechas por actores de los acontecimientos de que se trate, o por testigos de los mismos*». Luego de haberlas encontrado, el historiador entresaca e incorpora en el relato su propia historia, creando un estilo particular y apropiado.⁽⁶⁾

Sin apartarse demasiado de esta línea, Lucien Febvre, representante de la escuela de los *Annales* dice que el historiador trabaja sobre hechos particularmente establecidos, que él selecciona. Su tarea es ligar esos hechos entre sí, coordinarlos, y después analizar los cambios y las relaciones entre ellos, vertiendo su opinión. Toda historia es una elección del historia-

(6) R. G. Collingwood: *Idea de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946, p. 244.

dor, que implica una teoría previa para que el trabajo científico de creación del conocimiento sea posible. Para Febvre,

La teoría, construcción del espíritu que responde a nuestra necesidad de comprender, es la experiencia misma de la ciencia. Toda teoría está fundada, naturalmente en el postulado de que la naturaleza es explicable. El hombre, objeto de la historia, forma parte de la naturaleza. El hombre es para la historia [...] algo que hay que explicar. Que hay que entender.⁽⁷⁾

Por su parte E. H. Carr entiende que el historiador debe ver a los hechos históricos como hechos humanos, pensarlos como hechos del hombre para poder entenderlos y dotarlos de sentido. Aquel que solo analiza el hecho, sin tener en cuenta al hombre, es un mero técnico del pasado y no un verdadero historiador. Incluso para algunos, el historiador es el que «hace» el hecho histórico, dado que la Historia se presenta como un montón de hechos verificables que deben ser encontrados por el historiador en los documentos,

[...] lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería. El historiador los reúne, se los lleva a casa, donde los guisa y los sirve como a él más le apetece. [...] Solía decirse que los hechos hablan por sí solos. Es falso, por supuesto. Los hechos solo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a qué hechos se da paso, y en qué orden y contexto hacerlo.⁽⁸⁾

Por lo tanto, para Carr el historiador es selectivo; su tarea es seleccionar desde sus esquemas teóricos, desde su presente. Siempre se creyó que los hechos existen independientes y objetivamente a la existencia del historiador, lo que es una idea errada, porque la condición de *hecho histórico* depende de una cuestión de interpretación.

Este orden en el procedimiento que acabamos de expresar es totalmente aleatorio. No existe un orden preestablecido para actuar ante los documentos y reconstruir el pasado. El propio Marc Bloch lo decía que:

Mucha gente, y aun al parecer ciertos autores de manuales, se forman una imagen asombrosamente cándida del curso de nuestro trabajo. En el principio, parecen decir, están los documentos. El historiador los reúne, los lee, se esfuerza por pensar su autenticidad y veracidad. Tras ello, únicamente tras ello, deduce sus consecuencias. Desgraciadamente, nunca historiador alguno ha procedido así, ni aun cuando por azar cree hacerlo.⁽⁹⁾

Como decíamos al comienzo del apartado, existen muy diversas posiciones sobre el trabajo del historiador, su relación con los documentos y con el pasado, y con la forma de hacer historia. También somos muy diversos docentes con una mirada subjetiva nadando entre tantas posiciones distintas. Cada uno de nosotros armará sus clases y seleccionará los

(7) L. Febvre: *Los combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1975, pp. 176-179.

(8) E. Carr: *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1961, pp. 12-17.

(9) M. Bloch, o. cit., p. 64.

materiales desde alguna o varias de estas posturas. A lo largo de nuestra carrera vamos creando un camino propio donde pueden entrecruzarse o convivir algunas de estas posturas. Es imposible en este trabajo enumerar todas las discusiones en torno al quehacer histórico, pero sí vale la pena destacar su existencia, ante la cual, como enseñantes de esta asignatura, no podemos estar ajenos.

En marco de todo esto, podemos decir que nuestras clases también son reflejo de las diferentes escuelas historiográficas y sus discusiones. Cada docente, con su estilo, su manera de seleccionar los temas, los historiadores, los documentos para trabajar en clase, manifiesta una concepción de lo que es la Historia para él. Existe entonces una cierta vecindad entre el trabajo del historiador y el del docente de historia. Ambos, profesores e historiadores, estamos reconstruyendo un pasado que ya no existe. Ambos usamos los documentos para hacerlo. Al momento de enfrentarse con los documentos, los historiadores deben tener presente todo lo escrito previamente sobre el tema que han decidido investigar para darles otra mirada o reinterpretación en función de sus esquemas personales; lo mismo hacemos nosotros antes de planificar nuestras clases: releemos lo escrito sobre el tema que queremos enseñar (seleccionamos cierta historiografía) y también recurrimos a algunos de los documentos que analizaron los historiadores dándoles, si queremos, otra lectura, usándolos según nuestras intenciones y la clase que queremos dar; y por qué no, yendo sobre otras huellas del pasado que encontremos, que nosotros también podemos convertir en documento que respalde «nuestra versión del pasado».

Lo que el pasado nos deja: la reconstrucción de los historiadores

Los eventos del pasado no pueden ser modificados por nada. Pero al mismo tiempo el conocimiento de esos eventos del pasado está en permanente devenir, y no deja de transformarse. Ante esta situación, nosotros los lectores de la historia quedamos en una situación de desventaja porque creemos que solo accedemos al pasado a partir de lo que los historiadores elaboran, sabiendo que es «su» versión de aquel.⁽¹⁰⁾ Como

(10) Como dice David Carr: «Así, este enfoque sugiere, sin decirlo con tantas palabras, que «nuestra» única conexión real con el pasado histórico es el resultado de la indagación histórica, ya lo carguemos nosotros mismos o nos sea otorgado de segunda mano al leer los resultados del trabajo de los historiadores, mientras que a mí me 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. [...] Lo que digo es que en una forma naif (ingenua) y precientífica el pasado histórico está ahí para todos nosotros, que el mismo figura en nuestra visión corriente de las cosas, seamos historiadores o no. Tenemos lo que los fenomenólogos llaman una conciencia no-temática o pretemática del pasado histórico

personas, y seres históricos que somos, siempre estamos de alguna manera en contacto con el pasado (los nombres de las calles nos recuerdan sus personajes, los monumentos, las conmemoraciones, las películas, los documentales), como dice David Carr, es parte de nuestro contexto presente; pero se trata de un contacto que, entendemos, siempre está mediatizado, nunca es directo porque ninguno podrá conocer directamente algo que desapareció. El pasado es tirano, nunca se mostrará tal como fue, y los historiadores queda entonces subordinado a esta condición; y los lectores encerrados en los límites de su escritura.⁽¹¹⁾ Es imposible para el historiador comprobar los hechos que estudia. Pero hay que asumir esta ignorancia impuesta desde el comienzo, y tomarla como punto de partida para la construcción el conocimiento histórico. Porque allí esta lo interesante de todo esto; lo inagotable de la actividad del historiador. Siempre tiene el desafío de agregar conocimiento y contribuir a la reconstrucción del pasado, la cual es constante.⁽¹²⁾

¿Cómo entender el pasado? Para D. Lowenthal, el pasado es un «país extraño» al cual accedemos como turistas, como desconocidos; solo podemos ver una parte de él, probablemente la que queremos y la que nos impresiona por ser diferente, excéntrica. Incluso para algunos, el pasado es algo casi inaccesible. Pero al mismo tiempo nos deja vestigios que lo hacen presente hoy; que nos genera «nostalgia» de lo que fue y no podemos conocer. Por eso sentimos la necesidad de revivirlo, de reconstruirlo para sentirnos seguros en nuestro presente; la conservación de la memoria es un pilar fundamental en los pueblos, lo mismo que la necesidad de una historia nacional que conforme una identidad.⁽¹³⁾ Como dice este autor, nosotros tenemos contacto con la reconstrucción de ese pasado, y a veces añoramos esa versión y no un «lugar» que puede resultar difícil de conocer.

El pasado que se elabora con exquisitez parece más familiar que el que está alejado en el espacio, en algunos casos incluso más que nuestro presente cercano; el aquí y

que funciona como contexto de nuestra experiencia presente», D. Carr, *Tiempo, narración e historia*, Introducción.

(11) «Lo que desaparece del producto aparece en la producción». Véase para esta idea: M. de Certeau, *La escritura de la historia*, cap. 1.

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

(13) Piensen en los festejos propuestos por el gobierno nacional en torno a la conmemoración del Bicentenario de 1811, en un intento de construir lazos con el pasado y entre los ciudadanos, reflatando un sentimiento patriótico.

ahora carece de la densidad y de la perfección de aquello que el tiempo ha filtrado y ordenado.⁽¹⁴⁾

Siguiendo esta línea de análisis, nos preguntamos ¿Qué lugar ocupan los documentos en la reconstrucción de la historia? ¿Y en nuestras clases? Para contestar esta pregunta debemos empezar por definir que entendemos nosotras por *documento*, es decir, a qué aludiremos a lo largo del trabajo.

No hay quien no piense que el pasado se hace presente ante nosotros a través de *huellas* o vestigios, que el hombre, mejor dicho, los historiadores interesados en ese pasado, transforma con su interés en *documento*: es una fuente de conocimiento que le permitirá «conocer» esa realidad ajena, pero que intenta acercarse a nuestros días, de diversas formas. En otras palabras, *documento* es todo aquel resto que el pasado nos ha dejado y que nosotros, desde el presente, ya seamos historiadores o docentes, «rescatamos» y los transformamos en fuente de conocimiento. Puede ser una carta, un documento oficial, una fotografía, una película, un pasquín, una caricatura, una pintura, etcétera.⁽¹⁵⁾ Paul Ricœur por su parte, sostiene que los documentos (carácter selectivo, conservación, el análisis o consulta que se les hace) son los que señala una línea divisoria entre historia y ficción, «a diferencia de la novela, las construcciones del historiador tienden a ser reconstrucciones del pasado. A través del documento y por medio de la prueba documental, el historiador está sometido a lo que un día fue.»⁽¹⁶⁾ Introduce la imagen del historiador como lector de archivos, o sea, de testimonios orales que fueron «guardados» en un texto escrito. Con esta acción de archivar, documentar por escrito, se genera una ruptura con ese «rumor»⁽¹⁷⁾ del testimonio oral. Si tenemos presente el lugar que el documento escrito ha ocupado en la construcción positivista de la historia, ese podio en el que estuvo (o está), lo dicho anteriormente no nos sorprendería. Pero aquí el papel del historiador es fundamental para darle al documento, al archivo, la calidad de tal. Utilizando algunas imágenes, Ricœur sostiene que el documento que duerme en los archivos es «mudo» y «huérfano», sin un origen declarado, sin un destinatario en particular, sin nada interesante que decir por sí solo. Son testimonios que se separaron de su «autor», y que en instancias de investigaciones, el historiador le presta

(14) D. Lowenthal, *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1993.

(15) Arostegui dice que existe, en la actualidad, una concepción cada vez más extendida de lo que puede ser una «fuente para la historia»: puede ser «cualquier tipo de documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje». J. Arostegui: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995, p. 336.

(16) P. Ricœur, *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*, Barcelona, Siglo XXI, 3.ª ed., 2003, p. 837.

(17) P. Ricœur, *Memoria, historia y olvido*, Madrid, Trotta, 2003, p. 128.

asistencia, los hace «hablar», les da autoridad. Con la atención, el interés que el historiador encuentra en dichos documentos, estos cobran importancia, valen como prueba documental.

En este trabajo queremos mostrar cómo, a veces, este documento puede ser vital para transformarse en un garante o legitimador del discurso construido tanto para los historiadores como para los profesores de historia. En esta tarea de reconstrucción, la mirada del historiador siempre es clave, es él quien decide hacia dónde apunta su observación, pues en función de ello es capaz de «encontrar» determinadas huellas, como dejar huir otras. Existen varios modos de interrogar esos documentos, de investigarlos y encontrar en ellos alguna respuesta que colmen las búsquedas de los historiadores.

Buscando pruebas, buscando indicios: interrogando a los documentos

¿Qué respuestas puede obtener un historiador de un documento, que lo ayuden a recrear un pasado lejano, de un hecho que ya pasó? ¿Cómo leer esas huellas para llegar a conclusiones cada vez más fieles y confiables? Sin duda existen diversos métodos o formas de acercarse al documento, pero quizá una de las más interesantes es la que retomó Ginzburg desde su incursión por la microhistoria y la reconstrucción de historias particulares. Éste autor parte de la existencia de un paradigma para la construcción del conocimiento, que en lugar de buscar fórmulas o leyes generales, se podría fundamentar en primer lugar en la investigación de lo individual, lo irrepetible y único. En 1986, este autor señalaba que este paradigma es milenario, se remite al trabajo de los cazadores a la hora de seguir y rastrear a sus presas. Estos «leían» las pistas, ramas rotas, huellas en el lodo y todo aquello que les permitiera reconstruir la acción y el camino que podría haber seguido su presa, una realidad de la que no fueron testigos y de la que solo les quedaban los indicios. Por ello, a este método lo llama «paradigma indiciario» y muchas disciplinas lo emplean para construir un tipo de conocimiento desde lo particular. Para Ginzburg, el oficio del historiador, como la tarea de un detective privado, se basa en este método. Sin contacto con el objeto de estudio (el hecho del pasado a estudiar, el crimen a investigar), se deben utilizar los indicios dejados a partir de esos hechos, para reconstruir esa realidad. Es un método de análisis e interpretación de lo secundario, de aquello que escapa a las miradas inexpertas, y que sin embargo, pueden esconder una pista o clave fundamental para acercarse a lo que pudo haber ocurrido. El autor equipara el trabajo del personaje

Sherlock Holmes, en la obra literaria de Arthur Conan Doyle, cuando investiga numerosos casos, con la tarea del artista italiano Giovanni Morelli a la hora de identificar las falsificaciones de numerosos cuadros célebres; ambos estarían utilizando el método indiciario. Así también para los historiadores, los documentos escritos encontrados en variados archivos, restos materiales dispersos, o piezas arquitectónicas destruidas, son indicios que los ayudan a reconstruir y transportarse al «momento del crimen», a ese hecho del pasado que intenta acercar y conocer mejor. Esto nos indica la importancia de la mirada de los historiadores, de su «ojo clínico» o intuición para investigar, ¿qué observa y cómo le pregunta a los documentos que están allí?

A partir de las conclusiones a las que van llegando los historiadores cuando investigan ciertas huellas o documentos, estos se van convirtiendo en garante, apoyo y prueba en la explicación del pasado. Suponemos que Artigas realmente dijo «Clemencia para los vencidos» porque así lo dicen las cartas y documentos que dejó ese pasado. Pero ¿realmente lo habrá dicho él? ¿Cómo lo corroboramos? ¿Con qué intenciones lo dijo? Esas incluso son preguntas que suelen aparecer en nuestras clases entre los estudiantes, en su eterna curiosidad, cuando dudan de la veracidad de los documentos, o de la afirmación de los historiadores que les acercamos en el aula. Estas dudas nos devuelven a la realidad y nos impide perdernos en el fascinante pasado del cual somos adictos. Estos cuestionamientos inocentes de los adolescentes podrían estar presente en los historiadores: hasta qué punto la huella que seleccionaron representa el pasado tal cual es. Se contextualizan, matizan, se tiene presente que son elaboraciones humanas con intenciones. ¿Cómo atraerían nuestras clases cuando, en lugar de exponer las conclusiones «a secas», trataríamos de hacer las veces de historiadores-detectives? Esto no tiene que acercar irremediabilmente al oficio de los historiadores.

Al decir de Michel de Certeau, hay que hacer la historia a partir de los silencios y las ausencias de los documentos. Estos no dicen siempre todo lo que se quiere saber, por eso hay que ser inteligentes al interrogarlos, teniendo en cuenta sus olvidos, sus vacíos, sus espacios en blanco, sus intenciones. Recordarse que son elaboraciones de los hombres en determinado momento (lugar), que se encuentran fuera del contexto en que fueron elaborados. Hay que tener en cuenta que ningún documento es inocente. «Los documentos no se convierten en fuentes históricas sino después de haber sufrido un tratamiento destinado a transformar su función de mentira en confesión de verdad».⁽¹⁸⁾

Hasta aquí, hemos circundado los ámbitos académicos y las distintas posturas teóricas en torno a la escritura de la historia, sus procedimientos

(18) Véase J. Le Goff, *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 108.

y presentamos al protagonista de este trabajo: el documento, qué es en el contexto de la producción historiográfica, cómo se lo lee, cómo se lo interroga. Nos trasladaremos ahora a nuestras aulas, para reubicar a este protagonista en ella y analizar nuestro trabajo con él; ver cuánto nos distanciamos y nos acercamos al trabajo del historiador.

Parte II. Contribuyendo desde la práctica

El historiador y el docente como obreros del pasado.

La presencia de los documentos en clase

Nuestras clases son espacios donde muchas veces intentamos recrear el quehacer del historiador, nos interrogamos y buscamos las posibles respuestas a los más diversos temas que cada curso nos tiene deparado y que con diversos criterios dentro de nuestros proyectos seleccionamos. En esta tarea, entre otros elementos, muchos acudimos a los documentos históricos. Aquí se juega mucho lo que para cada docente representa su práctica y su concepto de la Historia, que están recíprocamente involucrados. Existen muchas maneras de enseñar Historia, entre ellas algunos de nosotros, los docentes, preferimos aquellas en las que los documentos se hacen presentes para la construcción del discurso histórico. Aquí pesan los modelos que hemos tenido cuando fuimos alumnos, algunos docentes que nos inspiraron a trabajar de una u otra manera. En el caso particular de nosotras, hemos tenido docentes que trabajaban mucho con el análisis permanente de documentos en clase, elaborando así un discurso lleno de interrogantes cuyas posibles respuestas las obteníamos del trabajo con dichos documentos. De esta manera esos docentes, si bien era claro su dominio del conocimiento, no se atribuían el «don» de «decir la historia (una historia)» como si tuvieran en sus manos la verdad revelada, sino que manifestaban en sus clases la complicada tarea del quehacer histórico. Esos modelos, junto con el concepto que vamos confirmando de lo que es la Historia para nosotras, definen nuestras prácticas, con los documentos como grandes protagonistas.

Si vamos al origen de la palabra, *documento* deriva de *documentum* y refiere a *enseñar (docere)*, aunque desde el siglo XVII ha adquirido una tónica preferentemente jurídica y se ha hecho equivalente a una «prueba», un justificativo. En nuestras clases los documentos cumplen con ambas acepciones del término, por un lado pretenden *enseñar* (desde el sentido más puro de la expresión: ‘mostrar’), un resto del pasado, pero a su vez, tanto a historiadores y como a los docentes, nos sirven de testimonio o de apoyo. Cualquiera sea su forma o soporte (escritos, objetos, imágenes,

etc.), son vestigios que nos acercan el pasado, y que interrogándolo nos pueda decir algo de ese tiempo.

¿Qué lugar tienen en nuestras clases los documentos?

Entre los documentos que seleccionamos, predominan aquellos que fueron mediados por la interpretación de los historiadores (es decir aquellos que ya figuran en algún libro de historia en relación con una temática similar a la de la clase), aunque no son los únicos que pueden trabajarse en el aula. Aquí las labores se entrecruzan, historiador y docente dialogan en la reconstrucción del pasado y tienen los documentos como centro de atención. Ante ellos, los docentes hacemos peso en determinados aspectos de la investigación y miradas que el historiador fue estableciendo, porque una cosa es escribir un libro de historia y otra es dar una clase, por ejemplo, en primer año de liceo. No tomamos la densidad de la interpretación, sino aquellos elementos que didácticamente responden a nuestros intereses para ese grupo, para ese plan de clase.

Si en algo nos encontramos ambos *obreros del pasado* es en que la selección que hacemos de los documentos tiene como trasfondo una teoría, una pregunta que se quiere responder (cuya respuesta puede ser una incógnita verdadera o un simple ejercicio) o un argumento que se quiere fundamentar. La subjetividad de ambos está en juego. Partimos desde nuestro presente para seleccionar los hechos históricos que queremos reconstruir y los documentos que usaremos para que esa reconstrucción resulte verosímil a los ojos de los lectores o de los alumnos. Nosotros además queremos que los documentos que presentamos a los alumnos respalden nuestra mirada historiográfica sobre determinado tema, darle apoyo a nuestras clases, a nuestro discurso. El historiador busca en función de una hipótesis y «lee» el documento, lo interpreta desde sus convicciones ideológicas, de otra forma es solo un texto a aprender y enseñar. Podríamos, si tuviéramos elementos, discrepar o coincidir en esa lectura. ¿Cuántas lecturas puede hacerse acerca del proceso de Independencia del Uruguay? Sabemos que se han hecho muchas, incluso disponiendo de los mismos documentos escritos. Fechas, acontecimientos, intenciones políticas, económicas, sociales... Los historiadores uruguayos han girado en torno a este problema por más de un siglo y nosotros los docentes, tenemos la posibilidad de contar con múltiples interpretaciones, sentir más afinidad con alguna de ellas, e incluso discrepar con otras porque no llegan a convencernos, hacerlas dialogar entre sí, aportarles una reflexión personal... En nuestras clases queremos recrear este tiempo de análisis, por ejemplo llevamos las actas del 25 de agosto de 1825 y las trabajamos como un problema. ¿Estaba presente en los protagonistas de la Cruzada Libertadora la conciencia

nacional?, citamos a Juan Pivel Devoto, Eugenio Petit Muñoz, José Pedro Barrán y compartimos lo que ellos pensaron al respecto. Incluso podemos recurrir a opiniones más recientes y «audaces», que tras la lectura de las mismas fuentes escritas, llegan a distintas conclusiones, totalmente opuestas a las tradicionales, negando a Artigas como prócer, o que existiera alguna conciencia nacional en los hechos ocurridos entre 1811 y 1828.⁽¹⁹⁾ Puede resultar muy rico manejar en clase todas las opiniones de los historiadores nacionales, incluso las tan contrapuestas, para que los alumnos se acerquen al eje que guía nuestro trabajo: *que vean a la historia como la reconstrucción hecha por un historiador y no el pasado tal como fue*. Porque una clase de historia puede ser elaborada desde un análisis de los hechos, o también desde la historiografía. Pero al mismo tiempo nos podemos dar el privilegio de ponernos en su lugar por un momento, y repensar esos documentos, y hacerles preguntas que estos historiadores quizá no imaginaron, o llegar a otras interrogantes con el aporte de todos.

Los documentos, en este sentido, más que permitirnos mostrar el pasado, la historia, nos permiten acercar a los alumnos a la historiografía, a la reflexión de muchos historiadores en determinado momento, lugar de interpretación. Creemos que logrando esto en nuestras clases (tarea no sencilla porque muchas veces «corremos» con los programas y no nos detenemos en el análisis profundo) estamos mostrando una disciplina más seria, más «científica» en la medida que está en permanente construcción y reflexión.

Tratamos de hacer la tarea del historiador por un momento, involucrando a nuestros alumnos para que ellos también le hagan preguntas a los documentos, y como decíamos anteriormente, se conviertan en nuestros interlocutores, que dudan, que preguntan y nos hacen replantear nuestras elecciones. Quizá nos vayamos de esas clases con más incertidumbres que certezas, pero por un momento nos «sentimos» un poco historiadores, o por lo menos colaboradores (visitantes) de la construcción histórica. Difícilmente se descubra algo nuevo en los laboratorios de biología en nuestros liceos, pero qué linda sensación se tiene cuando se está frente a la «materia prima» que utilizan los científicos, y hacerse las mismas preguntas (u otras) que estos, a veces respondidas en la teoría que se viene elaborando, otras veces en camino a las posibles respuestas. En historia pensamos que pasa algo similar, los documentos representan esa «materia prima» que compartimos con los historiadores. En este escenario, cualquier pregunta

(19) Uno de los historiadores que realiza estos planteos es Guillermo Vázquez Franco, quien afirma, entre otras cosas muy interesantes, lo siguiente: «La generalizada afirmación de que Artigas es el héroe fundador de la nacionalidad oriental [...] es tan falaz como la de que el 25 de agosto es la fiesta de la independencia». G. Vázquez Franco, *La historia y sus mitos*, 2.^a edición corregida y aumentada, Montevideo, Argumento, 2010.

que movilice a los alumnos es bienvenida, más allá que se pueda responder o no desde los documentos.

Frente a la tarea de analizar los documentos, de responder a las preguntas que les hacemos, tanto historiadores como docentes, nos encontramos ante certezas que no podemos eludir. No todo es interpretable. La tarea del historiador sigue métodos y no inventa los datos con los que trabaja; así fechas, protagonistas, acontecimientos, entre otros, pueden llegar a ser los elementos más concretos e indiscutibles en el discurso de historiadores y docentes. Hay elementos concretos tanto en documentos como en la historiografía que nos permiten decir que determinados hechos ocurrieron, con tales o cuales características. Pero cuando cruzamos a la vereda de las «causas», «motivos», «intenciones», allí puede haber más lugar para la interpretación, para las diversas lecturas que hacen los historiadores en distintas épocas y lugares. En nuestra práctica queremos distinguir estos aspectos, ver los avances y las dificultades de la disciplina, reconocer un trabajo responsable y serio tanto de historiadores como de los docentes que estamos en búsqueda de una mejor manera de entender lo que el pasado nos dejó para conocerlo. El historiador lee y estudia de manera detallada y profunda toda la historiografía producida al respecto de determinado tema, para poder interpretar los documentos; el docente lee y estudia desde la historiografía que considera actualizada y afín con sus gustos y convencimientos (esquemas filosóficos, ideológicos), para hacer un análisis fiel y crítico de aquellos documentos que quiera llevar a clase (analizado o no previamente por un historiador).⁽²⁰⁾

La diversidad y el uso de la creatividad

La diversidad en la naturaleza documental es un hecho que nos lleva a ser creativos a la hora de seleccionar con qué tipo de documento trabajar, según el tema, el grupo de alumnos, etcétera. Ningún documento es un documento en sí, nada en el mundo está destinado originariamente a «ser un documento», sino que desde el presente, tanto historiadores como docentes miramos de manera particular lo que el pasado nos deja y lo transformamos así en documento respecto del pasado e instrumento en relación a nuestro trabajo. Por eso, los docentes trabajamos no solo con aquellos documentos que los historiadores observaron, analizaron e

(20) Para profundizar en este aspecto véanse en este trabajo los artículos de Lucía González «Un lugar para los subalternos en mi clase de historia»; de Elizabeth Introni «Discurso y violencia epistémica: trabajando sobre la descolonización»; de Valentina Veloso «Oralidad y construcción de sentido en la clase de historia».

interpretaron en un sistema de ideas sobre algún tema en particular, sino que tenemos la autonomía de seleccionar otros elementos del pasado y traerlos a la clase, para interrogarlos, tratando de hacerlo como un historiador lo haría. Las preguntas que les hagamos pueden estar empapadas en determinada historiografía, pero tienen también un sabor subjetivo, a cada uno de nosotros y a lo que queremos lograr con ese trabajo. Por ejemplo, en el programa de tercer año, trabajamos mucho sobre el origen y comienzos de la crisis de 1929 en Estados Unidos. Partimos de determinada base teórica, de algunos historiadores relevantes como E. Hobsbawm, o W.P. Adams en función de nuestros fundamentos ideológicos e historiográficos. Nos planificamos qué y cómo enseñar a nuestros alumnos este tema. Seleccionamos documentos, textos que respalden la teoría que sostienen estos historiadores en los que nos basamos, trabajamos con ellos.

Pero resulta que en nuestras clases también se hacen presentes otro tipo de documentos que quizá ninguno de estos historiadores trabajó, porque tal vez no lo conoció, o nunca se encontró con él; o simplemente lo vio pero no sintió la necesidad de citarlo, porque a sus fines no le era útil. Nosotros mismos podemos descubrir documentos, porque el pasado está entre todos, y llevarlos a nuestras clases para que cumplan con su «función» de legitimadores de verdad. Por ejemplo podemos usar infinidad de imágenes y textos para recrear una época, e imaginarnos ese tiempo. Por ello elegimos, por ejemplo, fotografías: filas de personas yendo en busca de comida a las ollas populares, del tumulto de gente reclamando frente a los bancos sus ahorros, de hombres desesperados vendiendo sus autos a un bajísimo costo, etcétera. Probablemente el historiador conoce estas fotos, lo ayudan a la idea que se hace sobre ese momento, pero no la muestra en sus trabajos, no las analiza cómo nos gustaría, o como nosotros lo haríamos en nuestras clases. No es funcional para sus objetivos.

Para Peter Burke, los historiadores siempre han usado poco las imágenes para la reconstrucción de la historia, dado que prefieren los documentos escritos, por el peso de la tradición académica tal vez.⁽²¹⁾ No obstante,

(21) «Son relativamente pocos los historiadores que consultan los archivos fotográficos, comparados con los que trabajan en los depósitos de documentos manuscritos o impresos. Son relativamente pocas las revistas de historia que contienen ilustraciones, y cuando las tienen, son relativamente pocos los autores que aprovechan la oportunidad que se les brinda. Cuando se utilizan imágenes, los historiadores suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario. En los casos en los que las imágenes se analizan en el texto, su testimonio suele utilizarse para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones». Más allá de esto, este autor reconoce que existe una tendencia a la progresiva utilización de las imágenes por la comunidad académica, aunque minoritaria. P. Burke: *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 1.



para los docentes lo visual adquiere siempre un valor significativo; la imagen acompaña al discurso y lo enriquece. Podemos trabajar sobre las imágenes de muchas maneras, darle una lectura personal en función a lo que sabemos de este tema, de la lectura que hemos realizado al respecto. Podemos interpretarlas, darles un significado, preguntarnos y encontrar respuestas. Abordar en primer año de ciclo básico, con chicos que nacieron y viven en la cultura de la imagen, (donde domina la televisión, el 3D, Internet) temas como Egipto sin imágenes (en cualquier soporte) no tiene el menor sentido. Incluso desde la historiografía se reconoce el enriquecimiento que proporcionó el análisis de imágenes para el estudio de la Prehistoria y la Historia Antigua. Cuando hablamos del poder del faraón en Egipto basta mostrar una imagen de alguna escultura construida en su honor, para que nuestro discurso haga pie en algo tangible. Incluso, en el caso particular de Egipto, podemos trabajar todo el tema usando imágenes. Imágenes que son fuentes históricas, porque son fotos o videos de esas esculturas, construcciones arquitectónicas, pinturas que nos permiten recrear su vida cotidiana, sus creencias, el papel del rey en ese pueblo. Sirven muchísimo para usarlas como respaldo a nuestro discurso elaborado a partir de la historiografía.

Para este tema, y como dijimos antes para la Historia Antigua en general, hay mucha historiografía que se basa en el análisis de las imágenes. Nuestra autonomía como docentes de historia puede ser mayor en el uso de fotografías en otros temas, de la historia más reciente. Podemos hacer aportes desde nuestra iniciativa e imaginación, teniendo como base la historiografía consultada y la idea de que son documentos, seleccionados, elaborados por alguien. Porque una fotografía, una pintura, un grabado es sacado, pintado y dibujado por alguien, en un momento de la historia determinado, y con intenciones. Tenemos que ser cuidadosos en las preguntas que le realizamos; debemos contextualizar esa imagen para poder analizarla correctamente. Prestar atención a los detalles; ser muy atentos para obtener la información que necesitamos y que sirva para respaldar correctamente lo que estamos intentando mostrar en la clase.⁽²²⁾ Aquí ac-

(22) Sobre esto, el ya citado Peter Burke plantea: «En el caso de las imágenes, y también en el de los textos, el historiador se ve obligado a leer entre líneas, percatándose de los detalles significativos, por pequeños que sean —y también de las ausencias—, y utilizándolos como pistas para obtener la información que los creadores de las imágenes no sabían que sabían, o los prejuicios que no eran conscientes de tener». A menudo se ha visto a la imagen como la copia fiel de algo, como el producto de un proceso imitativo o de reproducción; hoy se reivindica que se la considere como el resultado de una construcción en la que intervienen procesos de percepción, selección, registro, interpretación y resignificación de los que rodea y experimenta el creador». P. Burke, o. cit., pp. 239-240. En esta misma línea Lourdes Roca sostiene que hay que ver a la imagen como «una construcción que significa, que expresa, que comunica, y que, por tanto debe ser interpretada. Como resultado de la creación humana, la imagen responde tanto a capacidades innatas del individuo como a capacidades aprendidas socialmente, de ahí la importancia de analizarla por su valor histórico y

tuamos como historiadores y nuestras tareas se encienden ante las huellas del pasado.

Solemos trabajar sobre el régimen nazi usando mucha historiografía y documentos escritos, pero también fotografías y videos⁽²³⁾ de la época. Cuando los usamos debemos tener presente todo lo que dijimos antes. Aclararles a los alumnos que esas fotografías y esos videos eran hechos por los protagonistas de la época, con sus intenciones específicas, buscando una exaltación del régimen y su líder: mostrando la adhesión de las masas y la euforia que las palabras de Hitler causaban. Incluso acerca del tratamiento que recibieron los judíos en los campos de concentración y exterminio, los registros audiovisuales eran parte de la obra de eugenesia y exterminio de la «raza judía», orgullosos y convencidos de que lo que estaban haciendo era lo correcto y lo que debía hacerse en pro de la *pureza de la raza aria*. Dichos videos pueden ser interrogados pues en dos niveles; el primero es el más sencillo o directo, qué nos muestran las imágenes, qué significaba toda esa multitud, qué decía el líder en su discurso, etcétera... Un segundo nivel puede analizarse justamente desde lo que se pretendía hacer con la difusión de esas imágenes, qué intenciones tenía el régimen, qué quiso destacar, qué quiso ocultar o callar en esos registros audiovisuales. Como vemos, hay una cantera riquísima de posibilidades para abordar en clase según el curso en el que estemos trabajando. Cuanto más reciente es la Historia, más variedad y cantidad de documentos, lo que requiere mayor creatividad a la hora de la selección por nuestra parte.

«Artistas o vendedores» del pasado

Ya sea a partir de la lectura de los historiadores, o de la indagación personal, vamos encontrando una bolsa de documentos que queremos llevar a clase y trabajar con ellos, imitando a los historiadores, en conjunto con los alumnos.

Pero a diferencia de estos, que escriben relatos para ser leídos por aquellos interesados⁽²⁴⁾ en la misma, nosotros los docentes también te-

epistémico». L. Roca, *Desde la investigación social: los usos desde lo visual y lo audiovisual*, en: http://multidoc.rediris.es/cuadernos/num13/ponencias/viernes/03sesion_pdf/LourdesRoca.pdf.

(23) Vale aclarar que en este caso, cuando hablamos de video, estamos haciendo referencia a documentales o películas de ficción realizadas por el propio régimen nazi; eso es lo que consideramos documento desde la definición que manejamos en la primera parte de este trabajo. No así, las películas hechas desde la actualidad sobre el nazismo o el holocausto judío que creemos son reconstrucciones de ese momento histórico, elaborado desde la óptica del director de la película, a partir de esos documentos, o testimonios u otras fuentes, de la misma manera que un historiador realiza su trabajo.

(24) Véase la noción de «relato» como producción de los historiadores al reconstruir el pasado en: M. de Certeau: *La escritura de la historia*, o. cit.

nemos algo de artistas que buscamos adaptar una obra a un público que puede querer o no ver dicha obra. El historiador explica a partir de algún documento, lo analiza, lo estudia detalladamente, hace un análisis clínico de este, dando los síntomas, haciendo un diagnóstico del pasado. Pero los docentes hacemos un discurso de ese documento, en un escenario más amplio, con otros elementos, palabras, gestos, tonalidad de voz e interpretación que lo hace más atractivo (o no). Somos artistas, o grandes vendedores, que no hacemos nada más ni nada menos que interpretar lo que otro ya hizo, las cualidades que otro ya descubrió, pero aportando también nuestros nuevos «descubrimientos», o nuestra capacidad de presentarlos de manera original. Lo podemos hacer con un énfasis especial, un carisma que puede recrear el documento en un paisaje que ya no está pero que por momentos parece vislumbrarse en nuestras clases.

Como dijimos anteriormente, los docentes tenemos interlocutores que debemos considerar permanentemente en nuestras prácticas. Considerar en qué liceo trabajamos, con qué grupo, qué tipo de alumnos acuden y lo conforman, etcétera. Los documentos que llevemos a clase y en qué formato, puede variar teniendo en cuenta estas consideraciones, incluso el nivel de análisis que usaremos. Trabajar en primer ciclo dista mucho del trabajo que se puede hacer en un segundo ciclo. Queremos usar los mismos documentos en las clases sobre Absolutismo o de la Revolución Francesa, tanto en segundo año como en quinto, un fragmento del diario de Luis XIV o una caricatura que representa al tercer estado «cargando» a la nobleza en sus espaldas. El grado de análisis e interpretación sobre esta caricatura puede ser distinto según el nivel en que estemos usándola, pero lo cierto es que será un aporte riquísimo a la clase, por el tipo de fuente que es: una imagen de la época, que nos muestra como ellos se pensaban o se veían a sí mismos, que nos permite sustentar o avalar sólidamente nuestro discurso acerca del papel que ocupaba el Tercer Estado en los momentos previos al estallido de la revolución.

Seguramente las discusiones generadas en torno a esta imagen en la clase sean distintas dependiendo de los alumnos, de sus condiciones y sus edades. No obstante, lo que si nos queda claro es la necesidad del trabajo y el análisis documental en todo nivel, para que los alumnos tengan la oportunidad de conocer la tarea del historiador y del docente en el trabajo con fuentes. Que pueda descubrir que la historia puede ser pensada como un conocimiento en construcción, que el pasado no tiene por qué ser visto como algo estático y como uno solo, sino que podemos entender que se va recreando, con aportes de nuevos documentos, y fundamentalmente, con los aportes de nuevas miradas, que parten de otro contexto y se hacen otras preguntas.



Documentos como pruebas o evidencias que legitiman el discurso

Marc Bloch afirma que a través de la utilización de estos documentos se crea una ilusión de contemporaneidad. En los libros como en nuestras clases, la utilización o referencia a los documentos generan mayor confianza, avalan lo que afirmamos a tal punto que nos convencemos de que somos unos privilegiados que estamos incursionando en la verdad del pasado. Como si lo que se revela de ese pasado hubiese estado oculto durante tiempo en esos documentos, y los historiadores son los encargados de sacar el velo que mantenía encerrada la verdad, y los docentes los que nos encargamos de divulgar ese descubrimiento.

Algunas de nuestras clases se parecen a juicios, donde como abogados, los profesores presentamos pruebas fehacientes de lo que se afirma, y es el documento el que sostiene lo que acabamos de enseñar. Son nuestras evidencias, autorizan nuestro discurso, porque nos remiten al autor, al origen de dicho documento. Cuando en nuestras clases trabajamos con documentos, consciente o inconscientemente, estamos dándole a nuestro discurso un lugar de autoridad, de credibilidad mayor que si no lo utilizáramos,⁽²⁵⁾ porque así les estamos acercando una parte del pasado a los alumnos, y nos sentimos más honestos con ellos; o al menos eso creemos. La clase puede enriquecerse con estos aportes, porque una clase solo basada en el mero relato como si fuera un manual dista mucho de ser la clase que queremos para nuestros alumnos. Esto no significa que excluyamos del todo el relato, el cual puede ser muy rico en determinadas instancias, sino que apelamos a una combinación inteligente entre ambas formas.

Llevamos las bitácoras de los primeros viajes al Nuevo Mundo, fragmentos de los discursos de Batlle y Ordóñez, fotografías de la Segunda Guerra Mundial o retratos de los primeros inmigrantes que llegaron al Uruguay, todo con la intención de demostrar que lo que estamos diciendo no lo inventamos nosotros sino que hay pruebas que lo avalan. Nuestro deseo como docentes de historia es generar una ilusión de realidad sobre el pasado, para sentirnos más seguros. Al decir de Roland Barthes, la Historia se sustenta sobre lo «real», ya que «*se supone refiere lo que realmente ha pasado*», y los restos que el pasado nos dejó confirman esa realidad, o se utilizan para confirmarla.⁽²⁶⁾ Caminamos sobre mucho «saber» cons-

(25) El lenguaje citado desempeña el encargo de acreditar el discurso: como es referencial, introduce cierto efecto de lo real; y por su fragmentación nos remite discretamente a un lugar de autoridad. Vista desde este ángulo, la estructura desdoblada del discurso funciona como una máquina que obtiene de la cita una verosimilitud para el relato y una convalidación del saber; produce, pues, la confiabilidad. Extraído de: M. de Certeau, o. cit., cap. 2, p. 31.

(26) «La resistencia de lo “real” (bajo su forma escrita, por cierto) a la estructura es muy limitada en el relato de ficción, construido por definición sobre un modelo que, a grandes

truido, pero también sobre muchas «piedras sueltas», que faltan afirmar, los documentos son los testimonios de ese caminar.

Esto ocurre con los historiadores al escribir sus libros, y con los docentes al armar sus clases. Ambos saben que están frente a un pasado muy difícil de reconstruir, donde los documentos son unos de los cimientos que sostienen el trabajo (conjuntamente con distintos métodos de análisis, tradición historiográfica, etc.) y los diferencian de los novelistas. Al escribir, el historiador organiza, estudia, analiza, crea un discurso comprensible; encierra al pasado y habla por el otro, construye un ausente. La lectura que los historiadores hacen de los documentos puede alterar el rumbo de su discurso, pero no puede escaparse de ellos. En el colectivo social (y académico), una obra historiográfica es más creíble cuantos más documentos cite. No puede prescindir de ellos. Los docentes también jugamos con estas reglas al armar nuestro discurso en las clases que pensamos y damos. Pero allí «sufrimos» constantes interferencias a partir de la presencia de los estudiantes. No estamos solos en la clase, sino que ellos aportan constantemente a la construcción de la misma con preguntas hacia el documento y hacia nuestro discurso, comentarios que pueden iluminar nuestras afirmaciones o desbarrancarnos. A veces nos llevan al punto de desviarnos en nuestro plan de clase, cosa que no nos paraliza, porque el interés que nos mueve es también en parte el interés del alumno. Alguna vez nos pasó estar trabajando la conquista de América, con crónicas de viajeros y conquistadores, y que surja alguna pregunta: ¿Profesora, cómo sabe que lo que dice ese documento es verdad? ¿y no lo podrá haberlo escrito por otros intereses? ¿no podría haber mentido en esto?. Constantes preguntas inundan nuestros relatos y lo hacen «saltar» hacia otros caminos más inseguros, pero más apasionantes, porque a través de esas interferencias sentimos que nuestro relato le «afecta» al otro, lo conmueve.

líneas, no sufre otras presiones salvo las de lo inteligible; pero este mismo “real” se vuelve la referencia esencial en el relato histórico que se supone refiere “lo que realmente ha pasado”: qué importa entonces la no funcionalidad de un detalle desde el momento que él denota “lo que ha ocurrido”: lo “real concreto” se vuelve la justificación suficiente del decir. La historia (el discurso histórico: *historia rerum gestarum*) es, de hecho, el modelo de esos relatos que admiten llenar los intersticios de sus funciones con notaciones estructuralmente superfluas, y es lógico que el realismo literario haya sido, con aproximación de algunos decenios, contemporáneo del reinado de la historia “objetiva”, a lo que hay que agregar el desarrollo actual de las técnicas, de las obras y de las instituciones fundadas en la necesidad incesante de autenticar lo “real”: la fotografía (testigo bruto de “lo que ocurrió allí”), el reportaje, las exposiciones de antigüedades (el éxito del “show” Tutankamón lo prueba bastante), el turismo de los monumentos y de los lugares históricos. Todo esto dice que se considera a lo “real” como autosuficiente, que es lo bastante fuerte como para desmentir toda idea de “función”, que su enunciación no tiene ninguna necesidad de ser integrada en una estructura y que el haber-estado-allí es un principio suficiente de la palabra». R. Barthes, «El efecto de lo real», en: *Realismo: ¿Mito, doctrina o tendencia histórica?*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1969.

En este sentido, creemos que como docentes nos movemos en un ambiente más permeable (el discurso oral), donde las opiniones de los chicos se hacen presentes y no las podemos desconocer. Ellos están ahí y hablan, y nuestro deber es escucharlos y tenerlos en cuenta. Enriquecer nuestro discurso con sus aportes. Esta es la gran ventaja de una *clase* de historia a diferencia de un *libro* de historia. El historiador escribe sobre lo que investigó y lo que piensa, y al hacerlo lo transforma en una «tumba escriturística», un espacio para esos «muertos» que ha decidido revivir a través de su reconstrucción y de su escritura. Su producto es un discurso fijo, impenetrable directamente por otras opiniones. El lector, como mencionábamos antes en este trabajo, está en desventaja, porque solo le resta leer e «imaginarse» una discusión con el autor. Al decir de De Certeau, la escritura tiene un peso enorme en la historiografía occidental, lo que se escribe y se publica adquiere valor, credibilidad.⁽²⁷⁾ El historiador realiza un trabajo reconocido por la academia, mientras que el docente lo realiza diariamente en la clase, y se pierde al instante de finalizada la misma, por el carácter de inmediatez del discurso oral, pero que tiene la ventaja de absorber otras opiniones, de generar discusiones que pueden ser únicas.

En nuestra constante reflexión sobre la historia, como docentes queremos que nuestras clases sean más fieles al pasado, utilizando historiografía actualizada, integrada, con referencias constantes a los documentos, para acercarnos más a la «verdad». Esa deuda que como docentes también asumimos con el pasado, es una deuda que se ve doblada por la tarea misma de mostrar ese pasado a adolescentes que pueden no tener el mismo interés que nosotros por conocerlo, y que tal vez nunca se «*pierdan en la selva virgen de la Historia*» para nosotras fascinante. Por eso asumimos diariamente una doble tarea: enseñar y hacer atractivo el pasado a través del discurso. Eso es una deuda que nos hace seguir trabajando por profesionalizarnos, por reflexionar sobre nuestras prácticas para no estancarnos, para no perdernos.

(27) «La historiografía trata de probar que el lugar donde se produce es capaz de comprender el pasado, por medio de un extraño procedimiento que impone la muerte y que se repite muchas veces en el discurso, procedimiento que niega la pérdida, concediendo al presente el privilegio de recapitular el pasado en un saber. Trabajo de la muerte y trabajo contra la muerte. Este procedimiento paradójico se simboliza y se efectúa con un gesto que tiene valor de mito y de rito a la vez: la escritura. En efecto, la escritura sustituye a las representaciones tradicionales que autorizaban al presente con un trabajo representativo que articula en un mismo espacio la ausencia y la producción. En su forma más elemental, escribir es construir una frase recorriendo un lugar que se supone en blanco: la página. Pero la actividad que re-comienza, a partir de un tiempo nuevo separado de los antiguos y que se encarga de construir una razón en el presente, ¿no es acaso la historiografía? Me parece que en Occidente, desde hace cuatro siglos, “hacer historia” nos lleva siempre a la escritura». M. de Certeau, o. cit.

Cuando con Kirkich nos hicimos visibles: un relato de *lo real* en clase de Historia

Sibila Núñez*

A veces tengo la ilusión de que mis clases de Historia se han vuelto invisibles; otras, la idea es intolerable; las más, en este mundo donde la única realidad parece ser la que se ve, y lo único tolerable parece ser verla, intento, no siempre con éxito, moverme como un fantasma en la frontera inexacta entre lo que es y lo que parece ser. Con frecuencia el camino es bastante solitario, especialmente si la compañía se busca dentro de las instituciones educativas. Aunque presumo que ninguna institución, por definición, gusta de los paseos por zonas tan riesgosas para lo establecido. La contracara de la soledad es, sin embargo, la experiencia de la libertad. La libertad, ni cómo ni sin atributos, la simple y llana libertad. Desde ese espacio —y no lugar— intentó estar escrito este texto, aunque temo que es imposible escribir desde otro lugar que no sea la escritura.

Aunque más no sea para desobedecer algunos de los límites que esta impone, es que aquí he buscado dar vida a un muerto del pasado: Esteban Kirkich, un *otro* cuya esencia he buscado respetar, asumiendo, como premisa básica, que es incognoscible. Me he valido de herramientas como las nociones de muerto y escritura de Michel de Certeau, y muy especialmente, de ese encanto intransferible que provocó en mí su planteo del gesto escriturístico de la historiografía como tumba del otro, que a la vez niega y define su otredad. Es difícil volver a poner en palabras las acciones de *otros* que vivieron en ese tiempo que llamamos pasado luego de leer que la búsqueda histórica de sentido envuelve y oculta la alteridad o, lo que es lo mismo, trata de calmar a los muertos que todavía se aparecen y ofrecerles tumbas escriturísticas.⁽¹⁾ La noción de tumba escriturística es la que en cierta forma sostiene el planteo general del artículo: Kirkich aparece como fantasma de un muerto escrito que ha insistido en traspasar el límite del sentido erigido para callarlo. Para la clase de Historia que inaugura el

* Profesora de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo. Autora de «Cerrando brechas» en Ana Zavala, Magdalena Scotti (comps.), *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son teorías*, Montevideo, CLAEH, 2005.

(1) M. de Certeau: *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 16.

relato había proyectado el análisis del documento cuya trama sostiene a Kirkich como protagonista,⁽²⁾ con la intención de abrir posibilidades de mirar la evolución de la URSS. y la del Uruguay de la primera mitad del siglo XX como unidad, en un intento más global que reitero año a año: abordar el contenido temático del programa de tercer año desde una mirada que amalgame los contenidos habitualmente llamados de «Historia Universal» con los de los más habitualmente llamados de «Historia Nacional»... Una «joyita» ese documento: Kirkich podría actuar como sindicalista, comunista, trotskista, y todo cuanto encierra ese *sentido* atribuido a sus acciones si... no se hubiera negado a ser escriturado. Por algo lo maté. El relato que sigue es el de la muerte de Esteban Kirkich en mis clases de historia, en el sentido que plantea De Certeau; pero también, es el relato de mi propia muerte como profesora de historia, pues al poner en palabras ese evento que fue la clase en que vi al fantasma del yugoslavo, también he matado a aquella que por un instante supo verlo.

Así, pues, párrafo tras párrafo intento argumentar que lo que se ha dado en llamar realidad no puede enunciarse, sino vivirse. En otras palabras, que existe una dimensión de la existencia a la que no puede dotársele de sentido, y menos a través del solo auxilio del lenguaje. Es desde esa mirada que aparecen en el artículo nociones como la de la nada y no ser, empleadas desde las limitaciones obvias de quien incursiona modestamente en estos terrenos reflexivos, no familiares a la didáctica de la historia — pero también, con las infinitas posibilidades de nuevas miradas que habilita intentar concebirlas—. Justamente, si hay alguien que especialmente ha conmovido en mis pobres lecturas sobre la cuestión del ser, es Sartre sosteniendo que la realización de «una ruptura nihilizadora con el mundo y consigo mismo»⁽³⁾ es la particular forma de existir la realidad humana. Como ya he resaltado, mis lecturas a propósito de estas cuestiones son, además de recientes, bastante inmaduras; además, fueron casi simultáneas al proceso de construir un relato que las demandaba. De esta forma, ambas nociones se cuelan con la turbadora voracidad de una inquietud nueva, cuando la inquietud aún no ha dado paso al sosiego. Si he osado emplearlas como herramientas en la construcción del relato sobre mi acción de enseñar historia es precisamente desde ese lugar, tal vez ingenuo en lo que respecta a las implicaciones filosóficas, pero también, y sobre todo, permeable a la construcción de sentidos nuevos. Para la noción de libertad, que también aparece en el relato, adjunto idénticas anotaciones, quizás con la salvedad

(2) El documento puede encontrarse en: Gerardo Caetano, José Rilla: *Historia Contemporánea del Uruguay, De la Colonia al Mercosur*, Montevideo, CLAEH-Fin de siglo, 1994, pp. 189-191.

(3) J. P. Sartre: *El ser y la nada*, col. Grandes Obras del Pensamiento, Barcelona, Altaya, 1993 (1.ª ed., París, 1943), p. 465.

que no me atrevo ni por un instante a sostener que esta sea una condena. Si conmovió de todas formas la mirada que de ella tiene el existencialismo quizás sea por quitarle el lugar de atributo para colocarla en la esencia misma del ser junto a la ruptura.

El encuentro con Kirkich ha intentado ser metáfora de uno de esos instantes en que el evento de una clase de Historia se volvió justamente eso, evento, instante despojado de objetivaciones, experiencia de toparse a la vez fugaz pero intensamente con eso que hemos llamado mundo. O realidad. Tal vez debiera decir *lo real*. Es que la inquietud respecto a la cuestión del ser aún persiste meses después de matar a Esteban, es lógico, supongo, cuando una comienza a mirar así lo que toda la vida fue una clase de Historia. Lo real es una noción a escrudiñar bien interesante, por lo que me estoy enterando...

Ahora bien, si por un lado la idea que se pretende defender es la de la incognoscibilidad de la realidad, por otro, este es un intento de poner en palabras, conocer un trozo de mi acción de enseñar historia. Las relaciones que Ricœur plantea entre las nociones de inteligibilidad y temporalidad han sido otras herramientas privilegiadas para volver inteligible tamaña cuestión. Pareciera que si hay algo que puede ser remotamente cognoscible, es la trama de la realidad, esto es, la forma que resultó de combinar oportunamente los eventos más dispersos.⁽⁴⁾ En definitiva, estas líneas fueron escritas entre el pobre intento de sostener la existencia de lo invisible y el soberano miedo que ello provoca. Aun así, por pequeña y cobarde que fue la fisura de mi discurso sobre lo real en una clase de Historia, este Esteban vino a colarse... después de todo, sí hay compañía.

La doble muerte, el doble silencio

La primera vez, apenas unas palabras antes de hacerlo entrar en escena y aprovechó mi distracción para escabullirse. Aún me pregunto si en el alboroto y apasionamiento que nos embriagó ese día a muchos no estaría también él, provocando, de alguna manera, que en aquel *lugar*,⁽⁵⁾ por un instante, lo permitido y lo prohibido perdieran su esencia para dar lugar a lo único que parece no poseer ninguna: la libertad.⁽⁶⁾ Allí, ese día, muchos dijimos no sin temor pero con vehemencia aquello que no ha de decirse en una clase. Simpatizo con la izquierda. Ay, cuando mi abuelo se entere la

(4) P. Ricœur: «Narratividad, fenomenología y hermeneútica», en: *Horizontes del relato, Lectura y conversaciones con Paul Ricœur*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1997.

(5) M. De Certeau, o. cit., pp. 20-21.

(6) J. P. Sartre, o. cit., p. 464.

mata. La segunda vez, en cambio, prefirió escapar junto con la mayoría de los alumnos quienes, por primera vez en el año, rompieron la promesa de no faltar un día de rabona general. Tamaña transgresión a las normas del aula ha de haber sido, también, cosa de Kirkich. La tercera fue la vencida. Literalmente. El día en que logré (re)matarlo. Hoy, al poner en palabras esa muerte, de idéntica forma también muero yo como aquella que un día de junio proyectó trabajar en clase un relato sobre Esteban Kirkich, y sus acciones. Como dice Michel de Certeau: «Nuestros queridos muertos entran en el texto porque no pueden ni dañarnos ni hablarnos. Los fantasmas se meten en la escritura, solo cuando callan para siempre».⁽⁷⁾ De la construcción de ese profundo silencio tratan estas líneas. Y de sostenerlo, también.

Los fantasmas, esos seres que hacen tambalear los límites

Pocas palabras nos rodean cotidianamente en un aula como lo hace la inquietante y turbadora realidad. He de confesar que algunas veces, la turbación deviene casi en sensación de acoso. No hay una sola frase que pueda pronunciarse sin instalar el discurso de lo real. Pero cuando a una comienzan a aparecérselo en clase los fantasmas de los muertos que han logrado traspasar la zona *cero* a veces dan ganas de quedarse muda. Tal vez el silencio sea la única forma de poner en palabras a los otros del pasado. Al menos, eso fue lo que me susurró Esteban al oído en ocasión de sus visitas. Sin embargo lo maté. En ese momento, no logré concebir otra alternativa que no fuera la de callarlo con una lápida de palabras. Aquel tercer día... Dios, le dijeron *demente*, *anormal*. Y la única réplica que fui capaz de levantar en su defensa fue peor que el ataque. Sellé su tumba con la escritura: «A este yugoslavo hemos de comprenderlo en su contexto...». De esa forma, también hice callar a sus contemporáneos. Será por eso que nunca más apareció, ni él, ni ningún otro socialista revoltoso de Europa oriental. Y qué pena me da. De todas formas, guardo la remota esperanza que algún día esté permitido invitar fantasmas a las clases de historia. Y dejarlos hablar. Aunque temo que no podríamos escucharlos... las barreras que erige la institución del lenguaje nos hacen sordos frente al otro del pasado. Si hoy he osado hablar sobre Esteban sin demasiada culpa, es porque haciéndolo también me entierro yo. Al poner en palabras mis acciones, las entierro con cada enunciado hacia eso que se ha dado en llamar pasado. Y de esta forma, permanece imposible de enunciar la realidad. La de Esteban, y la de quien escribe sobre sus clases de historia con un tercer año. Sin embargo, de la más íntima sensación de que el relato nunca alcanza a

(7) M. De Certeau, o. cit., p. 16.

poner en palabras la nada también nace la posibilidad de concebirla. La condición de la inteligibilidad ⁽⁸⁾ es el límite más poderoso que se erige para conocer el pasado, sin embargo, también es la herramienta más poderosa para construir *sentido*. Y dar sentido a la nada del pasado es, quizás, la evidencia más impactante de la existencia de la libertad, si entendemos por libertad aquella que *es* el ser y no su atributo, aquella que es condición para la acción, y se hace perpetuamente en ella, como señala Jean Paul Sartre en *El ser y la nada*. En otras palabras: la libertad que da existencia a la forma con que miramos la realidad. ⁽⁹⁾

Esteban fue en otro tiempo real y vivo. Para quienes en aquellas clases lo vimos alborotando las normas del aula, y nos simpatizó, o alarmó al punto de tildarlo de loco, se nos hizo en *este tiempo* real y vivo. *Vibraron los límites*.⁽¹⁰⁾ Por un instante, pasado y presente se relacionaron de tal forma que las *permanencias ocultas* y las *rupturas instauradoras* se *amalgamaron*. Por un instante, se coló la verdad. «El muerto resucita dentro del trabajo que postulaba su desaparición y que postulaba también la posibilidad de analizarlo como objeto».⁽¹¹⁾ Si Esteban fue tan real y vivo en clase fue porque, escabullido en la zona *cero* de la relación con lo real, abrió la puerta a la verdad... mostrando que esta no es objetivable. El objeto de análisis de este relato es mi acción de enseñar historia. Ojalá aquí, aunque fuera por un instante, puedan también vibrar los límites y dejar colarse el fantasma de la que fui en aquellas clases de historia.

Esteban, el otro... nosotros

Esteban no solo vino a conmovir las normas del aula, ni únicamente los límites entre pasado y presente. Además, y sobre todo, vino a instalarse en estas líneas como la metáfora por excelencia para *dar significado*⁽¹²⁾ a este relato. El Kirkich de Ares Pons —autor de aquel otro relato que un día llevé a clase— es ahora también el Kirkich de la autora de estas líneas. Pero también, de alguna forma, es el Kirkich de Caetano y Rilla, quienes incluyeron en su *De la Colonia al Mercosur* el texto hasta entonces inédito. Y seguramente, es el Kirkich de Efraín, de Camila, de José Luis, de Angie y tantísimos otros alumnos y alumnas que pusieron en palabras

(8) Véase P. Ricoeur: «La razón práctica», en: *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

(9) J. P. Sartre, o. cit., p. 471.

(10) M. De Certeau, o. cit., p. 53.

(11) *Ibidem*, p. 52.

(12) J. M. Barbier: «Rapport établi, sens construit, signification donnée», en Barbier y Galatanu (eds.), *Signification, sens, formation*, París, PUF, 2000, pp. 61-86.

alguna explicación sobre sus acciones. Muerto resucitado, protagonista de un simpático relato de quien lo conoció personalmente, merecedor de un lugar en el anexo de material documental de un ensayo sobre historia del Uruguay, loco, anormal, demente, Esteban Kirkich ha sido aquel que cada uno ha querido que sea. La pregunta que permanece, sin embargo, es quién ha sido Esteban...

Esteban es ese que la historiografía ha llamado *otro*, objeto de interpretaciones historiográficas que buscan dotar de sentido a las acciones de los muertos del pasado. Pero si el discurso de la historiografía atribuye a la acción de los *otros* del pasado determinado sentido es porque antes construyó la división entre pasado y presente. La condición para la existencia de la práctica historiográfica es la construcción de lo que llamamos *temporalidad*. En ese *cuadro vacío* construido a priori del que habla Michel de Certeau,⁽¹³⁾ los historiadores dan sentido a su acción de investigar, pero el gesto que ha construido la metáfora del tiempo histórico es el que al mismo tiempo ha hecho callar la alteridad del otro. Sin poder concebir otra forma, cuando en aquella clase apelé al *contexto* de Esteban Kirkich para defenderlo del diagnóstico de demencia, escribí su tumba con la noción del tiempo. Por un instante Esteban había dejado de ser un extraño. Por un instante se había insinuado en clase de Historia la casi imperceptible posibilidad de experimentar la relación con un muerto que se había escabullido por alguna falla del discurso de la profesora de historia. Esteban había dejado de ser el otro para confundirse en un nosotros que movilizó el apasionamiento, el desenfado, el miedo, la indignación. Pero la ley del lugar-aula actuó como lo hace lo instituido, regresando cada quien al lugar establecido en el orden que ha de tener una clase de Historia, sin que mediara otra presión que la de la alarma interna de haber transgredido. De la misma forma, y más que nunca, a partir de entonces el discurso de quien ahora intenta poner en palabras lo acontecido se revistió de hermetismo para garantizar que los fantasmas no regresaran. Aún así, aunque nunca ningún otro se hizo nosotros, aquella experiencia marcó como pocas a esta profesora, quien carga con la culpa de haber asesinado a un hombre que entró de improviso a su clase, pero al mismo tiempo tiene la íntima certidumbre que si esa muerte tuvo algún sentido, fue la de hacerle ver que en esta práctica que es la enseñanza de la historia, la condición de la existencia de lo que llamamos verdad, es justamente la imposibilidad de enunciarla. Es cierto que Esteban ahora está muerto, pero es verdad que por un instante fue real y vivo. No hay forma de poner en palabras lo que fue el acontecimiento de haber obnubilado por un instante el orden de las representacio-

(13)

M. De Certeau, o. cit., p. 56.

nes y los conceptos⁽¹⁴⁾ para experimentar la conmovedora y muda verdad del encuentro con la a la vez tan obvia, inevitable y literalmente increíble *presencia del pasado*.

Lo conocí...

«No recuerdo cómo ni cuándo lo conocí.» Así comienza Ares Pons su relato sobre Esteban Kirkich. Tal vez aquí yo debiera decir lo mismo. Si comencé estas líneas marcando una clase en particular como comienzo ha sido porque el *carácter temporal de la experiencia* que he querido relatar⁽¹⁵⁾ ha hecho casi inevitable que la ordenara en una trama que, de alguna forma, debía comenzar. Del mismo modo que la *temporalidad* constituye la condición de existencia básica para la operación historiográfica, también lo es para dar existencia —esto es, inteligibilidad— al relato de quien busca dar cuenta de sus acciones como profesora de historia. Si fuera posible contestar cómo conocí a Esteban, la única respuesta que tal vez fuera pertinente dar sería que a través de las más diversas escrituras. A Esteban lo conocí cuando quise rescatar del pasado aquella clase que inaugura este relato. Lo conocí cuando leí la trama que Ares Pons configuró para convertir en palabras las acciones de su amigo yugoslavo. Lo conocí cuando abrí la página de un libro de historia y encontré algunos de sus fragmentos seleccionados. Lo conocí, en definitiva, cuando en ese complejo *juego de espejos* entre actores-autores-lectores construí un sentido a mi relación con lo que se ha dado en llamar pasado. Y cuando aquí digo lo conocí no puedo referirme a otra cosa que no sea la *representación mental* de un muerto del pasado que produce a partir de otra representación mental de uno de sus contemporáneos. Superposición de discursos, superposición de representaciones, no parece posible concebir una relación directa entre lo que se dice, entre lo que se piensa y lo que se ha llamado realidad. «La vida se vive, la historia se cuenta» dice Ricœur.⁽¹⁶⁾ Es frecuente encontrar la palabra *distancia* para poner en palabras esta compleja relación del discurso y de las representaciones con lo real.⁽¹⁷⁾ Ahora bien: ¿es concebible poner en palabras o representar mentalmente esa distancia?

(14) M. Heidegger: *Hermenéutica de la facticidad* (1923), introducción y traducción de H. Martínez Redondo, en: <http://www.heideggeriana.com.ar/hermeneutica/indice.htm> [6.6.2009].

(15) P. Ricœur, *Narratividad...*, o. cit.

(16) *Ibidem*.

(17) Véase P. Ricœur, *Narratividad...*, o. cit., y J.-M. Barbier: *Élaboration de projets d'action et planification*. París, PUF, 1991, en especial cap. 1.

La muda verdad

Si ahora cabe dar respuesta a quién ha sido Esteban, quizás pueda decir que fue la fugaz evidencia de que el límite que hemos erigido entre pasado y presente no es otra cosa que una construcción social para defendernos de la temible amenaza de ya no ser. La relación que establecemos con la muerte, diría De Certeau, o la básica relación con la posibilidad de mi absoluta imposibilidad en términos de Heidegger⁽¹⁸⁾ es quizás la que define de raíz a la práctica historiográfica por un lado, y a la existencia humana por otro. Enseñar historia implica una elección teórica por una forma de ver la historia, por cierta manera de concebir la práctica de la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, pero también, y sobre todo, la práctica de enseñar historia supone hacernos visibles a los otros, y a nosotros mismos, en esa acción de enseñar. Desde esta mirada, parece ineludible que en algún momento aparezca, o sería más exacto decir en algún momento nos sorprenda, un Esteban, un fantasma, o dicho en términos menos metafóricos, nos enfrentemos a la verdad de nosotros mismos, esto es, a la posibilidad de no-ser.⁽¹⁹⁾ Aunque hasta aquí lo haya puesto en palabras en términos de muerte, y aunque haya descrito mi intervención en el evento con Kirkich como el comportamiento de quien se vio enfrentada al acabose del orden tradicional de sus clases de historia, también he de decir, y en eso intentaré centrar las líneas que siguen, que en el instante en que a través de aquel fantasma experimenté la posibilidad de lo imposible, no tuve otra opción que enterarme de mi libertad. Pronuncié a boca de jarro aquel *simpatizo con la izquierda* porque la imposibilidad (y no prohibición) de pronunciarlo existía. La libertad más profunda y desnuda, aquella que no podemos encerrar en una definición y de la cual no podemos despojarnos sin dejar de ser lo que somos: una permanente posibilidad de hacer-se sin otro fundamento que la libertad.⁽²⁰⁾ Aquel hacerse visible a través de la acción de enseñar historia supone, de esta forma, mucho más que explicitar una simpatía ideológica o una elección teórica de la índole que fuere. Fundar en la libertad la acción de enseñar historia no es una elección. Tampoco una condena. No es una condición para esa acción; tampoco su resultado; mucho menos la clave para descifrar su *sentido*. Es lo que simple e irremediablemente sucede. Y ese acontecimiento que es la libertad quizás sea la evidencia más flagrante de nuestra existencia en el mundo, y también, en ese micromundo con orden y relaciones propias que es un aula cuando enseñamos historia. El discurso que enseñamos en clase de Historia es resul-

(18) M. Heidegger, o. cit.

(19) *Ibidem*.

(20) J. P. Sartre, o. cit.; M. Heidegger, o. cit.

tado de una práctica social que se ha obsesionado por obtener seguridades en sus relaciones con lo que ya no es. De esta forma, la práctica de enseñar historia nos enfrenta descaradamente a la cuestión de construir nuestro discurso desde ese *lugar* que establece un orden objetivante y una determinada gramática que regula la acción⁽²¹⁾ de quien *habla* sobre historia, o bien intentar actuar en el aula de historia desde una de las pocas —por no decir única— seguridades que podemos tener: somos libres, y esa libertad es la textura misma de nuestro ser.⁽²²⁾ El día que Esteban vino a susurrarme al oído que su presencia podía ser tan real como su ausencia, aunque en su lápida escribiré la *objetivación deformante*⁽²³⁾ de socialista yugoslavo y la *distorsión sistemática*⁽²⁴⁾ del contexto como marco de interpretación, comencé tímidamente a poder concebir la *verdad* ya no como aquella construida desde el poder establecido, *lugar de la operación historiográfica* diría De Certeau, sino como el acontecimiento de experimentar la imposibilidad de ponerla en palabras. Si alguna intención más o menos explícita encierran estas líneas es la de sostener que la «verdad», tanto en historia como en esta práctica de reflexionar sobre la acción de enseñarla no es algo enunciable. El *sentido* que un historiador construye en su relación⁽²⁵⁾ con lo que se ha dado en llamar *pasado*, y el sentido que aquí construyo en mi relación con lo que inevitablemente también he enterrado en la noción de pasado de mis clases no parece en absoluto dar cuenta de la mudez que vengo de enunciar. El pasado no parece incomunicable, pero la condición de la inteligibilidad que permite dar cuenta de él a los otros y a una misma no parece ser la condición de la existencia de ninguna verdad. En otras palabras: aun cuando pueda aceptarse la idea de que las acciones del otro del pasado y de una misma enseñándolo puedan ser *entramadas* en un *relato*, o dicho de otra forma, aun cuando podamos configurar los diversos elementos de la experiencia de esos otros del pasado, y los de la experiencia propia en una clase de Historia, de tal forma que lo confuso e informe tome forma y claridad, una y otra vez insiste en reaparecer la cuestión de si esas experiencias contienen en sí mismas la *trama* que han configurado⁽²⁶⁾ tanto el historiador como quien pone en palabras su acción de enseñar historia. La verdad como *ambición* del discurso historiador —para Ricœur—⁽²⁷⁾ o la verdad como *producción escriturística* —para De Certeau— constituyen

(21) Véase Nicolas Xanthos, «Les jeux de langage chez Wittgenstein», en Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Québec, Rimouski, 2006, <http://www.signosemio.com> [10.9.2010].

(22) J. P. Sartre, o. cit.

(23) M. Heidegger, o. cit.

(24) P. Ricœur, *Narratividad...*, o. cit.

(25) J. M. Barbier, o. cit.

(26) P. Ricœur: *Narratividad...*, o. cit.

(27) P. Ricœur: *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2004, p. 243.

miradas que sin lugar a dudas habilitan a concebirla menos como atributo de algún enunciado que como una construcción de *sentido* sujeta a un complejo *intencional*.⁽²⁸⁾ Pero si aún así aquella insistente pregunta a propósito de la verdad permaneciera, tal vez la respuesta fuera que es preciso asumir la imposibilidad de enunciarla, y con ello, también hacerse cargo que lo único verdadero es la libertad que se hace acción en nuestra existencia. Tiempo atrás me planteaba esta cuestión de la verdad en términos de tomar o abandonar la idea de pensar racionalmente el pasado. Hoy, el dilema perdió sentido: para experimentar la relación con el tiempo, o con la muerte, no parece existir otra condición más que la de... ser en este mundo y en este tiempo. En ese *lugar* que es un salón de clases, y en ese lugar particular que es un salón de clases en clase de Historia, la condición básica para experimentar el pasado está dada. Estas líneas han intentado poner en palabras la forma en que esta profesora que *narra* ha experimentado en sus clases de historia el descubrimiento de la verdad de sí misma. Y muy especialmente también, estas líneas han intentado dar noticia de que ese instante que fue la realidad de mis clases de historia nunca pudo ser dicho.

Hay un trabajo amargo
como de fatigados pescadores
arrojando sus redes
—ansia y desesperanza—
recogiendo sus peces
de aletas frías, muertos.
Así, a duros golpes
se cree traer vivos todavía
viejas escenas en fragmentos, restos
de diálogos, perdidos
brillos de las pupilas enterradas.
No quiero más, no quiero.
Porque sé que de un modo que no entiendo
de algún oscuro modo, está presente
en mí, total, entero
el sumergido mundo que no alcanzo.
No quiero alzar pedazos, restos, sombras
ya fríos, en mi mano.
«Tarea inútil», Circe Maia
Presencia Diaria, 1964.

(28) J. M. Barbier: *Rapport...*, o. cit.

Discurso y violencia epistémica: trabajando sobre descolonización

Elizabeth Introini*

Descolonización era el tema que seguía en nuestro programa de 4.º año mientras que Uruguay llegaba a cuartos de final en el mundial en Sudáfrica. Los británicos, los indios y los africanos se convertirían en los «otros» que entrarían a nuestra clase, ya que como ejemplo del proceso de descolonización estudiaríamos India y Sudáfrica. Este último lugar por razones obvias: no podíamos hablar de otra cosa que no fuera el mundial... así que hacia Sudáfrica pretendía llegar de la mano de la Historia.

Planificando esas clases fue cuando descubrí que no podía acercarme a los indios o a los africanos de la misma forma que podía hacerlo con los colonialistas. Los historiadores que nosotros, los profesores de Historia, manejamos para trabajar este tema, son europeos, por lo que su mirada me permitía abordar a los colonialistas y hasta este año también creía que podía, a través de ese mismo relato, entender a los indios, a los africanos, etcétera. La idea de *violencia epistémica* de la que habla G. Spivak, y que más adelante trabajaremos, fue la que poco a poco me hizo tomar conciencia de esa situación. Me di cuenta que construía mi relato sobre el de esos historiadores, sin advertir que mis alumnos se convencían —y yo también— que podíamos acercarnos realmente a lo que los indios sentían y creían, sin tener en cuenta que muchas de esas voces quedaron atrapadas en los relatos de los colonizadores y luego de los historiadores europeos, sin verdaderamente poder ser escuchados.

Mi relato se construía sobre el de estos historiadores que han pretendido hacer hablar a los «subalternos» y yo misma caía en ese supuesto, sin realmente comprender cuántas voces quedaban fuera del aula y cuantas zonas que para la historiografía, continúan siendo «oscuras», quedaban presentadas como «reales». Finalmente, un día caí en la cuenta de que al elaborar mi discurso sobre las huellas del de esos historiadores, estoy ejerciendo una *violencia* similar a la que se refiere G. Spivak. Más adelante trabajaré con más detenimiento sobre este concepto, pero creo conveniente referirme al mismo aquí para explicar lo que motivó este trabajo. Para Spivak los historiadores ejercen *violencia epistémica* hacia (o con respecto a) los sectores social, cultural y/o políticamente subalternos, al pretender

* Profesora de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

hacerlos decir cosas que ellos realmente no han dicho.⁽¹⁾ Siguiendo a esta autora, me fui dando cuenta que yo me posicionaba desde un lugar similar al de aquellos; mi *violencia* dentro del aula tenía que ver con construir mi discurso a partir de esos historiadores (y de ese modo, continuar ejerciendo esa *violencia epistémica* a la que se refiere Spivak), pero también tenía que ver con no explicitar a mis alumnos la forma como yo construyo esos relatos.

1. Construyendo palimpsestos⁽²⁾

Entro a clase y junto conmigo entra mi discurso, ese con el que pretendo enseñarles a mis alumnos de 4.º año lo que significó el proceso de descolonización. Pero al pensar como lo he construido, percibo que lo he hecho como en palimpsesto, es decir, como un nuevo «documento», en el que subsisten las huellas de antiguas escrituras; esas son las huellas de los historiadores que yo he elegido, que tiñen mi discurso de un modo particular. El no hacer explícito esa construcción a mis alumnos, fue lo que me hizo sentir, como decía antes, que ejercía una *violencia epistémica* similar a la que refiere G. Spivak.⁽³⁾ Esa intrazabilidad de mi discurso a los ojos de mis alumnos me convierte en un sujeto que ejerce poder, pues estoy jugando un juego en el que yo sola conozco las reglas: qué historiadores entran a clase, cuáles «otros de la historia» lo hacen de su mano y cuántos que quedan en mi biblioteca, en mi casa, en mi cabeza... sin poder entrar al salón. Esa elección determina las características de mi discurso y por lo tanto la Historia que trabajaremos en clase y a través de esta los «otros» que entran o no a mi salón de clase. Esto es lo que debía manifestar para no ejercer esa «*violencia*» de la que estoy hablando.

La forma como construyo mi discurso en la clase y a través de este los «otros» de la Historia, fue comenzando a rondar en mi cabeza; algo de lo que sucedía dentro de mis clases no me estaba convencien-

(1) G. Spivak entiende que los historiadores ejercen violencia epistémica al arrogarse el derecho de hacer hablar a los subalternos, es decir, al hablar de sus sentimientos, de sus proyectos, de su percepción del mundo, etcétera., y al hacerlo los silencian, convirtiéndolos en un «otro» homogéneo. Véase Chakravorti Gayatri Spivak: ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. Tomado de *Orbis Tertius* [Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, Argentina], año III, n.º 6, 1998.

(2) El uso metafórico del término *palimpsesto* propuesto por G. Genette para dar cuenta de los fenómenos intertextuales, tiene aquí el mismo sentido, aunque debo aclarar que no profundizaré en la cuestión. Podría también haber hablado de *polifonía*, como lo hacen otros autores, y estaría también haciendo foco en lo que me importa que es la presencia de varias *voces*, entrelazadas, superpuestas, dominantes y dominadas...

(3) A este respecto véase el trabajo de Valentín Vera en este mismo libro.

do lo suficiente, no me satisfacía del todo a mí misma. La entrada de los historiadores a clase era un hecho desde siempre en mis clases... pero ¿quiénes son los que entran a través de mi relato y cuántos están quedando afuera? ¿Cómo construyo ese discurso y a través de este a los «otros» de la Historia? ¿Qué hago saber a mis alumnos acerca de esa construcción y de todo lo que puede quedar lejos de mi alcance y del de ellos? Todas esas interrogantes son las que me impulsaron a comenzar a indagar en ese sentido, sintiendo que debía hacer visible algo que hasta entonces permanecía invisible: mi discurso como algo construido como palimpsesto, es decir mi discurso construido sobre las huellas de otros discursos, algunos de los cuales han sido, a su vez, contruidos sobre las huellas de otros discursos más antiguos.

Un discurso, un relato, una narración... todas palabras que pretenden dar muestra de lo que voy pensando en decir al entrar al salón. Intento construir a un «otro» que le permitiré, quizás, a mis alumnos comprender la Historia. Y, como decía antes, muchas veces en esa construcción del discurso estoy seguramente dejando fuera del aula una gran cantidad de «otros» y el no hacerlo explícito, de alguna manera u otra, me convierten en ejecutora de otro tipo de «violencia», y esto porque creo que hablar en nombre de otro y tomar su voz es tan violento como silenciarla.

Atender a mi propio proceso de construcción del discurso fue vital, siempre reflexionando acerca de qué historiadores son los que han dejado esas huellas sobre las que se apoya mi relato; ser consciente de esto, pero al mismo tiempo aclarar ese proceso a mis alumnos. Desde los primeros tiempos que entré a un salón de clase, me propuse que mis alumnos conocieran la forma cómo se construye la Historia; ahora llegaba el turno de manifestar cómo yo construyo mi discurso.

Desde el planteo de Spivak, los historiadores ejercen *violencia epistémica* en su práctica, al tomar la voz de los subalternos y desde ese lugar pretender que pueden hacerlos hablar; así también nosotros, como profesores, lo hacemos en el aula desde el momento que a través de nuestra palabra, de nuestro discurso, construido como en palimpsesto, pretendemos que nuestros alumnos escuchen las voces de esos historiadores, sin aclarar, lo que estos hicieron antes que nosotros... posicionaron al «otro» como subalterno, desde el momento en que se apoderaron de su voz.

Permito la entrada de algunos historiadores y no de otros, y al hacerlo son algunos «otros» los que se posicionan en el aula y muchos los que quedan afuera. Claro que como docentes tomamos necesariamente esas decisiones, pero quizás el hacerlo explícito permite ser conscientes, a los que escuchan nuestro discurso, acerca de esas opciones y esa visibilidad nos hace al menos sentirnos menos «violentos». Tener presente que mi re-

lato —y el de ellos— se construía sobre las huellas de varios historiadores que ejercían violencia al no poder (o no querer) escuchar las voces de esos «otros» subalternos, fue lo que comenzó a impulsarme a ser más explícita en cuanto a quiénes estábamos escuchando.

Construyo discursos como se escribe en un palimpsesto; lo hago sobre la huella que distintos historiadores dejan en mí, armo el relato con el que entro a clase y con el que busco el ingreso de los «otros» de la Historia. Poner de manifiesto, como decía antes, esa construcción, es lo que me permite no sentir que ejerzo ese tipo de *violencia* a la que he estado refiriéndome.

2. La construcción del «otro» en mi discurso

Mi discurso, como el de todos los profesores de Historia, presenta a «otros» que ya no están. En esos discursos contruidos como palimpsesto, esos «otros» se van delineando y apareciendo dentro de mis clases. Pretendo que ese «otro» ingrese como extraño, como parte de un pasado al que difícilmente podemos acceder porque se ha ido; pero también quiero presentarlo como «extranjero» —al decir de Lowenthal—,⁽⁴⁾ porque muchas veces podemos dar por sentado (mis alumnos y yo misma) que podemos acceder a él, cuando no lo podemos hacer en realidad y eso es lo que nos «inquieta».

Ese «otro» también entra a nuestro salón como opuesto a nosotros, como un otro que nos otorga identidad cultural, tecnológica, política, ideológica, etcétera. A través de la escritura, el historiador pretende acercarse a esos «otros» que quiere conocer. En ese discurso es donde los construye, al mismo tiempo que nos otorga identidad —a nosotros los vivos— ya que los posiciona como opuestos y extraños a nosotros. «Recordar el pasado es crucial para nuestro sentido de la identidad [...] saber lo que éramos confirma lo que somos. La continuidad de uno mismo depende por completo del recuerdo; recordar las experiencias pasadas nos une a nuestros yoes anteriores».⁽⁵⁾ En este proceso la operación historiográfica y el proceso de la memoria coinciden; los historiadores y la memoria individual de cada uno de nosotros sirven para reafirmar ese sentido de identidad, de pertenencia.

Todas esas formas de construir al otro quiero hacerlas explícitas en el discurso con el que entro a mi clase para abordar descolonización. Pero también pretendo que mis alumnos tomen conciencia de que existen

(4) D. Lowenthal, *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1998.

(5) *Ibidem*, p. 288.

«otros» cuyas voces son difíciles de escuchar, y que los historiadores al asignarse el derecho de hacerlos hablar, los dejan, en términos de Spivak, en posición de «subalternidad».

La construcción de mi discurso está enmarcada en un contexto, pretende legitimar algo, persigue un objetivo: construir un «otro» que nos permita entender el proceso de descolonización, ya que como sostiene Michel de Certeau, «[...] la búsqueda histórica del “sentido”, no es sino la búsqueda del Otro».⁽⁶⁾ En mis clases busco configurar a ese «otro» al que refiere De Certeau; a través de mis palabras lo honro y al mismo tiempo lo entierro ya que al ponerlo en palabras queda atrapado dentro de las mismas, sin poder decir más que lo que yo hago que diga. Comprender el proceso de construcción de mi discurso y explicitarlo en clase, es lo que me permitirá llevar al «otro» de la Historia al salón de clases sin sentir que estoy ejerciendo «violencia».

Discursos contruidos como palimpsestos para presentar a un «otro» que ya no está, ese «otro» que ingresa a la clase como «extraño» y como opuesto a nosotros, pero también «otros» cuyas voces son difíciles de escuchar y que, en muchos casos, los historiadores se otorgan el derecho de hacerlos hablar dejándolos en posición de subalternidad.

2.1. El otro como extraño y opuesto a nosotros

Mi intención era construir un discurso que nos permitiera —a mis alumnos y a mí— trasladarnos hacia el pasado para tratar de comprender el proceso de descolonización. Pero quería poner de manifiesto, desde el primer momento, que muchos aspectos de ese pasado del que hablaríamos, no podíamos conocerlos. Y esto, porque como sostiene Lowenthal «el pasado tan solo como pasado es absolutamente incognoscible [...]; el pasado solo es cognoscible como algo que se conserva de modo residual en el presente».⁽⁷⁾ El pasado no es cognoscible igual que el presente, esto era lo que pretendía dejar en claro en mi clase, para no perder de vista que a los que nosotros como profesores y ellos como alumnos nos acercamos es, precisamente, a esas construcciones discursivas que realizan los historiadores. En ese momento la descolonización nos trasladaba a un pasado que yo pretendía que entrara a nuestra clase como un «país extraño». Desde ese lugar intentaríamos conocer a los «otros» que allí vivían. Como sostiene

(6) M. De Certeau: *La escritura de la Historia*, 3.^a ed., México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 16.

(7) D. Lowenthal, o. cit., p. 275.

Lowenthal, «el pasado no se puede conocer como el presente. El pasado es el país extraño [...] donde hacen las cosas de un modo diferente».⁽⁸⁾

La Historia, la memoria y las huellas que ese pasado ha dejado son los medios de los que se valen los historiadores para intentar recrear un pasado que ya no está. Pero como se pregunta Lowenthal: «¿cómo podemos estar seguros de que reflejan lo que ha pasado? El pasado se ha ido; si se corresponde o no con las cosas que se ven, se recuerdan o se leen ahora es algo que no se podrá probar nunca».⁽⁹⁾ Por eso él sostiene que «el pasado tangible no se sostiene por sí solo. Las reliquias son mudas; les hace falta la interpretación para dar voz a su papel relicario».⁽¹⁰⁾

Sumergiéndose en ese país extraño, en ese pasado que se ha ido, cada historiador hablará por esas huellas, las interpretará desde su lugar, procurando asignarles un significado, destacando la importancia que éstas pueden tener para el proceso que está estudiando. A través de su voz busca hacer hablar a los otros de ese país extraño que dejaron esas reliquias. Como dice De Certeau, «la historia hace hablar al cuerpo que calla» y «la violencia del cuerpo llega hasta la página escrita por medio de la ausencia, por medio de los documentos que el historiador pudo ver en un playa donde ya no está la presencia que los dejó allí, y a través de un murmullo que nos permite oír, como venido de muy lejos, el sonido de la inmensidad desconocida que seduce y amenaza al saber».⁽¹¹⁾ Nosotros como profesores llevamos al aula esas voces de quienes han pretendido acercarse a un pasado que ya se ha ido.

Aceptar que el pasado es imposible de recuperar nos altera a todos en la clase. ¿Cómo que no podemos conocer *realmente* lo que sucedió durante la descolonización de la India o de Sudáfrica? Entonces, ¿cómo trasladarnos mentalmente hacia allí? Reconociendo que lo haremos como un turista que viaja a un país extraño, al que accederemos escuchando a historiadores que tampoco pudieron hacerlo más que a través de algunas voces, pero no de otras. Esos otros son distintos a nosotros —también para los historiadores que leemos que son, en su mayoría, europeos— y esa extranjería los vuelve raros para nosotros. Como sostiene Ricœur, «la “cosa” reconocida es dos veces distinta: como ausente (distinta de la presencia) y como anterior (distinta de lo presente). Y es en cuanto otra, que emana de un pasado distinto, como es reconocida como la misma».⁽¹²⁾ Esos otros del pasado son distintos a nosotros y están muy lejos de nuestro presente, eso genera esa *inquietante extra-*

(8) *Ibidem*, p. 280.

(9) *Ibidem*, p. 274

(10) *Ibidem*, p. 353.

(11) M. De Certeau, o. cit., pp. 16-17.

(12) P. Ricœur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003, p. 33.

ñeza del otro, a la que se refiere Recaer, al que no podemos acercarnos. Muchas veces el no poder lograrlo es lo que conduce a los historiadores a completar esos vacíos con *pruebas*, que no dan muestra de otra cosa más de lo que ellos mismos quieren decir acerca de esos otros. Solo podemos percibir parte de ese pasado, que es el que nos llega a través de los historiadores; tenemos que explicitar eso dentro de nuestras clases si no queremos ejercer esa *violencia* de la que hemos venido hablando.

Las huellas que esos otros han dejado son las que permiten al historiador llevar adelante su tarea. Ese *otro* es, al decir de Michel de Certeau, «[...] el fantasma de la historiografía, el objeto que busca, honra y entierra»⁽¹³⁾. El trabajo del historiador desde su planteo «[...] consiste en crear ausentes, en convertir los signos dispersos en la superficie de una actualidad en huellas de realidades *históricas*, que faltaban porque eran *otras*».⁽¹⁴⁾ Esos ausentes, esos otros del pasado son los que entran a nuestras clases de Historia, pero lo hacen a través de nuestra voz que es la de muchos historiadores a la vez. A estos, tampoco les permitimos hablar directamente, más que en ocasiones muy limitadas en que leemos su trabajo textualmente con nuestros alumnos. Y aun en esa situación, la entrada de esos historiadores viene de la mano de nuestra propia voz (con la que enfatizamos algunas partes y *silenciamos* otras), de nuestros gestos, del momento de la clase en que elegimos escucharlos, etcétera... seleccionamos y manipulamos esos discursos, poniéndolos *al servicio* del que nosotros como profesores queremos construir.

Con su discurso los historiadores, y también nosotros como profesores de historia, pretendemos acercarnos a esos otros que ya no están. «¿Acaso el lenguaje no tiene como condición, no solo implicar sino poner como un otro distinto de él mismo, a la realidad de que habla?»⁽¹⁵⁾ La Historia nos permite a nosotros, los vivos, configurar nuestro lugar al diferenciarnos de los «otros», los muertos, distintos y lejanos a nosotros. Nuestra identidad la construimos a partir de otro opuesto a nosotros. Michel de Certeau sostiene que «[...] la historiografía separa en primer lugar su propio presente de un pasado, pero repite siempre el gesto de dividir. La cronología se compone de “períodos” (por ejemplo: Edad Media, historia moderna, historia contemporánea), entre los cuales se traza cada vez la *decisión* de ser *otro* o de no ser *más* lo que se ha sido hasta entonces».⁽¹⁶⁾ La Historia configura, de este modo, el lugar que ocupamos nosotros, los vivos, al darnos identidad y diferenciarnos de esos «*otros*» que ya no están.

(13) M. De Certeau, o. cit., p. 16.

(14) *Ibidem*, p. 63.

(15) M. De Certeau, o. cit., p. 35.

(16) *Ibidem*, p.17

El lenguaje que utiliza el historiador es el que le permite ir posicionándose con respecto a esos «otros» a los que nos referimos. Es solo a través de la escritura que los historiadores atrapan ese pasado. Como afirma Michel de Certeau, «[...] La escritura solo habla del pasado para enterrarlo. Es una tumba en doble sentido, ya que con el mismo texto honra y elimina».⁽¹⁷⁾ En esas *tumbas escriturísticas* el otro queda atrapado por los historiadores. Pero a través de mi relato también queda atrapado: busco brindar la posibilidad de que mis alumnos comprendan a ese «otro» de la Historia y para hacerlo construyo un relato que se va armando sobre las huellas de lo que algunos historiadores han dicho. De esta manera, no son esos «otros» los que entran al salón, sino que es lo que yo pienso de lo que los historiadores han dicho sobre ellos. Así el «otro» queda una y mil veces apresado; primero por los historiadores, después por mi y por último por mis alumnos que entenderán lo que yo expliqué de lo que otros dijeron. Este trabalenguas no es más que ese palimpsesto al que me refería líneas atrás; una operación que a diario sucede en nuestras clases de Historia y que pocas veces reflexionamos sobre ella... El no hacerlo y, por tanto, el no tomar conciencia (y el no explicitarlo a nuestros alumnos) nos van transformando en ejecutores de una *violencia epistémica* similar de la que refiere Spivak y sobre la que trabajaremos más adelante.

La Historia, decía, crea un *otro* que nos permite a nosotros diferenciarnos de los que ya no están. Pero en la cultura occidental «[...]el grupo (o el individuo) se da autoridad con lo que excluye (en esto consiste la creación de un lugar propio) y encuentra su seguridad en las confesiones que obtiene de los dominados (constituyendo así el *saber* de otro o sobre otro, o sea la ciencia humana)».⁽¹⁸⁾ Los historiadores construyen un discurso posicionándose desde un lugar en el que se suponen capaces de descifrar un lenguaje escrito en una lengua que no conocen, pero a través de las huellas que han dejado, se otorgan la autoridad como para hacerla hablar. Como sostiene De Certeau, esos discursos sobre el *otro* «[...] se construyen en función de una separación entre el saber que provoca el discurso y el cuerpo mudo que lo supone».⁽¹⁹⁾

Los historiadores construyen su relato posicionándose desde ese lugar: como el saber capaz de hacer hablar a ese cuerpo mudo que ya no tiene voz porque no está. Se otorgan esa autoridad y al hacerlo crean esas *tumbas escriturísticas* de las que habla Michel de Certeau, honrándolos al mismo tiempo que eliminándolos, porque al hablar por ellos los dejan atrapados en sus relatos. De esta manera esos *otros* se convierten en *subalternos* de

(17) *Ibidem*, p. 117.

(18) *Ibidem*, p. 19.

(19) *Ibidem*, p.17.

quien está tomando la palabra por ellos y llegan a nuestros oídos esas voces como si verdaderamente pudiéramos escucharlas. Mi relato lo construyo sobre esas miradas y al hacerlo como en palimpsesto repito la misma operación que los historiadores: el otro queda atrapado por mis propias palabras y el pasado aparece como si yo pudiera contar lo que realmente aconteció.

La Historia es como un *país extraño* al que los historiadores pretenden acercarse, pero quizás deberían hacerlo sin arrogarse el derecho de hacer hablar voces que ya no podemos escuchar, o porque se perdieron esos registros o porque simplemente nunca quedaron. Es necesario que se reconozcan esas zonas oscuras, esas *incertidumbres* de la Historia y que nosotros como profesores de Historia las ingresemos al aula de la mano de nuestro relato.

En aquel momento pensaba que mi discurso debía reflejar esas incertidumbres, esas zonas oscuras, porque ya había tomado la decisión de que no quería ejercer esa *violencia epistémica* a la que me refería líneas atrás. Por eso, seguiríamos avanzando en el proceso de descolonización, siendo conscientes en todo momento de esas zonas a las que la Historia aún no ha podido acercarse. Estudiaríamos este proceso a partir de determinadas voces, explicitando que muchas otras no podríamos escucharlas y esto porque los historiadores construyen sus discursos a partir de determinadas huellas... otras muchas están aún sin descubrirse y a otras tantas jamás podrán acceder.

2.2. Voces difíciles de escuchar...

La imposibilidad de contemplar la heterogeneidad del «otro»

Voces difíciles de escuchar... sin lugar a dudas las de los dominados. Las de los indios y los africanos se convirtieron para nosotros en esas voces; entraron por primera vez a mis clases de Historia desde ese lugar. Difícilmente podíamos escucharlas y esto porque los historiadores que yo como su profesora había manejado, tampoco las habían podido o querido hacer hablar desde otro lugar que no fuera el suyo propio, es decir, Europa. ¿Cómo trabajar la descolonización entonces? El primer paso era aclarar que esas voces no podíamos escucharlas y que por lo tanto debíamos tener muy presente desde donde venían esos discursos que yo había manejado y sobre los cuales estaba construyendo mi propio discurso.

Lo que debía hacer era convertir en visible algo que hasta este momento permanecía invisible: la construcción del discurso de los historiadores y la mía propia. Procurando hacerlo, comencé por explicarles a mis

alumnos de 4.º año que hay muchas voces difíciles de escuchar en la Historia; les comenté entonces, que de hecho durante mucho tiempo las voces que llegaron a nosotros a través del relato de los historiadores, eran las de los sectores dominantes. Las otras voces comienzan a ser escuchadas a partir de trabajos como el de Carlo Ginzburg en donde el relato de la Historia se construye a partir de la vida de Menocchio, un molinero del siglo XVI. Como este autor sostiene, «antes era válido acusar a quienes historiaban el pasado, de consignar únicamente la “gesta de los reyes”. Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre los que callaron, expurgaron o simplemente ignoraron».⁽²⁰⁾ Pero la vida de este molinero llega a las manos de Ginzburg a partir de los relatos que aquél hizo ante la inquisición, esos son los *filtros intermedios y deformantes* a los que este autor se refiere... ¿Cómo pretender conocer entonces a ese molinero? Siguiendo a Spivak ya debemos adelantar lo que más adelante trabajaremos: los subalternos son incognoscibles y los historiadores fracasan al intentar representarlos.

Fue entonces que mis alumnos preguntaron: «¿Por qué no escuchamos las voces de esos que callaron durante tanto tiempo para estudiar la descolonización?». No es tarea sencilla para los historiadores acercarse a esas voces a las que durante mucho tiempo la Historia no había escuchado. Los pocos testimonios de los que disponen para conocer a esas clases subalternas es uno de los primeros escollos con los que tropiezan. La Historia es como un «país extraño», decía líneas atrás, y esto porque además de este obstáculo, los historiadores deben sortear algunas dificultades más: los testimonios que esa cultura subalterna ha dejado son en su mayoría orales y «[...] los historiadores no pueden entablar diálogo con los campesinos del siglo XVI (además no sé si les entenderían)».⁽²¹⁾ ¿Cómo acercarnos a esa cultura? Los historiadores utilizan fuentes escritas que reflejan el pensamiento de las clases dominantes, para a través de éstas conocer el de las clases subalternas. De esta manera el filtro es doble, no solo porque son escritas, sino porque fueron escritas por otras personas que no pertenecen a los subalternos. «Esto significa que las ideas, creencias y esperanzas de los campesinos y artesanos del pasado nos llegan (cuando nos llegan) a través de filtros intermedios y deformantes».⁽²²⁾

Durante mucho tiempo los historiadores se atribuyeron el derecho de hacer hablar a los subalternos, entendiendo, como sostiene Ginzburg, que sus ideas, creencias y configuraciones del mundo, no eran más que «[...]un acervo desordenado de ideas, creencias y visiones del mundo elaboradas

(20) Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos, El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1981, p. 3.

(21) *Ibidem*, p. 4.

(22) *Ibidem*.

por las clases dominantes».⁽²³⁾ Una Historia que no pretende arrogarse más este derecho se pregunta qué relación existe entre ambas culturas, sin suponer que una es subalterna de la otra, sino entendiendo incluso que podría llegar a existir cierta interrelación entre ambas.

Hay voces difíciles de escuchar para la Historia, pero hay otras que dejaron sus huellas y vale la pena el trabajo de aquellos historiadores que intentan rescatarlas no con la intención de generalizar, sino de acercarnos a esa persona, a ese individuo para comprender sus ideas, sus creencias, su configuración del mundo.

Nosotros no teníamos ningún Menocchio a través del cual poder conocer otra cosmovisión de este mundo de la descolonización. Ese *otro* de la Historia entraba a nuestras clases a partir del relato de los colonialistas; eso me había encargado de explicitarlo unas cuantas veces dentro del salón. Gandhi y Mandela se convirtieron en los protagonistas de nuestras clases, a partir de ellos pretendía que comprendieran el proceso que estábamos estudiando. Un documental sobre Gandhi y la película *Invictus* fueron los materiales que empleamos para abordarlo.

A través del documental pudimos conocer los métodos elegidos por Gandhi para rechazar el imperialismo británico, así como adentrarnos en la respuesta dada por el Imperio. La película *Invictus* muestra cuán difícil es lograr la unificación nacional, en un país como Sudáfrica una vez lograda la independencia, y la idea de Mandela de utilizar el juego (el rugby) como elemento para consolidar el sentimiento de identificación nacional. Tanto el documental como la película, se convirtieron en esas *tumbas escriturísticas* a las que se refiere De Certeau, en tanto son versiones que se dan de ambos. Gandhi y Mandela: cuerpos encerrados y callados dentro de esas interpretaciones que se han realizado de ellos, las que, además, cada uno de los que estaba dentro del salón, entendería a su manera.

Terminábamos de ver la película cuando Francisco preguntó: «¿No era que no podíamos conocer las voces de los subalternos? ¿Por qué dijiste eso, si miramos justamente a Gandhi y a Mandela?». Esos no son los subalternos que intentaba presentarles... esas voces si las podemos escuchar, justamente porque no son subalternos; tanto Gandhi, como Mandela estaban muy lejos de serlo. Fue entonces que tuvimos que empezar por acercarnos a la noción de *sujeto subalterno*, entendiendo por esos a todas aquellas personas dependientes, sometidas, subordinadas. Gyan Prakash sostiene que el «[...] término *subalterno* [...] se refiere a una subordinación en términos de clase, casta, género, raza, lengua y cultura y se utiliza para poner en relieve la centralidad de la relación dominantes-dominados

(23) *Ibidem*.

en la historia».⁽²⁴⁾ Esta subordinación se da, entonces, a nivel económico, social y cultural y se encuentran dentro de un entramado de relaciones de poder, deseo e interés entre los que también están los historiadores al construir sus relatos acerca de esos subalternos.

Quienes han hablado por ese sujeto son los historiadores, principalmente europeos. Y al intentar hacerlo hablar, el subalterno se convierte en un objeto al que el intelectual atribuye todos los fantasmas que tiene sobre él, en ese persistente intento de constituir al otro como una sombra de sí mismos. Por esto, para Spivak los historiadores no logran representarlo, es decir, no pueden hablar por esos *otros*, ni llegar a comprender su subjetividad.

De este modo, la voz del subalterno pretende ser escuchada por una autoridad que se ubica por encima de ellos, que se posiciona como poder supremo y desde este lugar lo subordina. Ese poder supremo puede ser el gobernante, la elite o el mismo historiador que impone su superioridad en su posición de enunciación, al construir su discurso. Esto es lo que Spivak denomina *violencia epistémica*. «[...] El ejemplo más claramente presente de tal violencia epistémica es ese proyecto de orquestación remota, de largo alcance y heterogéneo para constituir al sujeto colonial como Otro. Ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad».⁽²⁵⁾ No podemos escuchar al sujeto subalterno en el texto, porque su voz es «silenciada» por los propios historiadores en ese discurso en el cual se apropian de él para describirlo. Es en los márgenes del discurso donde podemos vislumbrar ese «centro silencioso o silenciado» del que habla Spivak y donde los historiadores ejercen *violencia epistémica*.

Por un lado, los historiadores como sujetos que hablan, por otro lado los subalternos como sujetos que actúan. Pero estos se convierten en una mera re-presentación para el intelectual que los está describiendo. En ese proceso que pretende acercarse, el historiador se distancia cada vez más de la posibilidad de contemplar la heterogeneidad del otro. Sobre este punto Spivak sugiere que los historiadores deben insistir, y eso porque desde su mirada el sujeto subalterno colonizado es irrecuperablemente heterogéneo. Asimismo sostiene que «[...] existe gente cuya concientización no se puede aprehender si nos cerramos a la benevolencia al construir el Otro homogéneo y lo referimos solamente a nuestro propio lugar en el sitio de la Identidad o del Yo».⁽²⁶⁾ Enfrentarse con esos *otros* no significa represen-

(24) G. Prakash: «Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial», en: *Debates poscoloniales*, 2002. Tomado de: <http://168.96.200.17/gsdll/cgi-bin/library>, p. 3.

(25) G. Ch. Spivak: «¿Puede hablar el sujeto subalterno?», en *Orbis Tertius*, año III, n.º 6, 1998, p. 13.

(26) *Ibidem*, p. 22.

tarlos, sino re-presentarnos a nosotros mismos. Desde esta perspectiva la posición del sujeto subalterno es entendida como mucho más compleja y heterogénea que la homogeneización de la que es víctima con la representación que pretende realizar la elite intelectual. Desde este lugar ese *otro* queda permanentemente sometido al silenciamiento y a la supresión, pero nunca a la representación.

Es el propio discurso elaborado por los historiadores el que convierte en subalternos a los *otros*, a los que pretenden representar sin lograrlo. Prakash sostiene que los «[...] subalternos y la subalternidad existentes surgen de entre los pliegues del discurso, a través de sus silencios y cegueras y de sus pronunciamientos sobredeterminados. [...] La subalternidad ya no aparece fuera del discurso de la élite como dominio separado, incorporado en una figura dotada de voluntad que los dominantes suprimen y dominan, pero no constituyen. Se refiere en cambio a ese imposible pensamiento, figura o acción sin la cual el discurso dominante no puede existir y que se hace reconocible en sus subterfugios y estereotipos».⁽²⁷⁾

De este modo, los subalternos aparecen en las grietas del discurso de la élite, completamente subordinados, porque al posicionarlos en ese lugar se otorgan identidad. Como sostiene Edward Said, «[...] el desarrollo y el mantenimiento de cualquier cultura requieren la existencia de otro alter ego diferente y competitivo. La creación de una identidad [...], implica establecer antagonistas y “otros” cuya realidad esté siempre sujeta a una interpretación y a una reinterpretación permanentes con “nosotros”. Lejos de ser algo estático, la identidad de uno mismo o la del “otro” es un muy elaborado proceso histórico, social, intelectual y político que tiene lugar en un certamen, en el cual intervienen personas e instituciones de todas las sociedades».⁽²⁸⁾ La identidad es producto de una construcción, de una invención; cada época, cada sociedad, re-crea su propio otro con el cual se sostiene y se afirma como diferente.

3. Hacer visible lo invisible

Fue en esas clases que me había propuesto trabajar la descolonización en las que pude descubrir la posibilidad —y la necesidad— de hacer más visible algo que hasta este momento permanecía invisible: la construcción de mi discurso. Y al hacerlo reconocer ese palimpsesto que constituye, pudiendo ver las huellas de los historiadores que he leído para percatarme no solo de lo que decían sino también de sus silencios. Yo soy quien construye

(27) G. Prakash, o. cit., p. 8.

(28) E. Said: *Orientalismo*, Madrid, Debate, 2002, p. 436.

ese discurso y al hacerlo hay una selección, una interpretación y una jerarquización de lo leído...en fin de cuentas, una manipulación de lo que los historiadores han dicho. A partir de ese momento, me propuse hacer más visible para mis alumnos la construcción del conocimiento por parte de quienes escriben la Historia (la imposibilidad que muchas veces tienen de conocer las voces de los subalternos y la apropiación que de estos realizan en sus discursos), pero también la mía propia, que, pretende, al menos en la medida de lo posible, *denunciar* esos silencios y reflexionar sobre esa situación.

¿Podemos *realmente* escuchar las voces de los subalternos? Hasta este año cuando entraba a mis clases, con mi discurso creía que podía hacerlo, sin darme cuenta que lo que hacía era interpretar el discurso que los historiadores europeos, ajenos a la noción de subalternidad, construían sobre ese sujeto y al hacerlo negarle toda posibilidad de hablar por sí mismo. Desde la perspectiva de Spivak y del grupo de los Estudios Subalternos no es tarea sencilla que el sujeto subalterno pueda hacer escuchar su voz. Por eso elegí, esta vez, abordar la descolonización pero explicitando que las voces que estaban entrando a nuestra clase no eran las de los subalternos. India y Sudáfrica fueron los espacios desde los que decidí trabajar el tema, y Gandhi y Mandela se convirtieron en los ejemplos que me permitirían explicarles a mis alumnos cómo los subalternos quedan atrapados por esta elite, así como también por los historiadores cuando los apresan en sus discursos.

No podía acceder a esas voces, no me permitía abordar descolonización ignorando tremenda cuestión e impidiendo que mis alumnos también la desconocieran. Debía hacer visible algo que hasta este momento permanecía invisible, tenía que ser franca con mis alumnos acerca de la imposibilidad de saber lo que esos subalternos pensaban, sentían y decían durante este proceso. De esta manera, pude hacer visible lo que hasta ese momento permanecía invisible: mi propia construcción del discurso y la forma cómo los historiadores construyen al «*otro*» en el suyo.

Hacer visible lo que hasta ahora permanecía invisible es una alternativa dentro del aula; quedaba instalado en mi salón que el mío era un discurso construido sobre el de historiadores que muchas veces no podían conocer las voces de los subalternos, a los que decían poder escuchar. Esta visibilidad me permitía liberarme de esa sensación de estar ejerciendo «*violencia epistémica*» hacia mis alumnos. Quedaba todavía una alternativa por aclarar: y es la que concierne a los propios historiadores.

Una alternativa a la violencia epistémica dentro del aula: la deconstrucción de la historiografía

Desde la perspectiva de Spivak, el historiador no puede llegar a una versión pura del subalterno, ya que este no puede hablar. Pero, entonces, ¿qué es lo que debe hacer? Hay que dejar de hablar al otro o a los otros y convocar a un llamado del otro por completo, para «transmitir a modo de delirio esa voz interior que es la voz del otro en nosotros [...]».⁽²⁹⁾

La construcción del conocimiento histórico corre permanentemente el riesgo de dejar al subalterno como tal y esto porque desde hace mucho tiempo el sujeto europeo «[...] busca presentar a otro que consolide la situación interna, su propio estatuto de sujeto».⁽³⁰⁾ Por eso Spivak se cuestiona «[...] cómo lograr que un Sujeto etnocéntrico mantenga la objetividad en el propio establecimiento de sí mismo en el momento de definir selectivamente al Otro». Ella sostiene que esto no es algo que pueda solucionar el sujeto como tal, sino que es una cuestión que deberá resolver el intelectual occidental. Pero desde el lugar de aquellos que entienden que el sujeto tiene su propia historia, se debe «[...] resistir y criticar el “reconocimiento” de ese Tercer Mundo cuando este se logra por “asimilación”».⁽³¹⁾

Antes decía que al intentar representar al subalterno, los historiadores se ven enfrentados a sus propios fantasmas, proyectan sobre estos sus propias sombras. Por eso desde la perspectiva de los Estudios Subalternos, es imposible escuchar la voz del subalterno en su *estado más puro*, porque la subalternidad surge como un efecto discursivo. La alternativa que plantean es deconstruir la historiografía y esto implica no solo una deconstrucción de los propios discursos de los subalternos (procurando recuperar huellas que hasta ahora no han sido tenidas en cuenta en el discurso de la Historia), sino principalmente una deconstrucción del discurso de los historiadores. Es imprescindible que desde el lugar de la Historia, se reconozcan las limitaciones y las implicancias del discurso construido por los intelectuales desde su lugar de enunciación. La virtud más grande de la deconstrucción según Spivak es «[...] cuestionar la autoridad del sujeto que investiga sin paralizarlo; transformando persistentemente las condiciones de imposibilidad en posibilidad».⁽³²⁾

(29) G. Spivak, o. cit., p. 27.

(30) *Ibidem*, p. 26.

(31) *Ibidem*.

(32) G. Spivak: «Deconstruyendo la historiografía», en: *Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Compilación de Silvia Rivera Cusicanqui, Rossana Barragán. Traducciones de Raquel Gutiérrez, Alison Speeding, Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui. SEPHIS; Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias. La Paz, Bolivia. Traducción de Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui del artículo «Subaltern Studies:

El paradigma del pensamiento occidental se ha construido sobre la base de oposiciones, y el discurso de la Historia no ha escapado a esto. Desde la mirada de los Estudios Subalternos esta oposición no sería un problema en si misma, sino porque sirve para establecer una jerarquía, en donde uno siempre queda sojuzgado por el otro: la mujer por el hombre, el negro por el blanco, los africanos por los ingleses, los *otros* por *nosotros*. El discurso de la Historia construido sobre esta base se apropia de esos otros y al hacerlo los posiciona en ese lugar de subalternos. Para comenzar a quitar esos velos que han sido tendidos en la construcción del conocimiento histórico, debemos partir del reconocimiento de que durante mucho tiempo determinada explicación y narración de la realidad fue establecida como norma por parte de los historiadores occidentales.

El sujeto subalterno no puede hablar; los historiadores los han encerrado en sus discursos y han pretendido tomar su voz, pretendiendo con ello representarlos. No han podido hacerlo y esto porque solo el propio subalterno conoce su realidad. Pero este no cuenta con la posibilidad de narrarse y esto es lo que lo sujeta a esa condición sin poder abandonarla. Los historiadores deben reconocer esa imposibilidad de representar, de recuperar esa *conciencia subalterna*, porque de no hacerlo se convertirían en más positivistas que los positivistas, pues procuran darle voz a los subalternos como si esta emergiera cual documento para decir la *verdad*. Es preciso que partan del supuesto de que la conciencia del subalterno está sujeta a la elite intelectual, «[...] que nunca es completamente recuperable, que siempre es ubicua respecto a sus significantes aceptados, que de hecho se la borra incluso cuando se la revela y que es irreductiblemente discursiva».⁽³³⁾

Esto no implica que los historiadores deban abandonar la posibilidad de rescatar esas voces. Prakash advierte que la crítica que se ha hecho a la historiografía occidental «[...] no implica que tales rescates no debieran emprenderse, sino que el proyecto de rescate en sí es vulnerable a la borratura histórica de la “voz” subalterna. La posibilidad de recuperación, por lo tanto, es también un signo de su imposibilidad de recuperación, por lo tanto, es también un signo de su imposibilidad [...]». Por eso es necesario reconocer el silencio de los subalternos «[...] a fin de someter la intervención del historiador-crítico a un cuestionamiento sistemático e impedir así la refracción de «lo que puede haber sido el Otro absoluto en Otro domesticado».⁽³⁴⁾

Deconstructing Historiography», en: Ranajit Guha (ed.), *Subaltern Studies IV: Writings on South Asian History and Society*, Delhi, Oxford University Press. Tomado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/spivak.pdf> [14.12.2003].

(33) *Ibidem*, p. 7.

(34) G. Spivak: «Three Women's Texts and a Critique of Imperialism», en *Critical Inquiry*, 12, 1985, p. 258. Tomado de G. Prakash: ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, o. cit., p. 13.

Siguiendo el pensamiento de estos autores, quizás el esfuerzo de los historiadores debería concentrarse en modificar, en algún sentido, la metodología de historiar el pasado que hasta el momento prevalece. Y ese intento podría comenzar por reconocer a aquellas historias que no tienen que ver con la voz del subalterno, porque no lo representan, e iniciar una historia de los silencios, dando cuenta de las razones por las cuales sería imposible atrapar esa conciencia subalterna. Desde la perspectiva de Spivak, de esta forma se lograría decir mucho más del subalterno, que lo que se ha hecho hasta ahora. Quitar el velo que se ha tendido sobre los subalternos por parte de aquellas historias que intentaban representarlo, cuando en realidad no tenían el consentimiento de estos ya que no hablaban de ellos. Reflexionar sobre eso permitiría ser más consciente acerca del peligro de pretender *tomar la voz de otros*. «[...] No existe otra alternativa que la de habitar la disciplina, escarbar en los archivos y empujar hacia los límites el conocimiento histórico para convertir sus contradicciones, ambivalencias y lagunas, en fundamento para su reescritura».⁽³⁵⁾

Planteándose esta alternativa los historiadores no ejercerían esa *violencia epistémica* a la que se refiere Spivak. Planteándonos nosotros, como profesores de Historia introducir esos silencios, contradicciones y ambivalencias de la Historia, también dejaríamos, al menos en parte, de ejercer esa violencia dentro del aula.⁽³⁶⁾

Ese palimpsesto que constituye mi discurso tiene las huellas de los historiadores que he leído, con el correr del tiempo sigue sumando la de otros y si estos tampoco logran escuchar esas otras voces, por lo menos debo ser franca con mis alumnos acerca de esas voces que en mi clase no podremos escuchar, o porque los historiadores no quieren, o porque no se lo proponen o porque se han perdido esos registros y se han transformado en zonas oscuras a las que difícilmente podamos acceder. Ese discurso deberá ser lo más visible posible como para no sentir que estoy ejerciendo *violencia epistémica* dentro del aula, al menos en relación a los subalternos.

Quizás esas zonas permanezcan oscuras, quizás los historiadores no logren escuchar al sujeto subalterno o quizás este no pueda hablar...pero nosotros como profesores podemos introducir esas *debilidades* dentro del aula, podemos indagar «[...] en el interior de los pliegues de los discursos dominantes, intentando rearticular su embarazoso silencio, bosquejando “un diseño invisible cubierto por el palimpsesto” [...]».⁽³⁷⁾

(35) G. Prakash, o. cit., p. 14.

(36) Como profesores, ejercemos de muchas otras maneras «violencia». Al respecto véase el trabajo de Lucía Etcheverry y Nicolás Morales en este mismo libro.

(37) G. Prakash, o. cit., p. 13.

Un lugar para los subalternos en mis clases de historia

*Lucía González**

Un lugar para los subalternos

La primera vez que di un curso de cuarto conté historias dentro de un programa construido desde una selección de temas que estaban enmarcados por un hilo vertebrador que era la guerra fría. A partir de este tema general me fui deslizando por la coyuntura de algunos países occidentales que iban desde Estados Unidos, Francia, Alemania, Cuba, Uruguay, hasta la de otros países no occidentales como la URSS, Palestina, Vietnam. A través de estas coyunturas hice énfasis en las pequeñas historias de vida, en las manifestaciones populares, en los grupos oprimidos. Enseñar historia desde la postura de la historia estructural, acentuada en el aspecto económico no me atrae demasiado. Por supuesto que el análisis económico no puede pasarse por alto (y mucho menos cuando damos guerra fría), pero sin quererlo me fui deslizando por otros lados, que claro, me gustaban a mí y a los estudiantes (o me gustaban solo a mí y pude transmitir algún entusiasmo en ese momento por esos temas a los estudiantes para sentir que a ellos también les gustaban). Fue una experiencia que me trajo grandes satisfacciones, pues involucré en mis planificaciones diarias siempre un condimento que servía como enganche para los estudiantes y me divertía mucho a mí. Tal vez le di más trascendencia a la vida de Daniel Cohn Bendit —por dar un ejemplo— de lo que tal vez debería tener en un curso de historia de 4.º año, pero al observar que a todos —alumnos y yo— nos satisfacía esta modalidad, me dejé llevar. Y del gusto por estas cosas pasé al cuestionamiento sobre el tratamiento de los oprimidos en mis clases. Porque los relatos de vidas me parecen sumamente atractivos para mis clases de historia, pero dar vida a relatos que nunca fueron escritos más que una atracción me pareció un desafío.

Entonces quise dar un paso más. Quise dejar de lado la historia estructural para involucrarme en la historia de los protagonistas humanos. Contar quienes fueron, que pensaban, que hacían. No es tarea fácil de realizar pues en seguida caen como en una suerte de dominó muchas interrogantes acerca de cómo transmito yo la imagen de los protagonistas de la historia.

* Profesora de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

Principalmente me interesó hacer énfasis en los social, económica, política y culturalmente oprimidos. ¿Una mirada de la historia desde la opresión? No, quería inmiscuirme en la enseñanza de la historia desde los oprimidos. Tamaña tarea me había propuesto realizar para las clases, cuando no tenía mucha idea por donde empezar.

Antes de tomar las horas de cuarto año había construido un curso imaginario de Edad Media, enfocado desde los oprimidos, en este caso los campesinos. En mi carrera de formación docente, cuando tuve que estudiar la materia Universal II me maravillé con el mundo medieval. Además, sentí que tuve que hacer un enorme esfuerzo de descentración para comprender el pensamiento medieval cristiano. Pero en ese deleite también muchas veces pensé qué poco sabíamos de los aldeanos que pasan por los libros sin decir mucho. Uno de los libros que más me atrapó en su lectura fue el Darnton *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa*,⁽¹⁾ donde a través de los cuentos medievales se descifran varias vetas cotidianas del mundo campesino. Desde ese momento siempre tuve la inquietud de elaborar un programa desde el cual pudiera contemplar mis inquietudes sobre ese misterioso mundo aldeano.

Creo que una de las primeras piedras en el camino es pensar en qué documentación me apoyo en clase para presentar a estos protagonistas. Sabemos que solo conocemos de los oprimidos a través de la visión de sus opresores o conocemos sus voces a través de los medios de sus opresores. Pero explicar esta situación de opresión y dominación en clase no es muy complicado, luego el trabajo de aula hará lo suyo apelando a ejercicios de descentración y creación de personajes que puedan transitar en ese año liceal (algún campesino o campesina, un párroco pobre, etc.).

Recuerdo que en ese curso de cuarto año quise dar un pantallazo del mundo musulmán. Pero antes de comenzar a darlo tenía la necesidad de plantear esa opresión —o mejor dicho subalternidad— que sufren los protagonistas de la historia que no son occidentales. Entonces comencé el tema preguntando que es lo que sabemos de los musulmanes, o que ideas se nos vienen a la cabeza cuando escuchamos nombrar esa palabra. Y enseguida comenzaron a desprenderse conceptos sobre los musulmanes que son construidos a partir de los medios de comunicación occidentales.

Volviendo a mi curso imaginario sobre la Edad Media... Una vez sorteados estos obstáculos de cómo trabajar en clase sin apoyarme en documentos escritos me había propuesto trabajar con algunas caracte-

(1) R. Darnton: *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa del siglo XVIII*, Buenos Aires, FCE, 1987.

rísticas de los grupos dominados. Tomar a los campesinos como grupo subalternizado de la Edad Media y trabajar con determinadas líneas generales que los identificaran como grupo: cómo vivían la opresión las distintas dominaciones de las que eran objeto, cuáles eran sus costumbres, su alimentación, su vivienda, etcétera. Y entonces me planteé esta interrogante: ¿los subalternos como grupo homogéneo existieron realmente? Eso significaba presentar a los subalternos como grupo social que pensaba de una manera, actuaba de una manera, sentía de una manera, vivía la opresión de una manera. Me pareció que no estaba ahondando en el tema lo suficiente. O tal vez estaba ahondando en los hilos de la opresión pero no en los oprimidos. Y lo que me interesaba —y me sigue interesando— es poder dialogar con un campesino en clase, poder relatar algo de su vida así como lo pude hacer con otros personajes de la historia.

Organizando la subalternidad

El análisis de la lectura de estos autores que respalda este artículo intentará ser un puntapié inicial para analizar el discurso histórico desde la perspectiva de la mutilación de ciertas voces que han sido parte del pasado no escrito y que por esa razón tampoco forman habitualmente parte de la enseñanza de ese pasado.

El artículo se divide en cinco partes: la primera trata de recorrer rápidamente la llegada al mundo intelectual occidental del pasado y la historia como conceptos autónomos que han sido creados en occidente. La segunda parte es un análisis de la lectura de De Certeau sobre la relación con los muertos del pasado en tanto «otros». Aquí intentaré visualizar cómo en mis clases he construido a los protagonistas de mi narración y creando la ficción de que así «pensaban» o «actuaban», como queriendo resucitar al muerto. La tercera parte se apoya en las ideas aportadas por la lectura de Ginzburg, que analiza el camino recorrido desde que se ha planteado incluir a los subalternos en el relato histórico. La cuarta parte se refiere al análisis de la lectura de los artículos de Spivak, que toca muy a fondo la subalternidad y plantea el camino de la deconstrucción historiográfica para romper con una tradición occidental de omisión hacia los subalternos. Hay una última parte que está abocada a algunas reflexiones que me ha dejado la elaboración de este artículo que tienen mucho que ver con la enseñanza de la historia, es decir con mi práctica docente.

«El pasado»: una construcción occidental

Navegar por las aguas de las añoranzas, de los recuerdos, de lo que alguna vez sucedió es una idea que forma parte de nuestras vidas desde hace ya un buen tiempo... Pensar en el pasado es muchas veces pensar en la historia como una disciplina que nos lo dibuja, nos lo representa como un relato coherente donde lo acontecido es una serie de hechos, pensamientos, acciones que mantienen su correlato en un devenir constante y progresivo, hasta nuestro presente.

Pero, ¿desde cuándo conocemos esta noción de pasado?, ¿desde cuando el pasado toma consistencia discursiva entre nosotros? A veces los profesores transmitimos la idea de que eso ha sido siempre así...

Para algunos autores como por ejemplo R. Koselleck esta noción es puramente occidental, y es a partir del siglo XVIII, que acaba de configurarse una nueva forma de concebir la historia de la humanidad como portadora de un pasado que adquiere dimensiones propias. En ese entonces para este autor que

El significado narrativo o ejemplar de la palabra, que había sido dominante hasta entonces y que se refería a historias individuales, empezaba a desteñirse. La «historia», como tópico o nueva expresión de moda, era indicio de un grado superior de abstracción, capaz de caracterizar unidades del movimiento histórico que se solapaban entre sí.⁽²⁾

Para Koselleck la historia tal como la conocemos hoy en día es una disciplina reciente que cuenta con tres siglos de existencia en Europa. Nace de la mano con la consagración de la idea de progreso en la sociedad: «En términos modernos, se trataba en esa historia de un esbozo antropológico e histórico social que explicase el surgimiento del ser humano racional».⁽³⁾

Pasado presente y futuro se deslizan sobre una misma dimensión interpretativa, son tres eslabones de una misma cadena. Para autores como Koselleck recién a fines del siglo XVIII el presente comienza a concebirse como el producto de lo que una vez fue, es la versión mejorada de un pasado remoto *menos civilizado* pero *en vías de desarrollo*. Me he visto muchas veces afirmando en clase que estudiar el pasado es importante para comprender el presente, y muchos agregan, y para mejorar el futuro.

De modo que cuando preparé ese curso de cuarto año, incluí dentro de mi programa un mundo musulmán que quedó inserto en una noción del tiempo que creo que a los musulmanes les es totalmente ajena. Y esto tiene que ver con esa visión de universalidad y globalidad que tenemos los occidentales, de querer incluir todo lo acontecido en nuestro en nuestro

(2) Koselleck: *Historia/historia*, Madrid, Minima Trotta, 2004, p. 30.

(3) *Ibidem*, p. 31.

análisis. Sin ir más lejos, siguiendo la tradición historiográfica (y a los programas oficiales que la reflejan) los profesores de historia tratamos de acoplar la historia no occidental al marco occidental de determinado momento histórico como si la simultaneidad fuera una razón suficientemente vinculante. Mi «marco» en ese curso era la guerra fría, el gran hilo conductor del cual se desprendían distintas hebras entre las cuales se encontraba el mundo musulmán y la fundación de Israel y su posterior conflicto israelí-palestino. El punto de partida siempre fue el mismo (guerra fría) y desde allí analicé el «mundo» en mis clases intentando incorporar a los otros en unos esquemas al cual tal vez no pertenecen.

En el país de los muertos somos todos extraños

Por su parte, Michel de Certeau dice que el pasado es el legado de los vivos, y es a nuestros muertos a quienes veneramos a través de la escritura de la historia. Para él la historia es el discurso sobre el «otro», el pasado es desconocido ante los ojos de los vivos pero es legible ante un sistema interpretativo que describe lo que sucedió. Sostiene que la historia y la medicina, hijas de la modernidad —la misma que para Koselleck nos dio el esquema temporal que usamos— son ciencias que describen al cuerpo muerto a través de un lenguaje comprensible para nuestras mentes.

La voz ausente se reconstruye entonces a través de un nuevo lenguaje que encierra una estructura coherente y acorde con nuestro sistema de pensamiento occidental. El pasado deja de ser un terreno desconocido para convertirse en un objeto dominable, moldeable y sujeto a una inteligibilidad presente.⁽⁴⁾ Este mecanismo de búsqueda de sentido de ese «lejano país» que es el pasado, debe pasar indefectiblemente por un proceso de pulido de todo aquello que debe ser olvidado. Las asperezas se liman de manera que podamos deslizarnos por él sin tropezarnos con piedras en el camino.

Nosotros, los docentes tratamos de organizar nuestro discurso histórico de una manera que quede coherente y sin desfasajes. Pienso en ese curso de Edad Media que había preparado: si me parase en una postura de edad oscura, de una sociedad inmóvil, poco dinámica en su economía,

(4) «Una estructura propia de la cultura occidental moderna se indica sin duda en este tipo de historiografía: la inteligibilidad se establece en relación al “otro” se desplaza (o “progresa”) al modificar lo que constituye su “otro” —el salvaje, el pasado, el pueblo, el loco, el niño, el tercer mundo. A través de variantes, heterónomas entre ellas— que elabora un “saber decir” todo lo que el otro calla, y que garantiza el trabajo interpretativo de una ciencia (“humana”) al establecer una frontera que la separa de la región donde la espera para darse a conocer». M. de Certeau: *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 17.

pienso que no podría analizar el dinamismo de las ciudades medievales y su gran producción intelectual y política. O cuando los docentes nos aferramos a una explicación de un fenómeno histórico sostenida por un historiador o una escuela historiográfica, hay algunos acontecimientos o documentos históricos que obviamos o los interpretamos de manera tal que se acople a lo que queremos decir. Depende del cristal con que se mire, qué aspectos vamos a resaltar y que otros a obviar. Me remito al trabajo de Cecilia Bonifacio y Victoria Fagúndez que dentro de este libro trabajan con el uso de los documentos en clase, pues ellas plantean que nuestras clases son reflejos de las diferentes escuelas historiográficas. Los profesores para reconstruir el pasado nos apoyamos en documentos, al igual que los historiadores, y de allí basamos nuestra interpretación. A su vez los docentes les damos nuestras lecturas a los documentos, «usándolos según nuestras intenciones y la clase que queremos dar; y por qué no, yendo sobre otras huellas del pasado que encontremos, que nosotros también podemos convertir en documento que respalde «nuestra versión del pasado».⁽⁵⁾

El imperialismo, por ejemplo, es un concepto que ha sido definido por varios historiadores, y nosotros los profesores siempre nos paramos frente a una de estas posturas. Una postura clásica es la definida por Lenin... O hilando un poco más fino, hemos armado una estructura clásica con respecto a este tema y a varios más, desde la cual comenzamos nuestras clases desde la antesala europea, y todo el proceso de colonización lo trabajamos desde este camino. Y lo hacemos así porque los historiadores lo hacen así, porque las asperezas en este tema serían las voces lejanas de los colonizados, que jamás escuchamos o les damos cabida para que entren en nuestras clases de historia como protagonistas del tema en cuestión.

Los muertos del pasado son «extraños» que conviven armoniosamente con los vivos. Para Michel de Certeau, la escritura de la historia encierra estas dos paradojas: habla sobre los «otros», que se convierten en extraños cuando ya no están, y sobre los muertos a los cuales los hace hablar desde el presente de los historiadores y de los profesores de historia en nuestras clases...

Este hablar y escribir sobre el otro se sostiene mediante una serie de archivos, documentos, reliquias, citas, en fin, «huellas» que constituyen a este discurso en un verdadero saber sobre el otro.⁽⁶⁾ La historia padece de

(5) Cecilia Bonifacio y Victoria Fagúndez: «Convocando al pasado con autoridad: la presencia de los documentos en la clase de historia», en este mismo libro.

(6) «El “otro” es el fantasma de la historiografía, el objeto que busca, honra y entierra. Un trabajo de separación se efectúa en esta proximidad inquietante y fascinadora. Michelet se coloca en la frontera, donde desde Virgilio hasta Dante se han construido todas las ficciones que todavía no eran historia. Este lugar señala una cuestión ordenada desde entonces por prácticas científicas, y de la que se encarga ahora toda una disciplina. La búsqueda histórica del sentido no es sino la

ausencia objetiva, su materia prima ya no está;⁽⁷⁾ pero en compensación sostiene su monumental trabajo en un aparato de archivos extravagante que le permite crear la ficción de dialogar con los muertos. El historiador es un conquistador en tierras lejanas e inhóspitas, a las cuales llega con su arsenal ideológico, cultural y político a imponer su identidad, no sin reverenciar al vencido al cual admira y añora. Su misión consiste en resucitar, civilizar y colonizar el pasado para acompañarlo al tiempo del presente.⁽⁸⁾ En mi curso de cuarto año, que se convirtió en el puntapié inicial para escribir este trabajo, dialogamos —los estudiantes y yo— con Malcom X, Daniel Cohn Bendit, Martin Luther King, Stalin a través de los documentos escritos, otras veces fueron fotos y documentales lo que teníamos en la mano. Esa era la *prueba* que me permitía sostener que tal o cual pensaba de una manera, la que hacía hablar a estos muertos que habían callado para siempre. A su vez, a cada uno de ellos los enmarqué en un contexto histórico que me permitió presentarlos posteriormente como portavoces de tal o cual idea o manifestación política. Nada que los historiadores no hayan hecho primero.

Sin embargo el horizonte de su misión —la de los historiadores— es inalcanzable, porque su trofeo de conquista, como afirma De Certeau, son los muertos. Esa tierra lejana que es el pasado no tiene vida en sí misma porque sus protagonistas ya no están. Sólo queda el paisaje deformado y los objetos perecederos transformados por el historiador en documentos y reliquias. Las voces de los que alguna vez vivieron se transforman en ecos

búsqueda del “otro”, pero esta acción contradictoria trata de envolver y ocultar en el “sentido” la alteridad de este extraño, o, lo que es lo mismo, trata de calmar a los muertos que todavía se aparecen y ofrecerles tumbas escriturísticas». M. de Certeau, o. cit., p. 16.

(7) «La memoria, la historia y las reliquias renuevan constantemente nuestra conciencia del pasado. Sin embargo, ¿cómo podemos estar seguros de que reflejan lo que ha pasado? El pasado se ha ido; si se corresponde o no con las cosas que se ven, se recuerdan o se leen ahora es algo que no se podrá probar nunca. Ninguna afirmación sobre el pasado puede confirmarse mediante el examen de los supuestos hechos. Puesto que el saber sólo ocurre en el presente epistemológico —como escribe C. I. Lewis— “no se puede esperar nunca una verificación teóricamente suficiente de ningún hecho pasado”. Nosotros no podemos verificarlo mediante la observación ni el experimento. A diferencia de los lugares remotos que podríamos visitar si hiciéramos el esfuerzo, el pasado está fuera de nuestro alcance. Los hechos presentes que se conocen solo de forma indirecta, en principio podrían verificarse; los hechos que han pasado por su misma naturaleza, no pueden». D. Lowenthal: *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1993, cap. V: «Cómo conocemos el pasado», p. 274.

(8) «Porque es un hecho que el historiador se halla en una posición inestable. Si da la prioridad un resultado “objetivo”, si intenta colocar en su discurso la realidad de una sociedad pasada y si desea volver la vida a un desaparecido, reconoce siempre en toda reconstrucción el orden y el efecto de su propio trabajo. El discurso destinado a decir lo otro sigue siendo su discurso y el espejo de su operación. [...] Fundada pues, en el rompimiento entre un pasado que es su objeto, y un presente, que es el lugar de su práctica, la historia no cesa de encontrar al presente en su objeto y al pasado en sus prácticas. Esta poseída por la extrañeza de lo que busca, e impone su ley a regiones lejanas que conquista y cree darles vida». M. de Certeau, o. cit., p. 52.

del pasado que suenan con desconsuelo frente a los ojos del historiador. Los muertos merecen su sepulcro, y a través de la escritura de la historia los muertos tienen sus *tumbas escriturísticas*: solo existen en las palabras, es decir, discursivamente. Los profesores convertimos en tumbas sonoras, porque así son nuestras clases. Esto lo explica muy bien Sibila Núñez en otro artículo de este libro, cuando introduce a Esteban Kirkich, un personaje histórico, en sus clases. Pero esto no le quita la tumba a los muertos, porque los profesores elaboramos nuestras tumbas en clase a la hora de evaluar. Es en este terreno, en el de la evaluación, donde imponemos el sello de la verdad sobre el pasado que estamos estudiando en clase. Nicolás Morales y Lucía Etcheverry en su artículo de este libro plantean que la evaluación lleva implícita una relación de poder donde los alumnos están en una situación de sumisión frente a lo que los docentes determinamos como criterios de validación de un conocimiento. El profesor es el constructor del referente de evaluación, y por lo tanto aquí también hay una relación de subalternidad. Los docentes generamos, a partir de las prácticas de evaluación, un relato inteligible del alumno como otro: hablamos por él y construimos una representación de ellos.

La extrañeza impregna el estudio sobre el pasado, porque a pesar de que el historiador coloniza y crea un saber sobre lo que sucedió, no deja de ser un terreno virgen en algún sentido. ¿Cómo se hace para ponerse en la piel de un hombre o mujer que vivió en el siglo XIII?, ¿Podemos saber realmente lo que pensaba Napoleón? O en todo caso, ¿entendemos que es lo que pensaba Napoleón desde nuestra interpretación posterior? La escritura de la historia esta tejida por las manos del historiador que escoge las agujas que mejor le sientan para tejer su obra maestra. Pero en el proceso se cuelan aromas, olores, cotidianidades, formas de sentir, de reaccionar, de hablar que aparecen como huecos en el tejido histórico. Muchas veces el pasado apesta en sentido literal para un olfato civilizado, acostumbrado a otra forma de percibir los aromas, los olores, los colores. Aquí estoy haciendo referencia a los conceptos utilizados por David Lowenthal que plantea esta idea de que el pasado no solo es un lugar apto para idealizaciones y nostalgias, sino que también apesta:

Un aventurero disgustado con el imperio romano señala que «ninguna restauración incluía toda la suciedad y toda la enfermedad, todos los insultos y altercados» del pasado. Viendo las raídas botas y el desgastado abrigo de un soldado de Cromwell, el aspecto embarrado de una ciudad del siglo XVII, el héroe de Robert Westall se da cuenta de que no está en un pasado reconstruido sino real: «ya te puedes olvidar de la Alegre Inglaterra... Estas casas estaban diseminadas a lo largo de un camino cenagoso, y no solo no tenían antenas de televisión sobre las chimeneas sino que la mayor parte no tenía chimeneas... La techumbre de paja daba la sensación de vieja, negra y mohosa, la madera que formaba la estructura de las paredes estaba combada

y podrida, y los hombres no eran más que unos jodidos enanos». Ni siquiera los supuestos encantos del ayer les resultarían en sí mismos aceptables a sus habitantes originales. «Si le dijeras al señor Georges Washington las razones por las que te gusta su época» —se le advierte a un aspirante a viajero del tiempo— «probablemente nombrarías todas las cosas que él odia».⁽⁹⁾

¿Acaso se puede reconstruir este ambiente? ¿Los documentos recrean estas escenas cotidianas? Ni los documentos ni los historiadores se detienen en detalles que para ellos parecen ser insignificantes pero que podrían cambiar radicalmente el sentido que se le atribuye a un acontecimiento o período histórico. Nuevamente el historiador se inmiscuye en los asuntos del pasado sin que él se dé cuenta. Las instrucciones del año XIII no serían las mismas para nosotros si pudiéramos saber los detalles más simples de esa asamblea. La solemnidad con la que cargan algunos acontecimientos de nuestra historia podría irse por la borda... Me remonto nuevamente al mundo musulmán totalmente ajeno, extraño, exótico, y por eso mismo impenetrable más allá de lo «raro» y diferente para los ojos occidentales, desde los cuales menospreciamos determinadas costumbres o valores y agradecemos ser de otra manera. De alguna manera, idealizamos nuestras costumbres, nuestros antepasados en detrimento de otras culturas. Para nosotros lo occidentales, «apesta» lo distinto.

El pasado es también un subalterno del presente en el sentido de que nunca podrá ser lo que realmente fue. Si tiene voz y sus protagonistas —que son elegidos por los que vivimos en el presente— hablan, es porque los historiadores occidentales les han creado un guion elaborado desde el presente. Esa es la inquietante búsqueda de la historia, ese objeto que busca, honra y entierra como dice De Certeau es el «otro». Seguiremos siendo tiernos y benévolo con los muertos, como Michelet, pero jamás lograremos volver el pasado al presente porque ya no está. Pero a través de la operación historiográfica occidental se ha construido una forma de darle sonido al silencio, de hacer hablar a los muertos del pasado.

Sin embargo, dentro de esta construcción del pasado como subalterno del presente, existen zonas particularmente enmudecidas por el discurso histórico que salen a flote a pesar de haber querido hundirlas. Dentro de la escritura de la historia occidental los que hablan y protagonizan los relatos son los hombres occidentales que cargan con el peso y la responsabilidad del triunfo del progreso occidental europeo. Pero en las orillas de esta narración se encuentran un montón de voces ocultas por mucho tiempo, y me refiero a voces occidentales y no occidentales que han sido silenciadas, voces subalternas del pasado occidental. Si el pasado ya es una otredad en sí misma, ¿estas voces sufren de una doble otredad? Los historiadores

(9) D, Lowenthal, o. cit., cap. 1, p. 62.

occidentales se han tomado el trabajo de problematizar y escribir en torno a la historia de aquellas personas que nunca habían figurado en las páginas de los libros de historia occidental: las mujeres, los locos, los niños, los esclavos, los campesinos. La escritura de la historia ve ampliado su espectro cuando comienza a enfrentarse con zonas que habían estado alejadas de su discurso, pero siempre latentes. Pero la razón científica occidental es inherente a su objeto de exclusión, y los historiadores e intelectuales occidentales se enfrentan con esos lugares donde el discurso histórico no llegó o los apartó. ¿Esto significa cuestionar la racionalidad occidental, quebrar con los cimientos de este sistema de producción? Ampliar, para De Certeau no significa cuestionar, pues

[...] la investigación no busca únicamente comprensiones que salgan bien. Regresa a los objetos que ya no comprende. Se da cuenta de lo que va perdiendo al fortificar sus exigencias y sus métodos. La Historia de la locura nos indica el momento en que un cientificismo inflado tiene que enfrentarse con zonas que había considerado como un desperdicio o como un revés incomprensible. Pero queda este hueco abierto delante de la razón científica bajo la forma de objetos que la razón rodea sin decidirse a atacarlos. Los estudios consagrados a la brujería, al milagro, a la locura, a la cultura «salvaje», etcétera, se han multiplicado desde entonces. Señalan un enfrentamiento donde la etnología y el psicoanálisis han permitido a la historia explicitar su inquietante extrañeza.

Para terminar, solo resta agregar que «la “razón” científica está indisolublemente unida a la realidad que encuentra a su sombra y a su otro en el momento en que los excluye».⁽¹⁰⁾

¿Y estos quiénes son? Pregunta la gente...

Para Carlo Ginzburg, los subalternos en la escritura de la historia son aquellos sujetos dominados, explotados que no han dejado huellas escritas y de los cuales sabemos a través de los testimonios de los sujetos integrantes de las clases dominantes, sus explotadores. ¿Pueden formar parte de la narración histórica aquella muchedumbre de gente ha sido excluida deliberadamente? Los historiadores occidentales contestan afirmativamente esta pregunta. Pero, ¿cuáles son los mecanismos por los cuales podemos llegar a conocer la cultura de los dominados, de los excluidos del discurso histórico? Ginzburg, en su libro *El queso y los gusanos* nos da algunas rutas para poder recorrer con menos accidentes este viaje hacia la búsqueda de aquellos conocidos que son aún desconocidos: los *otros* de la historia.

(10) M. de Certeau, o. cit. p. 56.

Entiende que de alguna manera hay que deconstruir algunos caminos que son erróneos, discutibles y tramposos pues nos llevan a conjeturas que pueden ser vistas como deformantes. Por un lado, la cultura de las clases subalternas no es una extensión o deformación de la cultura dominante. Si es verdad que siempre hay grados de imposición de ciertos patrones culturales a las clases subalternas, esto no significa que carezca de originalidad o creación autónoma de ciertas costumbres o creencias. Por lo tanto la relación entre la cultura de las clases dominantes y al cultura de las clases subalternas no es siempre de forma vertical, es decir, una imponiéndose sobre otra. Por el contrario, muchos historiadores, desde Mandrou hasta Bakhtin, analizados por Ginzburg, tratan de desenredar este nudo de estudio cultural planteando el problema desde otras perspectivas: mutua relación de ambas culturas que interactúan en ciertos aspectos, o confrontación total de los patrones culturales de ambas clases. Por otro lado, también alude al estudio de las mentalidades, que plantea la posibilidad de comprender «cómo se pensaba en tal época» o «que concepción existía de tal cosa» en tal época. Por lo tanto cuando se habla de mentalidad se habla de aquellos elementos inherentes, inconscientes, que dan cuenta de una determinada visión del mundo. Muchas veces son elementos que están relacionados con lo irracional, la afectividad. Pero la historia de las mentalidades da cuenta más que nada de una línea general de pensamiento de una época; es un estudio «democrático» en el sentido de que es supraclasista, pues abarca las concepciones colectivas de una determinada sociedad. Y muchas veces, estos estudios que se proclaman ser renovadores en la escritura de la historia encierran una concepción tradicional sobre la historia, donde el pueblo, los iletrados siguen apareciendo como multitudes amorfas, sin rostros ni historias.⁽¹¹⁾

Y cuantas veces trabajamos así en clase, mostrando multitudes raras y extrañas pero llamativas y atractivas que se adueñan de las clases. Cuando di el movimiento hippie en clase en ese cuarto me sorprendí de con qué respeto y atención siguieron los alumnos las clases. Podría haber sido caótico cuando interpretamos la canción de los Beatles «*Lucy and the sky with de diamonds*», sin embargo todo transcurrió en un clima de respeto y de curiosidad por entender que buscaban transmitir esos jóvenes estadou-

(11) Ginzburg plantea el caso de Lucien Febvre, que crea o es el primero en incursionar en historia de las mentalidades, que: «Los campesinos, es decir la inmensa mayoría de la población de entonces, aparecen en el libro de Febvre para ser despectivamente liquidados en tanto que “masa... semisalvaje, presa de supersticiones”»; mientras que la afirmación corriente según la cual en aquel tiempo era evidentemente imposible formular y menos mantener una postura irreligiosa críticamente consecuente, se traduce en el aserto harto manido de que el siglo XVII no era el XVI y Descartes no era contemporáneo de Rabelais». En C. Ginzburg: *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik, 1997, p. 22.

nidenses. Y ni que hablar cuando dimos en clase las tácticas de guerra de guerrilla de los vietnamitas, pues parecía increíble que un pueblo tan pobre y vulnerable como el de Vietnam se enfrentara con tanto ahínco al ejército de Estados Unidos. Y sin embargo, nunca dejaron de ser tanto los hippies como los vietnamitas, «multitudes amorfas» dentro otro gran relato que ya tenía protagonistas con nombres y apellidos, que iban desde los varios presidentes de Estados Unidos, Stalin, De Gaulle, Fidel Castro...

La búsqueda del excluido, del sujeto olvidado por la historia, llevó a Foucault al estudio de aquellas zonas donde la escritura de la historia se había encargado de apartar. La escritura de la historia construye un sistema lingüístico que se aplica a un mega-relato del pasado donde quedan excluidos los «extranjeros» que no acceden a la codificación de la razón científica occidental. Foucault, con sus estudios apuntó a las zonas de exclusión de esta «razón», pero ¿apuntó a los excluidos? Cuando escribió la *Historia de la locura* este autor se plantea analizar la imbricación de la historia de la exclusión de la locura y su posterior engranaje con la sexualidad. Y esto significa que le interesa analizar las tecnologías del poder que se construyen en torno a la locura y la sexualidad, entre las cuales encuentra un lazo más complejo a partir del siglo XIX.⁽¹²⁾

Foucault está más interesado en analizar los gestos y los mecanismos de exclusión más que a los excluidos. Por eso Spivak afirma que el planteo foucaultiano va de la mano con la tradición de europea de excluir al otro no europeo y seguir negándole los mecanismos para que este sujeto pueda hacerse de sentir a través de su propia voz. Sus libros carecen del intento de reconstrucción de las voces de los excluidos, más bien aparecen las formas de represión que convierten en excluidos a los individuos explotados de un determinado período histórico. De alguna manera la escritura de la historia sigue teniendo su sujeto dominante intacto, pues desde el discurso foucaultiano no hay muchas posibilidades de poder conocer a los excluidos, sino más bien a los mecanismos que los forman o que los silencian.⁽¹³⁾

(12) «Pero a partir del siglo XIX tuvo lugar un fenómeno absolutamente fundamental: el engranaje, la imbricación de dos grandes tecnologías de poder: la que tejía la sexualidad y la que marginaba la locura. La tecnología concerniente a la locura pasó de la negatividad a la positividad, de binaria se convirtió en compleja y multiforme. Nace entonces una gran tecnología de la psique de nuestro siglo XIX y de nuestro siglo XX: hace del sexo a la vez la verdad oculta de la conciencia razonable, y el sentido descifrable de la locura: su sentido común, y por tanto permite aprisionar a la una y a la otra según las mismas modalidades». M. Foucault: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992, pp. 154-155.

(13) «De esta involución da testimonio un volumen que reúne varios ensayos de Foucault y de sus colaboradores, además de una serie de documentos diversos sobre el caso de un joven campesino de principios del siglo XIX que mató a su madre, a una hermana y a un hermano. El análisis versa fundamentalmente sobre la intersección de dos lenguajes de la exclusión, que tienden a negarse alternativamente: el judicial y el psiquiátrico. La figura del asesino, Pierre Rivière, acaba por trasladarse a un segundo plano, llegado el momento en que precisamente

El sujeto queda atrapado en los mecanismos de represión y del lenguaje de exclusión, sin que podamos conocerlo.

Esto no significa que a Foucault no le interesen los oprimidos, sino que considera que analizando las tecnologías de poder y exclusión que genera la sociedad en determinado momento histórico se puede llegar a luchar contra ellas. Los locos son «locos» porque así los han etiquetado socialmente y se le han construido lugares especiales para que vivan apartados de la normalidad. Así también los presos, que viven en las cárceles que han sido creadas para apartar, vigilar y castigar que justamente así titula uno de sus libros.

Los intelectuales e historiadores occidentales han intentado de diversas formas establecer un nuevo discurso sobre los desplazados del discurso tradicional de la historia. Sin embargo, es muy difícil concebir al otro cuando el que habla es el sujeto dominante. Entre el objeto a conocer, el «otro», y la interpretación sobre este, existe un intermediario, un interlocutor que es el historiador occidental que trasmite (o deforma) la información sobre su objeto y lo dota de un lenguaje que muy poco tiene que ver con el original. En el libro de Michel de Certeau, aparece el grabado de Jan Van der Straet dibujado en 1619 donde se representa el encuentro entre el explorador Américo Vespucio y una india llamada América. Allí se lee la presencia de Occidente como el dispositivo de poder dominador y el que le otorga sentido a su conquistada, que es una mujer acostada y desnuda que simboliza lo exótico y lo diferente frente al explorador que va a dotarla de un nombre. En la escritura de la historia, el texto se traza sobre el cuerpo del otro, es un gesto de dominio frente al otro que es desprovisto de cualquier posibilidad de escribir su relato, si lo deseara. La escritura de la historia es un ejercicio de violencia en la medida que representa la proyección de la historia de los dominadores en el cuerpo mudo del otro. En este sentido —destaca Michel de Certeau—, la escritura es poder, y su inscripción en el cuerpo del otro es un acto de violencia del poder occidental.

Por lo tanto, los historiadores que quieran aventurarse a estudiar la cultura de los subalternos corren con una gran desventaja y es que por un lado conocemos a los subalternos a través de sus dominadores que dejaron algo escrito sobre ellos. Por otro, la mayor parte de los subalternos son analfabetos y no dejan huellas ni documentos escritos de su propio puño y letra, y su cultura es fundamentalmente oral. Así, las fuentes del historiador se convierten, como dice Ginzburg, en fuentes doblemente indirectas, «en

se publica un memorial escrito a petición de los jueces, en el que aquél explica cómo llegó a cometer el triple asesinato. Se excluye explícitamente la posibilidad de interpretación de este texto, porque ello equivaldría a forzarlo, reduciéndolo a una “razón” ajena. No queda más que el “estupor” y el “silencio”, únicas reacciones legítimas». C. Ginzburg, o. cit., p. 15.

tanto que escritas y en tanto que escritas por individuos vinculados más o menos abiertamente a la cultura dominante. Esto significa que las ideas, creencias y esperanzas de los campesinos y artesanos del pasado nos llegan (cuando nos llegan) a través de filtros intermedios y deformantes. Sería suficiente para disuadir de entrada cualquier intento de investigación en esta vertiente».⁽¹⁴⁾

Pero por más trampas que existan en el camino, no es una tarea imposible para el historiador proponerse internarse en la encrucijada de conocer la cultura de los subalternos del pasado. Ginzburg así se lo plantea al escribir sobre la historia de Menocchio, un molinero friulano del siglo XVI. Sus fuentes son las confesiones de Menocchio frente a los juicios que se le instauraron en su contra por blasfemar y transgredir las líneas de pensamientos aceptadas por la Iglesia. A partir de éstas comienza a desmenuzar su material y a tratar de encontrar puntos de conexión que den a luz alguna idea sobre cómo pensaba este campesino. Y de alguna manera, este subalterno da algunos signos de vida, en el sentido de que es un campesino europeo y que dejó unas confesiones escritas de su puño y letra. ¿Existe la irreductibilidad del otro en este caso? Creo que es preciso citar al autor, que de alguna manera contesta esta interrogante:

Menocchio se inserta en una sutil y tortuosa, pero nítida, línea de desarrollo que llega hasta nuestra época. Podemos decir que es nuestro precursor. Pero Menocchio es al mismo tiempo el eslabón perdido, unido casualmente a nosotros, de un mundo oscuro, opaco, y al que sólo con un gesto arbitrario podemos asimilar a nuestra propia historia. Aquella cultura fue destruida. Respetar en ella el residuo de indescifrabilidad que resiste todo tipo de análisis no significa caer en el embeleo estúpido de lo exótico y lo incomprensible. No significa otra cosa que dar fe de una mutilación histórica de la que, en cierto sentido, nosotros mismos somos víctimas. «Nada de lo que se verifica se pierde para la historia», recordaba Walter Benjamín, mas «sólo la humanidad redenta toca plenamente su pasado». Redenta, es decir, liberada.⁽¹⁵⁾

La mutilación histórica es el resultado de varios siglos de una práctica de la escritura histórica que ejerce un dominio sobre el pasado y sus protagonistas; sin embargo en algunos casos se puede intentar la reconstrucción del cuerpo a pesar de no contar con los artefactos suficientes para lograr una operación brillante. Queda como un deseo latente y como un punto a alcanzar en el horizonte, lograr llegar a una humanidad redente, liberada. ¿Liberada de culpas, de los «pecados» cometidos en el pasado? Quizás el problema occidental con el otro es justamente haber sido sus mutiladores, los creadores de tal artimaña. El otro sigue siendo la página en blanco donde se escribe el deseo y la voluntad de poder occidental. ¿Cuánto cuesta

(14) *Ibidem*, p. 11.

(15) *Ibidem*, p. 24.

este sistema de producción de sentido de la historia? Quizás la búsqueda eterna de los mutilados, que reivindican poder escribir esas páginas en blanco. ¿Son ellos o somos nosotros?

Para entender la subalternidad

[...] si ahora tuviera que dar una definición sintética de la palabra subalterno diría que se trata de una situación en la que alguien está apartado de cualquier línea de movilidad social. [...] La mujer, el hombre, los niños que permanecen en ciertos países africanos, que ni siquiera pueden pensar en atravesar el mar para llegar a Europa, condenados a muerte por falta de alimentos y medicinas, esos son los subalternos.

G. Spivak

¿El problema está en que queremos ayudar al subalterno en vez de ayudar a destruir su subalternidad? Así parece plantearlo Spivak, esta historiadora nacida en la India y actualmente radicada en Estados Unidos. Y en su caso, su condición de mujer no es un detalle que pase desapercibido en la formación de su pensamiento político, filosófico e historiográfico.

De Certeau nos dice que una situación social puede cambiar el modo de trabajo de los historiadores y el tipo de discurso. En tanto que la producción de un texto historiográfico implica una acción desde *un lugar*,⁽¹⁶⁾ no es menor que presentemos a Spivak en los múltiples contextos a los que está ligada. Es una gran lectora de Marx y de Freud, es feminista, traductora y difusora de la obra de Derrida en el mundo anglosajón, y de este cóctel potencialmente explosivo están imbricados sus artículos. Crítica ácida del post estructuralismo, hace gala en sus artículos del minucioso estudio que tiene de los escritos de Marx y Derrida que son los corolarios de su discurso.

Como hemos venido hablando más arriba, los escritos de Foucault son blanco de críticas y mucho más acentuado en esta historiadora. Más que nada porque este pensador ha influenciado mucho los estudios sobre subalternidad en el mundo occidental, lo suficiente, según Spivak, para incurrir en equívocos y caminos maltrechos para estudiar a los subalternos, a los otros de la escritura de la historia. Este y otros pensadores son

(16) Toda investigación historiográfica se enlaza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultural. Implica un medio de elaboración circunscrito por determinaciones propias: una profesión liberal, un puesto de observación o de enseñanza, una categoría especial de letrados, etcétera. Se halla, pues, sometida a presiones, ligada a privilegios, enraizada en una particularidad. Precisamente en función de este lugar los métodos se establecen, una topografía de intereses se precisa y los expedientes de las cuestiones que vamos a preguntar a los documentos se organizan». M. de Certeau, o. cit, p. 68.

los intelectuales del primer mundo que se han encargado de escribir sobre el tercer mundo, o más bien, sobre los oprimidos tratando de liberarlos de la representación desde su lugar de explotados. Sin embargo, su resultado ha sido nefasto desde los ojos de Spivak, pues estos intelectuales no han hecho más que ahondar las estrategias para que los subalternos sigan subyugados bajo la opresión de la escritura histórica occidental que representa a sus agentes del poder. Tanto Foucault como otros post estructuralistas, como Deleuze, negando la teoría marxista sobre las ideologías, basan su análisis de la sujeción de los explotados a partir de discursos totalizadores que caen en el embrujo de la hegemonía del poder y el deseo. En este sentido, Spivak explica que

Dado que tanto Foucault como Deleuze y Guattari parecen obligados a dejar de lado cualquier argumento que implique la mención del concepto de «ideología» (que consideran sólo como esquemática y no a nivel textual), se ven igualmente compelidos a diseñar una oposición mecánicamente esquemática entre interés y deseo. Por este motivo, se ubican a sí mismos entre los sociólogos burgueses que llenan el vacío de la ideología con un continuum del «inconsciente» o con una «cultura» para-subjetiva.⁽¹⁷⁾

Sin adentrarnos en los pormenores de esta crítica lingüística exhaustiva que realiza Spivak para con estos pensadores, lo que realmente resalta es que desviando el análisis marxista caen en discursos funcionales al discurso fonocentrista occidental que narra la historia de héroes y «apoderados paternos», y crean mecanismos que parecen ser liberadores para los oprimidos, pero lo hacen desde el lugar de europeos siempre desde el cual nunca habrá lugar para que los subalternos hablen por sí mismos: «Se trata, también, de que constituyendo al Otro de Europa se han preocupado de anular los ingredientes textuales con los que tal sujeto podría tomar posesión de su itinerario (o realizar una “investidura”), no solo con una producción ideológica y científica, sino también por las instituciones legales».⁽¹⁸⁾

Hablar sobre los oprimidos, sobre la «plebe», sobre los que luchan es reconocer, para Spivak, que unos hablan y otros luchan. Y los que hablan, son los que escuchan a esos sujetos mudos, pero que desde la voz de los intelectuales los conocemos. En una entrevista a Foucault le preguntan cuál es el papel del intelectual en la práctica militante, y este responde que «el intelectual no puede seguir desempeñando el papel de dar consejos. El proceso, las tácticas, los objetivos deben proporcionárselos aquellos que luchan y forcejean para encontrarlos». Que, como esta claro, justamente esos no son los intelectuales europeos sino los subalternos que si tienen

(17) G. Ch. Spivak: «¿Puede hablar el subalterno? », en *Orbis Tertius*, año III, n.º 6, 1998.

(18) *Ibidem*.

motivos para luchar y también hablan por sí mismos, pero al parecer el análisis de sus luchas es proporcionado desde fuera.⁽¹⁹⁾

De alguna manera, los que luchan son los que siguen sin tener voz, y los que hablan son los historiadores e intelectuales. Los intelectuales ya no dicen lo que se debe hacer, pero siguen diciendo y los «otros» siguen luchando...

Si se sigue incurriendo en este tipo de prácticas discursivas, según Spivak, no podremos llegar nunca al objetivo de que el subalterno hable por sí mismo. Pero ¿quién es ese subalterno? En la cita introductoria a esta parte del artículo, se define muy claramente las líneas más específicas de lo que ella considera un subalterno: aquellas personas que están apartadas de las líneas de movilidad social. Es decir aquellos explotados, oprimidos que no tienen acceso a los mecanismos de habla occidental. Sabemos que existe y que existieron, pero no sabemos lo que piensan. Pero seguir tratándolos como una masa homogénea con una identidad común es un error, pues además de irreductible el subalterno es heterogéneo. Porque la subalternidad es un estado en el que se encuentran determinadas personas y a la cual hay que combatir, y si se identifica a los subalternos como sujetos portadores de una identidad común se refuerza su posición de explotados. Esto es lo que, de alguna manera, critica Spivak, al Grupo de Estudios Subalternos. Este grupo surgió a principios de los ochenta, promovido entre otros por el historiador hindú Ranajit Guha, tiene como objetivo el repensar la historiografía colonial de la India desde la perspectiva de una cadena de levantamientos campesinos durante la ocupación colonial en contraposición al discurso histórico tradicional que plantea la independencia de la India a partir de la lucha de las élites nativas politizadas. A grandes rasgos, el problema con este grupo de estudios, para Spivak, es que encierran en la categoría de subalternos a todos los explotados de la India, y para esta historiadora el subalterno es irrecuperablemente heterogéneo.

Esta subalternidad se vuelve aún más irreductible en las mujeres, pues la mujer sufre la subalternidad desde varios lugares: por ser pobre, por ser negra o india, por ser mujer. El hombre subalterno va a estar siempre por encima de la mujer subalterna, pues ella permanece en el dominio del mundo masculino. Esta construcción ideológica de la diferencia sexual hace que muy poco sepamos o lleguemos a saber sobre las mujeres subalternas que muchas veces hasta pasan por alto en las luchas sociales.⁽²⁰⁾

(19) M. Foucault, o. cit., p. 117.

(20) «La cuestión es, más bien, que en ambos problemas, tanto como objeto de una historiografía colonialista y como sujeto de la rebelión, la construcción ideológica de la diferencia sexual se presenta bajo el dominio de lo masculino. Si en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer su destino se encuentra más profundamente a oscuras». Spivak, o. cit.

Y para clarificar este concepto pone el ejemplo de la prohibición británica en India de la inmolación por parte de algunas viudas: y en cuanto a esta tradición existen dos opiniones generalizadas provenientes de la voz masculina: por un lado que los hombres blancos están protegiendo a las mujeres de color de los hombres de color, y por otro que ellas querían morir. ¿Alguien les pregunto a las mujeres porque lo hacían?

De alguna manera hay una cadena de complicidades masculinas frente al tema de la mujer subalterna que queda totalmente relegada desde los subalternos masculinos, las elites explotadoras y el historiador de la subalternidad masculino.⁽²¹⁾ La tendencia parece ser siempre la de englobar en una sola conciencia e identidad cultural la multiplicidad de formas y colores que puede tener la subalternidad como condición humana. La búsqueda se vuelve incesante, y la clave, es para Spivak, no caer en la tentación de creer haber encontrado la verdad absoluta, porque de hecho lo irreductible es imposible de reconstruirlo en su plenitud. En este sentido,

una lectura a contrapelo» tiene que permanecer estratégica siempre, nunca podrá alegar que ha establecido la verdad autoritaria de un texto, deberá seguir siendo siempre dependiente respecto a las exigencias prácticas y nunca conducir legítimamente a una ortodoxia teórica. En el caso del grupo de Estudios de la Subalternidad, tal lectura le evitaría la peligrosa trampa de alegar que se ha establecido el conocimiento verdadero sobre el subalterno y su conciencia.⁽²²⁾

La deconstrucción como método es un camino a seguir, pues su mayor virtud es «cuestionar la autoridad del sujeto que investiga sin paralizarlo, transformando persistentemente las condiciones de imposibilidad en posibilidad. Busquemos las implicaciones de ello para nuestro caso particular».⁽²³⁾ Su caso en particular son los subalternos, y su método es deconstruir el análisis del Grupo de Estudios Subalternos como estrategia para resquebrajar la máscara occidental que homogeneiza su objeto de estudio.

Spivak es una intelectual post colonialista occidental que escribe desde dentro del palacio, y bajo ningún punto de vista es subalterna.⁽²⁴⁾ El pro-

(21) «Las dos afirmaciones recorren un largo camino hasta encontrar su mutua legitimación. Pero lo que no se oye es el testimonio de la propia voz de la conciencia femenina. Tal testimonio no sería, por cierto, tampoco trascendente ideológicamente o sería catalogado como “completamente” subjetivo, pero habría servido para sentar las bases de producción de una afirmación contraria. Al repasar los nombres (grotescamente mal transcritos) de aquellas mujeres, las viudas sacrificadas, incluidos en los informes policiales de los registros de la East India Company, es imposible pensarlos emitiendo una “voz”». Spivak, o. cit.

(22) *Ibidem*.

(23) *Ibidem*.

(24) «Mire, yo no soy una subalterna, de ningún modo se podría decir de mí que pertenezco al grupo heterogéneo de los subalternos. De hecho, soy una privilegiada en un país como el mío en que hay tanta gente sin privilegio alguno. Y en los EE.UU. mi posición tampoco tiene nada

blema de la otredad y los subalternos en la escritura de la historia parece ser un problema occidental. Y como plantea De Certeau, la razón científica esta indisolublemente unida al objeto de su exclusión.

Algunas reflexiones

Esta cascada conceptual sobre la subalternidad que he intentado transmitir a partir del análisis de la lectura de estos autores nos desemboca en un río de interrogantes y nuevas certidumbres sobre la escritura de la historia, pero también sobre la enseñanza de la historia. Nuestras clases de historia son una apelación constante al otro, ese pasado que se torna conocido luego de tanto verbalizarlo y configurarlo en un lenguaje entendible. Esto no quiere decir que los estudiantes comprendan o entiendan el estudio del pasado sino que se les torna conocido el discurso del profesor asimilando determinadas asociaciones para cada tema : edad media-oscura, renacimiento-renovación de la sociedad, revolución industrial-progreso, etcétera. De alguna manera, los temas de la enseñanza de la historia se «cosifican» y tienen determinadas propiedades. Por más que luchemos contra ello, hay una tendencia a asociar cada tema con una característica. Sin embargo, no deja de ser extraño un viaje hacia el pasado en el aula, y los docentes somos los intermediarios entre ese pasado extraño y el presente desde el cual les hablamos a nuestros alumnos. Somos los operadores de esa relación, y constructores de una imagen del pasado real. Trasladamos a nuestra clase, el discurso occidental de la escritura de la historia, pues somos portadores de este discurso ya que nuestra formación está imbuida por esta narración del pasado.

Más tradicional que la escritura de la historia, la enseñanza de la historia tiene un corto recorrido en la búsqueda del relato de los subalternos del pasado. No solo por falta de materiales sino porque las clases de historia en gran parte siguen siendo relatos de las estructuras sociales, económicas, culturales, políticas de un determinado período histórico. Y cuando tocamos el tema humano, es decir, los protagonistas de este relato, lo hacemos desde la descripción general de una clase o grupo social. Y en cuanto a los subalternos, hablamos de ellos desde las fuentes escritas contaminadas por la visión de los sujetos pertenecientes a las clases dominantes. Somos los docentes los que les damos voz a los que no han hablado y

que ver con los subalternos, pertenezco a la comunidad de los docentes universitarios dentro de la que ocupo un alto nivel. Hay gente allí que no ve bien que yo esté en ese lugar, pero ese es su problema, no el mío». Fragmento de una entrevista realizada por Manuel Asensi en marzo del 2006. http://www.dooos.org/articulos/entrevistas/Gayatri_Chakravorty.htm [3.6.2011].

los sentenciamos a decir, a hablar a través de la palabra escrita que aparece en nuestras fichas, nuestros esquemas. Los convertimos en masas homogéneas que actuaban y pensaban de determinada manera y quedan atrapados en las clasificaciones totalizadoras que deslizamos en el correr de las clases preparadas. ¿Podemos cambiar el rumbo de esta situación y comenzar a reconstruir el problema de la subalternidad en las clases de historia? Creo que podemos plantearnos, al menos intelectualmente esta situación, porque de alguna manera los docentes también somos subalternos de los especialistas, los técnicos y pedagogos que hablan por nosotros. El problema de la subalternidad atraviesa nuestra profesión, en la medida que fue creada para que hablemos sobre «otros», siguiendo los lineamientos pedagógicos y educativos que «otros» nos imponen. Formarnos como docentes, es en algún aspecto, estudiar lo que los expertos dicen sobre nuestra labor. ¿Tenemos los profesores cabida en estos discursos? No, porque hablan sobre nosotros sin consultarnos, o en el mejor de los casos, nos consultan y luego hablan y escriben haciéndonos hablar desde la voz de los expertos. La subalternidad nos atraviesa intrínsecamente desde la formación profesional hasta nuestro discurso en el aula.

Por lo tanto, creo que los docentes somos el ejemplo para comprender que los subalternos son heterogéneos y han sido despojados de sus mecanismos que los habilitaban para hablar.

En el caso de los subalternos que ya están muertos, y fueron despojados de sus ingredientes textuales, su irreductibilidad salta a la vista, pero, ¿tenemos algún mecanismo de reparación que subsane esta amputación histórica en nuestras clases de historia en el aula? Creo que en el caso de los subalternos definidos por Spivak no tenemos posibilidades de darles voz en la medida en que nunca se la hemos escuchado. Creo que lo mejor sería presentarlos como sujetos innominados que han tenido voz pero que no nunca la hemos escuchado en la narración histórica. En el caso del imperialismo del siglo XIX o la conquista de América es muy claro que sólo podemos hablar de los agentes de poder, es decir de los vencedores. En el caso de los subalternos occidentales, tales como campesinos, artesanos, obreros, hay algunos caminos que podemos transitar, pues Ginzburg plantea una serie de precauciones que podemos tomar en cuenta para avanzar hacia el estudio de las clases subalternas, y en nuestro caso, a presentarlas en nuestras clases. El caso de Menocchio es un ejemplo de un subalterno del cual podemos conocer algo de su contexto y su pensamiento. A través de los cuentos de los campesinos franceses, que analiza Darnton también podemos saber algo más sobre cómo vivían y sobrevivían estos subalternos occidentales.

Creo que es importante tomar conciencia de que la subalternidad es

un problema a combatir en la escritura de la historia y en la enseñanza de la historia. Desde nuestro lugar, creo, no podemos hacer mucho más que plantear este problema y reconfigurar nuestro discurso en el aula a partir del reconocimiento de la irreductibilidad de determinados sujetos históricos.

Pensando en clave de subalternidad, hoy en día existe esta forma de tratar al otro y los que hablamos no la padecemos. Estas lecturas no solo me generan un compromiso con la docencia y la enseñanza de la historia, sino también un compromiso social. Desde nuestro lugar, podemos llevar adelante la lectura *a contrapelo* de los estudios sobre los subalternos, y podemos dialogar con los subalternos de otra manera. Los subalternos no son escuchados sino que son asistidos a nivel institucional, porque los que elaboran las estrategias para ayudar a los subalternos son otros. Quizás este sea un tema más complicado y este tal vez no es el espacio para analizarlo, pero la realidad que nos rodea y como nos posicionamos frente a ella tiene mucho que ver con el sentido que construimos sobre la enseñanza de la historia.

Construir al otro: *subalternidad e imputación causal* en la evaluación de los trabajos de Historia

Lucía Etcheverry* y Nicolás Morales**

El trabajo que presentamos es un intento de acercarnos a las prácticas de evaluación desde una mirada que retoma, en sus líneas fundamentales, el camino señalado por algunos autores en la construcción de una teoría de la evaluación, como por ejemplo J. M. Barbier. Desde allí, intentamos profundizar sobre algunos aspectos concretos que forman parte de nuestras prácticas cotidianas como profesores de Historia en Enseñanza Media.

Para ello planteamos, en primer término, un *lugar* desde dónde nos situamos y enfocamos el análisis, compuesto por un conjunto de nociones y problemas que siempre conviene explicitar antes de pasar al centro del trabajo, que consta de dos ejes centrales:

1. abordar la evaluación a partir de la noción de *subalternidad*,⁽¹⁾ profundizando en aspectos que atraviesan estas prácticas y que forman parte de lo *no dicho*, es decir, aquello que los profesores generalmente no explicitamos cuando hablamos de cómo evaluamos a nuestros alumnos. Esta noción de subalternidad vendrá precedida por la de evaluación como ejercicio de una de las formas de poder en la clase por parte del docente, donde los alumnos son *sometidos* a una serie de instancias que forman parte de las estrategias, intenciones, razones, etcétera. de su docente, de la institución o del sistema educativo en su conjunto. Y,

2. abordar lo que consideramos el último eslabón de la cadena en las prácticas concretas de evaluación —como por ejemplo en la corrección de un escrito—, a saber, la *imputación causal*⁽²⁾ en dos sentidos: en primer término, respecto a la atribución de razones acerca del por qué de los errores o aciertos de los alumnos —que coincide con el momento privado/silencioso de la evaluación—; y, en segundo término, respecto a las razones o los ar-

* Profesora de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

** Profesora de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

(1) En este trabajo se hace referencia a la concepción desarrollada por Gayatri Spivak, véase: ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Tomado de: *Orbis y Tertius*, año III, n.º 6, 1998.

(2) El concepto pertenece a Paul Ricœur. Véase *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, Siglo XXI, 2009.

gumentos que proporcionamos para justificar nuestras acciones —momento público en que alegamos— y que está en estrecha relación con la noción de *subalternidad* antes comentada, sobre todo en respecto a la construcción discursiva del *otro*, el alumno.

Como se observa, la propuesta se lleva a cabo a partir de un conjunto de nociones y herramientas que *pedimos prestadas* al campo de la filosofía y de la historia ya que consideramos que son un gran aporte a la inteligibilidad de las acciones que pretendemos analizar. A su vez, si bien nuestro *lugar* es la enseñanza de la Historia en Educación Media, este trabajo pretende ser una mirada de las prácticas de evaluación que sobrepase ese ámbito y permita ahondar sobre un *fondo común* que subyace a todo el campo educativo. Es para nosotros un desafío mirar la evaluación desde este *lugar*, pero es allí donde creemos que radica la riqueza de este trabajo.

Punto de partida. Evaluar: práctica y texto

El punto de partida es encarar las prácticas de evaluación en el marco de una *práctica*⁽³⁾ más amplia, la de enseñar, que puede entenderse como un conjunto de acciones con *sentido* vinculada tanto con la dimensión identitaria de cada uno como con la intencionalidad inherente a ella misma, porque pretende intervenir en la construcción de sujetos⁽⁴⁾ que aprenden por medio de las actividades que comparten con su profesor.

Como señala E. Chatel, «enseñar es intentar que otro aprenda alguna cosa [...] se trata de “actuar para hacer actuar a otro”, por lo tanto es una acción por relevos»⁽⁵⁾ que comporta una gran cuota de incertidumbre porque es complejo establecer una conexión directa entre lo que pretendemos enseñar y lo que efectivamente podemos dar cuenta como aprendido en el otro⁽⁶⁾. Se trata de una devolución de significación. Pero,

(3) Utilizamos el concepto en sentido amplio, tal como lo define Bruno Latour: «Entendemos por práctica los lugares, los cuerpos, los grupos, los útiles, los dispositivos, los laboratorios, los procedimientos, los textos, los documentos, los instrumentos, las jerarquías que permiten a una actividad cualquiera tener lugar [...] en todos los casos tendremos una práctica, un curso de acción [...] la práctica es por lo tanto un término sin contrario que designa la totalidad de las actividades humanas». Véase: «Sur la pratique des théoriciens», en J. M. Barbier (coord.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París, PUF, 1996, pp. 131-146.

(4) Véase J.-M. Barbier y O. Galatanu (dirs.): *Signification, Sens, Formation*, París, PUF, 2000.

(5) E. Chatel, É. «L'incertitude de l'action éducative: enseigner, une action en tension», en Baudouin y Friedrich: *Théories de l'action et éducation*. Bruselas, De Boeck, 2001, p. 179.

(6) Respecto a la incertidumbre, J. Beillerot plantea que el aprendizaje es una actividad intencional y la relación con el saber «es una producción interior, vivida, psíquica, que no puede confundirse con una maquinaria cognitiva y estratégica, lo que vuelve muy difícil su «uso» en términos de investigación». Véase J. Beillerot: «Le rapport au savoir», en J. Beillerot et al., *Formes et formations du rapport au savoir*, París, L'Harmattan, 2000. pp. 39-57.

¿cómo acceder a las significaciones enseñadas *verdaderamente*? Como plantea E. Chatel,

Entre las significaciones que el profesor trata de hacer entender y lo que es efectivamente enseñado, está la profundidad de la puesta en práctica de la enseñanza. A pesar de la experiencia del profesor, su capacidad de anticipar y al hacerlo, de canalizar la incertidumbre de la acción de enseñar, los imprevistos pueden surgir y modificar el contenido del proyecto inicial.⁽⁷⁾

De esta forma, enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y qué y cómo evaluar lo que los alumnos hacen están intrínsecamente vinculados y forman un todo complejo e indivisible. Evaluamos lo que nuestros alumnos hacen y cómo lo hacen —bien o mal—. Siguiendo a J. M. Barbier, podemos decir que evaluar es un conjunto de «actos o prácticas dirigidas a la producción de un juicio de valor»⁽⁸⁾ —que define como la *señal* de la evaluación (*e-valoración*)—, es decir, es un acto deliberado y socialmente organizado que desde sus comienzos tiene por cometido marcar las diferencias entre los sujetos: es el instrumento de la desigualdad y de la exclusión por excelencia. Consiste en la apreciación y la valoración, a partir de una interpretación, de los *desempeños* de los alumnos respecto a un *saber* —que es siempre un *saber hacer*—,⁽⁹⁾ un bien simbólico que es por definición inmaterial y *no medible*. En este sentido, siguiendo a A. Zavala, podemos decir que:

[...] la relación endemoniada entre lo que los estudiantes saben, lo que creen que tienen que decir, lo que creen que les fue preguntado y lo que creen que les conviene hacer a los efectos de producir algún efecto en sus calificaciones o en sus pares o en sus padres, supera cualquier cálculo estandarizado. Sus desempeños, es decir lo único visible y asible a los ojos de un evaluador, son en realidad el resultado de la singular combinación que cada uno de ellos hace de los factores anteriormente anotados.⁽¹⁰⁾

No hay razones para creer que en poco tiempo esta idea sea fácilmente aceptada. La persistente asimilación de los fracasos escolares a la *culpa-bilización* de la acción docente implicaría pelear con un discurso instalado y hegemónico por sedimentación.

Por otra parte, consideramos enriquecedor leer las prácticas de evaluación en clave *ricoeuriana*, es decir, que las acciones humanas pueden leerse como un texto a partir de la noción de *mimesis*. En esa línea, lo que

(7) E. Chatel, o. cit., p. 180.

(8) J. M. Barbier: *La evaluación en los procesos de formación*, España, Paidós, 1990, p. 64.

(9) Véase J. Beillerot, C. Blanchard Laville, N. Mosconi: *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

(10) A. Zavala: «La evaluación, eso impreciso y variable que usamos para medir de todo un poco», en *Voces, Evaluación*, AELAC, año VIII, n.º 15, marzo de 2004, p. 6.

la evaluación hace, entonces, es producir textos, primeramente respecto al sentido y luego respecto al valor de los desempeños de los estudiantes.⁽¹¹⁾

Esta *producción de sentido* es fundamental para la posterior atribución del valor y se apoya, en primer lugar, en el *criterio* —que es el eje del trabajo de evaluar— y que puede ser *riguroso* o *flexible*. En segundo lugar, entra en juego el *referente* con el que contrastamos cada uno de los trabajos para su posterior valoración: se trata de «aquello en función de lo cual se evalúa»,⁽¹²⁾ que constituye la zona de lo correcto y lo incorrecto, es decir, lo que el alumno debería incluir, *de forma ideal*, de acuerdo a cada consigna.

Evaluar: tener poder

«¿Podemos deshacernos de la evaluación como proceso de atribución de valor a lo que se plantea como realidad?»

Jean Marie Barbier

La enseñanza reviste una condición incuestionable: la del poder. El diseño del proyecto de curso, la lista, la libreta, los escritos, los exámenes y las calificaciones son las señales más claras de la investidura y ejercicio del poder que nos ha sido conferido por la institucionalidad. La evaluación es, entonces, la práctica donde se hace más evidente el ejercicio de ese poder.⁽¹³⁾

Estas relaciones instituidas enmarcan el proceso educativo; la distribución de roles y funciones preestablecidas coloca a los protagonistas de la acción educativa en una relación explícitamente asimétrica, no unilateral. Es decir, entre profesor y alumno es posible evidenciar un sistema de *relaciones de poder*⁽¹⁴⁾ desigual, pero manifiesto en ambas direcciones, que se reproduce en y a través de la práctica de la evaluación.

Como señala Barbier⁽¹⁵⁾ el poder en las prácticas de evaluación se manifiesta en el hecho de que el evaluador detenta el referente, que hace posible el posterior juicio de valor (traducido necesariamente en una ca-

(11) Véase P. Ricœur: «Explicar y comprender. Texto, acción e historia», en *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Buenos Aires, Prometeo, 2008, pp. 81-83.

(12) J. M. Barbier: «Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation», en G. Figari, M. Achouche, *L'activité évaluative reinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck Université, 2001, p. 351.

(13) Tal vez sea este uno de los mejores ejemplos para explicar a nuestros alumnos el concepto de monarquía absoluta ya que establecemos las reglas, las hacemos cumplir, sentenciamos y castigamos.

(14) Véase M. Foucault: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

(15) J. M. Barbier: *La evaluación en los procesos de formación*, o. cit.

lificación). Los criterios de actuación, que para el autor son las escalas de actuaciones esperadas o definición de modos de comportamiento, implican juicios concretos con los cuales se comparan las acciones de los agentes. Luego se toman las acciones concretas de los evaluados y se *cruzan* con las esperadas; cuanto más próximas mayor será la aprobación de la acción de ese agente: ahí aparece el poder del evaluador que fue quien determinó no solo contra qué se compararían las acciones de los evaluados, sino con qué criterio se lo haría.

Como planteamos en el acápite de comienzo de esta sección, en la evaluación siempre hay algo que se plantea como realidad, lo evaluado, que creemos poder conocer y que debemos valorar. La evaluación que hacemos los profesores configura una lectura de la realidad en términos de desigualdad e implica necesariamente —siguiendo un enfoque psicoanalítico— la *sumisión* de los alumnos a un juicio producido por otros respecto de ellos y sus acciones. El condicionamiento de las actitudes de los estudiantes y de sus acciones es un ejemplo concreto de la *sumisión* del alumno frente al evento permanente de la evaluación por parte del profesor, el verdadero constructor del referente de valoración.

De esta forma, si bien la relación de sumisión en el ámbito educativo no es la primera ni la única de estas características en la trayectoria vital de nuestros alumnos es, según algunos autores, la clave para que el aprendizaje tenga lugar. Según J. Beillerot la *sumisión* que hace posible aprender es doble. Por un lado, el sujeto acepta que no sabe y se reconoce frágil aceptando las imposiciones de los individuos y de las instituciones encargadas del aprendizaje; y, por otro lado, aprender es siempre aprender las respuestas del otro. Esta relación establecida puede tener como contrapartida la resistencia:

En estos tiempos, en los cuales la sumisión no es precisamente el fundamento cultural de nuestra sociedad, es necesario comprender la contradicción y las tensiones entre la exigencia de sumisión para aprender y la expresión precoz de emancipación. Las escenas de este drama en la vida escolar y en la familiar son cotidianas. [...] [Cabe preguntarse, entonces] ¿Cómo se somete cada uno? ¿Hasta dónde? ¿Cuáles son los juegos de la intención y de la voluntad, por un lado y de los arrebatos y las pasiones, por el otro? ⁽¹⁶⁾

La clase aparece entonces como escenario privilegiado del entrecruzamiento de elementos subjetivos e intersubjetivos motivados por la situación y la dinámica misma de la evaluación y el ejercicio del poder que implica. Nuestra experiencia nos muestra que existen múltiples modalidades de vivir y expresar estas relaciones con el saber y con el poder en nuestros

(16) J. Beillerot: «Le rapport au savoir», o. cit., p. 55.

alumnos, desde los que se someten sin restricciones aparentes buscando obtener el beneficio de nuestro juicio alentador, hasta los que parecen ubicarse en el plano rebelde de la ignorancia y descreimiento absoluto de nuestra propuesta. Cada uno de ellos diseña, más o menos conscientemente, estrategias para sobrevivir en estas relaciones y así mantener el diálogo o tensión del poder en su provecho. Alumnos que dicen lo que saben que espera escuchar el profesor —*imitadores*—, que asemejan el discurso del escrito al discurso de la clase dada por el docente, que simulan lo que creen que es la conducta esperada por el profesor. Pero también existen alumnos que parecen no conmovirse por calificaciones deficientes —¿*transgresores?*—, que nos le preocupan las consecuencias de las *malas calificaciones* o de las sanciones, etcétera, con una infinita gama de matices.

Consideramos que estas resistencias a las imposiciones o huidas de las sumisiones —que sobrepasan el estrecho marco educativo— explican posiblemente la baja en el rendimiento escolar y la escasa adhesión por parte de muchos alumnos a las propuestas educativas formales. Desde una perspectiva sociológica hay quienes sostienen que *la escuela* ha perdido la importancia simbólica que ostentaba como lugar de apropiación de saberes, pasando a ser —en el mejor de los casos— un lugar asociado a las acreditaciones mínimas para alcanzar un empleo en el futuro. Las preguntas planteadas por B. Charlot son claves para intentar comprender la dimensión de esta problemática social: «¿qué sentido tiene para un alumno [...] ir a la escuela, qué sentido tiene para él estudiar en la escuela (o no estudiar), qué sentido tiene para él aprender y comprender, en la escuela o en otro lado?».⁽¹⁷⁾ En general no son ellos los que contestan ni se hacen estas preguntas, sino nosotros los que interpretamos —*inscribiéndolos*— a estos alumnos que no juegan el juego educativo formal propuesto.

Evaluar: inscribir y hablar por el Otro, construirlo como nuestro sujeto subalterno

Con la finalidad de evaluar, los docentes elaboramos constantemente juicios y valoraciones sobre el/los desempeño/s del alumno, y a veces sobre algo más que ello: lo que nos genera afectivamente sus valores, su concepción del mundo, las relaciones que establece con sus pares y con nosotros, etcétera., aspectos que lo constituyen como *otro*, le dan una identidad, lo conforman, lo inscriben. Como un colonizador que descubre, toma

(17) B. Charlot: «Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas», en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1, enero 2009, p. 13.

posesión y nombra las tierras del salvaje, nosotros *inscribimos* al alumno transformándolo en algo asible a nuestros ojos:

[...] el conquistador va a escribir el cuerpo de la otra y trazar en él su propia historia. Va a hacer de ella el cuerpo historiado —el blasón— de sus trabajos y de sus fantasmas. Ella será América «latina» [...] pero lo que se esboza de esta manera es una *colonización del cuerpo por el discurso del poder*, la escritura conquistadora que va a utilizar al Nuevo Mundo como una página en blanco (salvaje) donde escribirá el querer occidental. Esta escritura transforma el espacio del otro en un campo de expansión para un sistema de producción.⁽¹⁸⁾

Los juicios y valoraciones que hacemos inscriben al alumno y nos permite darle un *lugar* en el mundo de nuestras representaciones. Ese *otro* que calla, puede ahora ser escrito por nosotros en un mundo de símbolos y en un tipo de discurso, un discurso del poder, que lo configura y pretende transformar.

La inscripción *en y del* cuerpo del alumno implica comenzar a escribir la página en blanco que constituye la construcción de la representación del *otro* que tomamos como realidad. Por ejemplo, en una dinámica concreta de evaluación otorgamos, a partir del nivel de sus respuestas, un *lugar* al alumno que las produce como si eso hablara por él, cuando en realidad somos nosotros, a partir de nuestras interpretaciones —*mimesis III* ricoeuriana— y representaciones, quienes le adjudicamos ese *lugar* a través de las inscripciones; le damos nombre y lo poseemos: «es un buen alumno, aunque no hizo lo que se le pedía». En el fondo no siempre tenemos claro que parte de nuestro juicio deviene estrictamente de la producción que estamos evaluando, y qué parte lo hace del actor de esa acción. No siempre resolvemos con claridad el conflicto entre un buen alumno y un mal escrito, y viceversa.⁽¹⁹⁾

Consideramos que en este juego de inscripciones subyacen dimensiones identitarias en los dos sentidos: en primer lugar, como plantea Fontana, «todos los hombres se definen a sí mismos mirándose en el espejo de ‘los otros’, para diferenciarse de ellos»;⁽²⁰⁾ a la vez, esos otros ocupan el *lugar* que nosotros le adjudicamos, contribuyendo a la configuración de sus identidades. En palabras de Barbier, «no existe ninguna práctica explícita de evaluación o de calificación social de un individuo, que no se halle al mismo tiempo acompañada por un fenómeno consciente o inconscien-

(18) M. De Certeau: *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 2.^a ed., 1993, p. 11.

(19) J. M. Barbier es quien plantea la distinción entre evaluación de agentes y evaluación de acciones. Véase *La evaluación en los procesos de formación*, o. cit.

(20) J. Fontana: *Europa ante el espejo*, Barcelona, Crítica, 2000. p. 114.

te de representación evaluativa de sí mismo en el actor que produce esa evaluación».⁽²¹⁾

Al igual que la historiografía dice más del presente y del historiador que del pasado que pretende reconstruir, nuestras prácticas de evaluación también dicen sobre nosotros. En la medida que determinamos que la participación de uno de nuestros alumnos *es un 4 ó un 7*, configuramos nuestra identidad: «hay tantas calificaciones insuficientes en Historia porque yo soy muy exigente».

El *otro* es el fantasma de la evaluación, inasible. El *otro* y su saber es el fantasma que creemos ver y hacer hablar mediante la evaluación. Momentáneamente, tomamos la producción del alumno como si fuera *el* alumno —en forma metonímica—,⁽²²⁾ porque necesitamos darle un valor a sus producciones, a *la realidad*. Los escritos funcionan como la prueba más evidente de escritura documentada del alumno que debemos juzgar: es la forma y medio de tomar la voz del *otro*. Al igual que el historiador desciframos el cuerpo del *otro*, emprendemos la difícil tarea de *rescatar* el cuerpo muerto y mudo que nosotros hacemos hablar.

En un nivel de análisis más profundo, tomamos para este trabajo una herramienta conceptual clave desarrollada por G. Spivak desde 1983,⁽²³⁾ la noción de *subalternidad* que implica la existencia de sujetos en un *lugar* en el mundo en que no pueden hablar porque no son escuchados, su discurso no está sancionado ni legitimado por la institución que produce el discurso acerca de ellos. La representación del *otro* es, en uno de los sentidos, la acción de *hablar por otro, hablar en nombre del otro*. Este rescate supone tomar su voz, callándolo, y es con toda seguridad una forma de *violencia epistémica*.

La autora, al analizar el caso de Europa, plantea que la construcción del sujeto colonial como *otro* ha sido el proyecto más evidente de esa *violencia epistémica*. Al respecto propone despejar el velo sobre la Ley Hindú y la violencia británica sistemática. De esta interpretación, nos interesa que «ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad»⁽²⁴⁾.

Por lo tanto, pasando por la inscripción llegamos a la subalternidad como formas de relación con el *otro*. La primera, dada por la interpretación

(21) J. M. Barbier: «Quelques questions...», o. cit., p. 351.

(22) Metonimia: «empleo de una palabra para designar un objeto o una propiedad que se encuentra en una relación existencial con la referencia habitual de esa misma palabra. «Llamaron a la puerta una voz y un nombre» (J. L. Borges)». Definición tomada de O Ducrot, T. Todorov: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Madrid, Siglo XXI, 1983. p. 319.

(23) El término fue originalmente propuesto por A. Gramsci y es retomado posteriormente tanto por C. Ginzburg como por el Grupo de Estudios Subalternos.

(24) G. Spivak, o. cit., p. 13.

de De Certeau, refiere a la operación del historiador que rescata a quien desde el pasado ya no está, ha muerto, y lo hace hablar. Con Spivak, sin embargo, esta noción cobra complejidad al entenderla como mecanismo de subalternidad y sumisión del *otro* quien ha perdido su voz por ser callado.

De aquí en más, nos interesa profundizar la noción de *otredad* en nuestra tarea de enseñanza y particularmente en las prácticas de evaluación como un mecanismo de anulación de las subjetividades de los alumnos que comporta la violencia e implica con más fuerza la idea de sometimiento.

Una de las formas más evidentes de esa *violencia epistémica* la constituye el valor de las calificaciones y cómo ellas generan una acreditación o desacreditación del alumno en forma pública —frente a nosotros, sus pares, sus padres, otros docentes, etcétera—. Todo ello dado en una (y mediante) violación de la verdadera subjetividad del *otro* que se nos escapa.

Esa *opacidad* que es el *otro* solo encuentra la luz cuando es rescatado de su silencio. Para De Certeau el *otro* es el que calla, y es «[...] la historia (que) hace hablar al cuerpo que calla. Supone un desfaseamiento entre la opacidad silenciosa de la ‘realidad’ que desea expresar y el lugar donde produce su discurso.»⁽²⁵⁾

La realidad que creemos conocer en la evaluación es opaca y silenciosa. Lo que el alumno aprendió, lo que sabe, lo que hizo, todo es hacerlo hablar, tomar la voz por él desde nuestro *lugar*. Podemos conjeturar que *el alumno es nuestra versión* del alumno: hacemos asible lo inasible, oscuro e incomprensible. Así como la historia es un relato inteligible del pasado elaborado por historiadores, los docentes generamos, a partir de las prácticas de evaluación, un relato inteligible del alumno como *otro*: hablamos por él. Sin embargo: ¿cuál es su verdadera voz?, ¿hay condiciones reales para que hable por sí mismo? ¿Podemos hacer algo para que realmente hable frente a (y con) nosotros ese sujeto epistémicamente violentado?

Nos resulta particularmente relevante el planteo que realiza Chartier para caracterizar la operación historiográfica. Para el autor se trata de «una escritura siempre construida a partir de figuras retóricas y de estructuras narrativas que también son las de la ficción».⁽²⁶⁾ Ahora bien, siguiendo esta línea de razonamiento y emparentando al historiador con el docente, nos preguntamos: ¿cuánto hay de ficción en las afirmaciones que elaboramos en las prácticas de evaluación?, ¿puede en estos términos hablar el *sujeto subalterno*?, ¿puede haber una relación educativa fuera o más allá de la subalternidad?

(25) M. de Certeau, o. cit., p. 16.

(26) R. Chartier: *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 22.

La construcción del evaluado como nuestro sujeto colonial

Es la oportunidad de ejemplificar las nociones de *sujeto subalterno* y muy especialmente, la del *sujeto colonial* a partir de prácticas puntuales de evaluación que se enmarcan en la subalternidad.

Como planteamos anteriormente, las valoraciones acerca de los alumnos son textos cargados de significaciones y representaciones que elaboramos a partir de los juicios valorativos sobre sus desempeños. La evaluación instituye, como dijimos, formas de ejercicio del poder que someten al alumno a las normas y criterios del docente.

Un ejemplo concreto de formas de sumisión en la evaluación es el de la calificación como mecanismo de acreditación-desacreditación del *otro*, sometiéndolo a una categoría de «aceptable», «no aceptable» o «suficiente» e «insuficiente». Estas formas de valorización del *otro* que Barbier denomina *prácticas de etiquetaje* consisten en asignarle un *lugar* en el universo de nuestras representaciones. Tal como sucede con los alumnos respecto de los cuales hemos ido conformando a lo largo del curso, una mirada positiva —un *buen alumno*— y cuando no obtienen una calificación como la que esperábamos, buscamos razones que justifiquen ese evento como casual o accidental. A la inversa, cuando asociamos al alumno como alguien que ha trabajado poco, no se ha comprometido, y obtiene un buen resultado en una instancia de evaluación —¿copió?—, eso no cambia la representación que tenemos de él o no lo hacemos pesar en su calificación general. Las *prácticas de etiquetaje* son entonces motivadas por la presencia de una incertidumbre en la acción, especialmente respecto a nosotros mismos —a nuestra acción y nuestro posicionamiento—;⁽²⁷⁾ existe así una gran relación entre las representaciones identitarias —individuales y colectivas— y la evaluación como práctica y sus productos. Hablamos de asignar valor a los demás pero también a uno mismo, sus saberes y sus deseos.

En ese sentido, al desarrollar la noción del *sujeto colonial*, Spivak sostiene que existe una sumisión en la construcción de la representación del sujeto por quien toma su voz, callándolo. Siguiendo esta línea de análisis podemos decir que mediante y para el caso de la evaluación tomamos al alumno que calla y lo construimos, por ejemplo, mediante las *prácticas de etiquetaje* anteriormente mencionadas. En palabras de la autora, «[...] existe gente cuya concientización no se puede aprehender si nos cerramos a la benevolencia al construir el Otro homogéneo y lo referimos solamente a nuestro propio lugar en el sitio de la Identidad o del Yo».⁽²⁸⁾

(27) J. M. Barbier: «Quelques questions...», o. cit.

(28) G. Spivak, o. cit., p. 22.

Cuando reflexionamos que desde el poder leemos al *otro*, descubrimos el peso de la evaluación como mecanismo de colonizar al alumno y transformarlo en algo así como nuestro *sujeto colonial*. Manteniendo esta *relación establecida* desde nuestras representaciones ese *sujeto subalterno* seguirá en su *lugar* de sumisión epistémica. Esta sumisión no es unilateral, ya que supone también para los alumnos la elaboración de una representación sobre nosotros, los docentes. Así como existen formas de etiquetar a los alumnos, y la evaluación es instrumento para ello, los alumnos hacen lo suyo. Los profesores que se supone, detentamos el poder en clase, no siempre resistimos las representaciones —a veces en forma de fantasmas— que se elaboran sobre nosotros mismos. Alumnos y profesores nos fantaseamos mutuamente desde nuestros *lugares*. De esta forma tenemos al profesor como: *amarrete, serio, exigente*, o, el *comprensivo, divertido, el que regala la nota, con el que es fácil copiar, con el que no hay que estudiar para salvar*, etcétera.

Sin embargo, como la relación de poder es desigual, los docentes sometemos a los alumnos de otra forma, y con otros recursos. Desde que elegimos una serie de contenidos a desarrollar a lo largo del curso —relacionados causalmente en una lógica más o menos temporal—, una forma o metodología de trabajo a partir de determinados recursos, siempre estamos violentando al *otro* y custodiamos otra forma de colonización. Violentamos subjetividades al imponer ese proyecto desde una lógica interpretativa que es siempre nuestra. Retomando el concepto de *mimesis* de P. Ricoeur, podríamos pensar que del mismo modo que la historia es una lectura con cierto sentido del pasado elaborada por los historiadores, la historia enseñada es la lectura que los docentes hacemos de la versión de los historiadores en los que leímos y *confiamos*,⁽²⁹⁾ y se convierten en las voces autorizadas en nuestra clase y parte del proyecto que imponemos.

Partiendo de los aportes de G. Spivak, consideramos importante problematizar las implicancias de la evaluación y la enseñanza en su conjunto como imposición de interpretaciones —una lectura, una explicación, una narración como acción y como texto— de los docentes hacia los alumnos —y no solo en este sentido—, es decir como «una explicación y narración de la realidad [...] establecida como la norma».⁽³⁰⁾

(29) A. Zavala y M. Scotti (comps.): *Relatos que son... teorías. Historias de la enseñanza de la historia*, Montevideo, CLAEH, 2005. p. 20. Como todo lector también los alumnos interpretan el discurso-texto que proponemos en clase, lo que Paul Ricoeur define como el tiempo de *mimesis* III.

(30) G. Spivak, o. cit., p. 13.

Evaluar: una acción que habla, imputa y se justifica

En nuestro planteo inicial nos referimos a las prácticas de evaluación como una acción —que es texto o *quasi texto* para Ricœur— con la intencionalidad de la valoración, cuyo resultado es, en algunas ocasiones, la calificación. Zavala distingue dos momentos a la hora de calificar el desempeño de un alumno: un primer momento gramatical/semántico y otro sintáctico. El primero

[...] es el del reconocimiento y de la atribución de sentido global respecto del objeto [...]. Luego, en un momento sintáctico, nos las arreglamos para poner en palabras y oraciones lo que entendimos que ese trabajo era. [...] Esto quiere decir que cuando uno se enfrenta al desempeño oral o escrito de un alumno, el primer esfuerzo que hace (que es en realidad semántico) es el de darle un sentido como tal. Y lo segundo que hace es darle forma sintáctica para poderlo pensar y decir (y llegado el caso argumentar).⁽³¹⁾

Esbozado por Zavala en la cita anterior, en esta parte del trabajo tomaremos la idea de la *argumentación* como el tercer momento, donde la acción de evaluar ya ha inscripto. A partir de ese momento, es el tiempo de la justificación, privada y pública, de esa acción. Para Ricœur, la acción humana tiene ciertas características que conviene tener en cuenta:

[...] no es ni muda ni comunicable. No es muda, puesto que podemos decir lo que hacemos y por qué lo hacemos [...] la acción tampoco es comunicable, lo que, en el fervor y en el juego de la interacción, el sentido que asignamos a nuestra acción no está condenado a permanecer en privado [...] sino que reviste desde un comienzo un carácter público, *nos explicamos, nos justificamos, nos excusamos públicamente*.⁽³²⁾

Las razones por las cuales actuamos tienen varias explicaciones posibles. En las prácticas de evaluación construimos de forma inherente a la acción un discurso en función de lo que pretendemos valorizar o desvalorizar. El texto que producimos en la evaluación de los desempeños se elabora a través de razones dadas y actúa en dos direcciones: primero en forma privada, es decir, hacia nosotros mismos (que es la evaluación propiamente dicha); y, luego, de forma pública y en definitiva «política» frente a los *otros* (alumnos, padres, docentes, instituciones, etc.) «calificamos». En una lógica causal *imputamos* las acciones de nuestros alumnos en una trama discursiva, no necesariamente narrativa, que permite entrever la intencionalidad y la racionalidad con la que respaldamos nuestra opinión y la calificación que de ella deviene.

(31) A. Zavala, o. cit., pp. 7-8.

(32) P. Ricœur: *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 220 (la cursiva es nuestra).

En la medida en que damos algunas razones del actuar del otro, damos también razones de nuestras propias acciones, por lo general implícitamente.

Pocas veces somos conscientes en qué medida nuestras razones de actuar están condicionadas por los textos que producimos en (y durante) la evaluación, y también a la inversa. Como plantea Ricœur,

[...] hay razones de actuar que conciernen más a la intención con la que hacemos algo que al carácter retrospectivamente intencional de una acción realizada que queremos explicar, justificar o excusar. Lo propio de la intención, tomada en el sentido de intención con la que [...], etcétera, es instaurar entre dos o varias acciones un encadenamiento de carácter sintáctico que se manifiesta en expresiones del tipo: ‘hacer esto de manera que aquello’ o, por inversión, «para obtener aquello, hacer esto». Esta conexión entre dos proposiciones prácticas se presta a encadenamientos de longitud variable. Explicar tal intención compleja es poner cierto orden entre estas proposiciones prácticas.⁽³³⁾

Pensamos en las adjudicaciones de sentido que pretendemos establecer, ya sea en la selección de los contenidos (el programa; nuestro proyecto) en el que los alumnos tienen nula participación, así como en las valoraciones que hacemos de sus desempeños. En este último punto, la práctica de evaluación en tanto texto pide de nosotros ciertas valoraciones positivas o negativas sobre lo que el alumno produjo —ese famoso *producto final*—. Cuando elaboramos las razones por las cuales un alumno y su desempeño *es* suficiente o insuficiente, estamos *imputando(lo)*, como ejercicio constante de la evaluación. Luego, producimos uno o varios textos en los cuales encadenamos acciones y acontecimientos para explicar y a veces justificar —hacer justo lo que parece injusto— nuestra valoración del trabajo del alumno. Damos razones construyendo un sentido, presentamos nuestros referentes, y defendemos nuestro *lugar* de hacerlo en la clase. Elaboramos un encadenamiento de acontecimientos —eventos de clase— que son funcionales a nuestra intencionalidad.

En este sentido volvemos a encontrar un punto de conexión entre la operación historiográfica y la evaluación. Como plantea P. Ricœur,

Con el historiador, la forma explicativa se hace autónoma, se convierte en algo distinto de un proceso de autenticación y justificación. En este aspecto, el historiador se halla en el puesto de un juez, puesto real o potencial de discusión en la que intenta probar que cierta explicación vale más que otra. Busca, pues, ‘garantes’, a cuya cabeza se halla la prueba documental. Una cosa es explicar narrando y otra problematizar la propia explicación para someterla a la discusión y al juicio de un

(33) P. Ricœur: *Del texto a la acción*, o. cit. p. 222.

auditorio, sino universal, al menos considerado competente, compuesto en primer lugar por los colegas del historiador.⁽³⁴⁾

Para el caso de nuestras prácticas de evaluación, esta *imputación* no es inocente. En esa construcción damos razones y solemos convocar algunos de los eventos o situaciones vividas en clase —a veces documentadas en la libreta— que nos resultan armoniosas con nuestro discurso, *olvidando* —como *historia no historiada*— las que pueden cuestionarlo. Así, *imputar* causalmente es *dar razones*, encadenar intencionalmente un evento detrás de otro; es establecer relaciones que no vienen dadas naturalmente, ordenándolas y presentándolas al igual que lo hace la construcción del relato historiográfico, aunque pocas veces somos cuestionados acerca de la trama que hacemos pública y, en todo caso, disponemos de intersticios suficientes para legitimar y fortalecer nuestro discurso. Decimos por ejemplo: *no estudió nada, se confunde, quiere engañarme, pura palabra, no entendió la pregunta o la consigna, aprendió de memoria, tiene que haber copiado, etcétera*.

Con nuestros textos de evaluación —aunque lo retenido por los alumnos sea el valor numérico asignado en la escala del 1 al 12— inscribimos al *otro*: lo configuramos en relación a la Historia, al conocimiento, le brindamos un lugar determinado en la clase, lo aprobamos o lo reprobamos (palabras poco inocentes). Al igual que el historiador resucita al muerto y lo inscribe nosotros imputamos el cuerpo del alumno al darle un valor, un nombre, un número, un status.

Desde el momento en que damos a conocer nuestras formas de calificar a los alumnos algunas de sus actitudes cambian —pasan a hablar de otra manera— o callan algunas cosas. En este aspecto reflexionamos sobre la profundidad que tiene el cambio de actitud de un alumno insuficiente que empieza a *hacer(nos)* las cosas como lo veníamos pidiendo, buscando ser imputado de otra forma —siempre y cuando esto le interese—. Es lo que Barbier denomina —en uno de los sentidos— *representación finalizante*;⁽³⁵⁾ es actuar de acuerdo a lo deseable, orientando la acción para que tenga incidencia en él y en *otros*, incluyéndonos.

Como ya mencionamos, el *otro* que es callado y por el cual hablamos no pierde estrategias en este juego, ni queda maniatado. Es más, nunca consideramos a la evaluación en el sentido que Barbier le adjudica en su primera etapa de investigación, como unilateral. Creemos que la complejización de las relaciones establecidas puede hacer actuar a los alumnos de una manera que se oriente a modificar su *imputación*, para que les per-

(34) P. Ricœur: *Tiempo y narración...*, o. cit. p. 290.

(35) J. M. Barbier: *L'analyse de la singularité de l'action*. Seminaire du Centre de Recherche sur la Formation de CNAM, París, PUF, 2000, pp. 13-51.

mita la acreditación. Es lo que habitualmente conocemos como *el oficio del alumno*, que consiste en elaborar *estrategias de sobrevivencia* con el único objetivo de ser *aprobados* y pasar de año en año. En este sentido nos encontramos en el mismo *juego* pero con otras reglas...

Las estrategias son variadas, siempre pensadas desde lo que creen deben hacer. Sea usar las palabras del docente (existen entre los docentes aquellos que buscan verse o escucharse en sus alumnos), hacer los deberes, completar el cuaderno, hay un sinfín de estrategias del subalterno en la clase de historia para escapar a las presiones del sujeto colonizador. Uno de los tantos ejemplos es el siguiente: «Yo estudio y todo, pero si es muy exigente, no le doy corte. Para los escritos estudio, pero solo lo principal, no me estudio todo. Estudio lo que pienso que va a preguntar. Algunos están regalados. Si insiste mucho en un tema, ya se sabe que lo pregunta en el escrito».⁽³⁶⁾

Confirmamos así la *opacidad del otro*: nunca conoceremos realmente las intenciones con las que actúa, las inferimos. Si nuestras *razones de actuar* son difícilmente reconocibles, el misterio del alumno y el por qué de algunos de sus comportamientos en clase lo conforman en demasía por la incertidumbre que comporta y nos genera.

La dimensión pública de la evaluación, el alegato

Creemos que el momento de la argumentación es uno de los más conflictivos de nuestras prácticas por lo que implica para los sujetos en juego. El evaluado —o juzgado— pretende escapar a una sentencia negativa, y el evaluador —el juez— no quiere ser injusto y para ello alega un conjunto de causas: el porqué del porqué. La búsqueda de razones mutuas configura la evaluación educativa como tensión permanente.

La dimensión pública de nuestro discurso o de nuestro texto de la evaluación de los desempeños de los alumnos es uno de los elementos que más nos condiciona. Es frente a otros —que muchas veces buscan y piden razones— que damos cuenta de nuestros propios textos de la evaluación. Los juicios de valor —y su expresión pública hacia el otro, las calificaciones— son uno de los textos que más debemos amparar intencionalmente para poder defenderlos según nuestros propios criterios e intereses.

Es así que cuando juzgamos insuficiente la actuación de un alumno lo comunicamos mediante las calificaciones de los promedios —sentenciamos—. Frente a la consulta del alumno acerca del porqué, argumentamos e

(36) A. Zavala: *La construcción del concepto de insuficiencia a través de las prácticas de evaluación en el ámbito de la enseñanza de la Historia a nivel medio*, inédito, 1998. p. 71.

imputamos su actuación (es decir, la etiquetamos, por ejemplo como «insuficiente»), seleccionando y jerarquizando algunos eventos *tenidos por causas* de la «mala nota» (*consecuencia*) y dejando otras en silencio: «como no cumpliste con las tareas preestablecidas no entendiste el tema», «porque faltaste mucho a clase perdiste la continuidad», «no te vi preocupado y comprometido con el curso y eso perjudicó tu rendimiento», «como no estudiaste no puedes exigir otra cosa», etcétera.

Reconocemos también en nuestras experiencias profesionales que el encuentro con padres que requieren una explicación del porqué del insuficiente de su hijo en Historia—y muchas veces, solo en Historia— es una constante argumentación o búsqueda de razones que justifiquen nuestro texto, la calificación. Así evocamos *causalmente* instancias en las cuales el alumno no cumplió con lo esperado: rendimos cuenta con el registro que llevamos de esos eventos que son funcionales para la defensa de nuestro texto, dando razones públicas de nuestras valoraciones privadas. También en las reuniones de profesores encontramos distintas «versiones» de un mismo alumno y defendemos, alegando, frente a nuestros colegas y autoridades institucionales, nuestra versión de él que muchas veces no coincide con el resto o somos los únicos que lo *etiquetamos* negativamente.

Evocar ese evento privado —la clase— para uno de carácter público, con un público interesado en escuchar nuestras razones —en este caso el encuentro con el familiar o reunión de profesores— queda en nuestras intencionalidades más puras y primarias. Por lo general no tenemos ninguna dificultad para expresar las *razones* respecto a los desempeños y las *causas* de nuestros juicios de valor, inclusive llegamos a dar *pruebas* —aunque siempre leídas con una intencionalidad—. El problema se nos presenta a la hora de dar las *razones* respecto de las representaciones sobre el sujeto y la dimensión afectiva que nos condiciona, que se manifiesta individual y colectivamente.

La dimensión pública de nuestros textos —las calificaciones suelen expresarse en boletines para ser leídos no solo por los alumnos— exige entrenarnos en el *dar razones* a otros de nuestras propias decisiones, que son escritura del *otro*. Entonces, la evaluación no solo habla por el *otro* tomando su voz, inscribiéndolo y tomando su cuerpo. También habla por nosotros, como texto que imputa, da razones, busca ser legítimo en su dimensión pública y por ende, se justifica.

Consideraciones finales

El trayecto de este trabajo nos permitió hacer visibles varios aspectos de nuestras prácticas de evaluación que por lo general permanecen en el plano privado, silencioso, y deshacer algunos de los nudos más complejos. Esto nos implicó ordenar, nombrar/*inscribir*, analizar y problematizar elementos que atraviesan nuestras acciones cotidianas a partir de *herramientas prestadas* que nos brindaron una *mirada renovada* sobre una de las prácticas más controversiales de la tarea de enseñar.

Como se puede observar a lo largo del trabajo, las prácticas que pretendimos abordar están mediadas por la intencionalidad, la interpersonalidad y el ejercicio del poder porque refieren siempre a *relaciones establecidas* entre sujetos que se encuentran —y a veces chocan— en un espacio instituido, en este caso el educativo. De esto surge, entonces, que la evaluación no puede ser pensada en términos de objetividad...

Por tanto, en este trabajo, tomamos la premisa que como docentes tenemos un rol central en las relaciones de poder, y desde ese *lugar* escribimos. En ellas contamos con cierta autonomía, con una contrapartida que implica responsabilidades y enmarca el ejercicio de éstas prácticas en una dimensión ética-moral y político-ideológica. Asumirnos como *monarcas absolutos* engendra riesgos como la omnipotencia —despotismo— o la permisividad, por eso la clave y la encrucijada es siempre *ética*. Como jueces tomamos las tareas de imputar, alegar, sentenciar —dando las pruebas del caso—, y construimos con esos elementos que *el otro es* lo que creemos que es. De esta forma evidenciamos la relación entre las prácticas de evaluación y la idea de justicia que escuchamos muchas veces por parte de nuestros alumnos (por ejemplo, el profesor que es *justo o injusto*).

En este sentido, la evaluación es también una forma de *juicio social* que reproduce las desigualdades, ya que la sentencia es siempre de aceptación o rechazo (aprobación y desaprobación) del *otro*. Nuestras calificaciones se asocian entonces a recompensas y castigos, que reproducen formas de desigualdad generando consecuencias para los sujetos, porque la evaluación manifiesta y comunica pública y socialmente reglas de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo.

Por otra parte, desde la lógica de este trabajo, el discurso docente instituido que responsabiliza y culpabiliza a los cambios en el *sistema* de evaluación sobre el grado de insuficiencias y de la baja del nivel educativo no tendría el peso que se le adjudica. Inclusive teniendo en cuenta factores estructurales que refieren más bien a problemáticas sociales, económicas y culturales, tomamos la opción de involucrar con una cuota mayor de responsabilidad al docente y su tarea, ya que la enseñanza y la evalua-

ción siempre devienen de nosotros. Con esto queremos decir que por más cambios que se produzcan a nivel institucional —por lo general son solo cambios de fachada, como algunos elementos reglamentarios recientes—, los niveles de suficiencia o insuficiencia son siempre una construcción silenciosa del docente, como resultado del complejo juego analizado en el trabajo.

Para finalizar la intencionalidad de este trabajo no pretende ofrecer recetas, de un modo indicativo a situaciones concretas de aula; hemos buscado herramientas para comprender mejor lo que hacemos. De esta forma somos conscientes que por el *lugar* institucional en que desarrollamos nuestra profesión este trabajo ha tomado un modelo de alumno con el nos encontramos a diario. Es posible, entonces, que esta perspectiva sea *otra* desde *lugares* y contextos donde la sumisión de los alumnos no es la regla y eso conlleve una reestructura de *lugares*, roles, poderes y estrategias de supervivencia, para los alumnos y el docente.

Bibliografía

- BARBIER, J. M. La evaluación en los procesos de formación. Ed. Paidós, España, 1990.
- L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation de CNAM. París. P.U.F, 2000.
- «Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation», en FIGARI, G.- ACHOUCHE, M. L'activité évaluative reinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Ed. De Boeck Université Bruxelles, 2001.
- BARBIER, Jean Marie- GALATANU, Olga (Dir.). Signification, Sens, Formation. Ed. P.U.F. Paris, 2000.
- BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. Saber y relación con el saber. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- CHARLOT, Bernard. «Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas», en Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 2, núm. 1, enero 2009. pp. 5-16. Versión electrónica disponible en http://www.ase.es/rase/articulos/0201_Charlot.pdf.
- CHARTIER, Roger. La historia o la lectura del tiempo. Ed. Gedisa. Barcelona, 2007.
- CHATEL, Élisabeth. «L'incertitude de l'action éducative: enseigner, une action en tension», en BAUDOUIN & FRIEDRICH. Théories de l'action et éducation. De Boeck, Bruxelles, 2001.
- DE CERTEAU, Michel. La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana, 2ª ed. México, 1993.
- FONTANA, Josep. Europa ante el espejo. Ed. Crítica. Barcelona, 2000.
- RICOEUR, Paul. Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1995.
- Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2001.

- SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Tomado de: *Orbis y Tertius* Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año III N° 6, 1998.
- ZAVALA, Ana. «La evaluación, eso impreciso y variable que usamos para medir de todo un poco», en *Revista Voces. Evaluación. AELAC*, año VIII, N° 15, marzo de 2004. pp. 4-14.
- ZAVALA, Ana- SCOTTI, Magdalena. *Relatos que son... Teorías. Historias de la enseñanza de la historia*. CLAEH. Montevideo, 2005.

En defensa de la honestidad intelectual: coincidencias y multiplicidades en la clase de Historia

Valentín Vera Ríos*

Este artículo tiene la intención de reflexionar acerca de qué se esconde *detrás* de la aparente linealidad del discurso del docente en la enseñanza de la historia. Intenta contribuir, cual herramienta de análisis, a pensar este aspecto de nuestras prácticas cotidianas.

En esta perspectiva, me gustaría destacar dos implícitos fundamentales en el discurso del docente. Por un lado, ese discurso contiene una serie de mediaciones discursivas que van desde lo sucedido en el pasado hasta el relato que se lleva a los estudiantes. Por otro lado, existe un sustrato epistemológico, filosófico, político e ideológico en cada una de esas mediaciones y en la configuración del docente muy particularmente. Estos dos elementos evidencian: la complejidad (y relatividad) a la hora de conocer lo sucedido en el pasado de los cuales ese discurso es objeto; la certeza que los saberes trabajados en clase no son inocentes, en el sentido de neutrales; y, por último, que nuestra relación con el saber tiene un marco teórico e intencionalidad consciente e inconsciente.

El abordaje analítico estaría orientado entonces por dos ideas fuerza: en primer lugar, la reflexión sobre el carácter y la dinámica de estas mediaciones discursivas, su relación con lo sucedido en el pasado, y los supuestos epistemológicos, teóricos y políticos que conllevan. Para este enfoque tomaré algunas ideas de los pensadores Gilles Deleuze y Félix Guattari adaptadas de forma relativamente libre aunque no menos rigurosa al campo de la enseñanza de la Historia. En segundo lugar, pensar la configuración del discurso del docente en función de los elementos analizados con anterioridad.

¿Por qué puede contribuir este abordaje analítico a pensar con más profundidad las prácticas de enseñanza de la Historia? En un primer plano, entiendo que contribuye en cuanto reflexiona sobre la naturaleza de los saberes que trabajamos en clase. Pero, y he aquí lo que me interesa particularmente, esta reflexión tiene una triple intencionalidad fundada en tres inquietudes principales. Una inquietud ética, una inquietud didáctica y una

*Profesor de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

inquietud política. La inquietud ética refiere a que los estudiantes *tienen derecho a conocer como se configuran los saberes* con que trabajan (y con esto estoy implicando que el hecho de saber algo acerca de un saber nunca es ajeno a la forma en que ese saber se piensa, se dice y se evalúa). La inquietud didáctica refiere a que parecería pedagógicamente prudente que los estudiantes *se relacionen críticamente con los saberes*, conociendo su carácter y dinámica. La inquietud política refiere a que solo reconociendo el derecho a conocer y manteniendo una relación crítica con los saberes el estudiante podrá (si lo desea) *hacer de la educación una práctica liberadora y reflexiva*. De otra manera el conocimiento no sería más que una imposición inconsciente de saberes, no teniendo la posibilidad de llegar a ser una relación dinámica, reflexiva y analítica que contribuya a una eventual comprensión de los contenidos trabajados. La relación con el saber hace al aprendizaje de los saberes.

De este modo, la idea es reafirmar el principio de laicidad a partir de la honestidad intelectual. El desafío sería explorar la posibilidad de ir elaborando proyectos de abordaje de los contenidos que vuelvan explícitos los implícitos que hay en el discurso del profesor. Las intenciones de esos proyectos apuntarían a dar a los estudiantes las armas intelectuales para que puedan operar con las mediaciones discursivas y con el pasado mismo. Este parece un atajo para disminuir la inmensa violencia epistémica que se ejerce sobre los estudiantes cuando se les impone saberes sin más justificativos que los que emanan del poder saber del historiador o el profesor. Si la pretensión de objetividad ha caducado teórica y epistemológicamente, la honestidad intelectual parecería un interesante lugar desde el cual plantear la enseñanza de la Historia. Por tres motivos, insisto, éticos, didácticos y políticos.

1. Algunos apuntes preliminares:

La enseñanza de la historia y la subjetividad histórica social hoy

Sería prudente comenzar precisando la subjetividad histórico-social —u orden del discurso— en la que se enmarca la configuración de un proyecto de clase y de curso. Podríamos decir que estamos hoy frente a una *epistemología de la pluralidad*⁽¹⁾ y frente a una *pluralidad de la política*.

(1) El término *epistemología de la pluralidad* lo tomo como contrapuesto a la expresión de Roger Chartier *epistemología de la coincidencia*, en tanto se opone a esta visión acrítica de la historia que supone una coincidencia total entre el pasado tal como fue y la explicación histórica, y se acerca a una visión que reconoce las mediaciones discursivas y lingüísticas, acepta la pluralidad de enfoques, y siguiendo a Michel de Certeau, entiende a la historia como

Es decir, es bajo estas premisas que hoy se intenta entender la forma de conocer y gobernar (o transformar) el mundo, nociones fundamentales a la hora de trabajar con saberes históricos para proyectos de enseñanza.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, y cuando se configuraba un nuevo orden internacional de la mano de la bipolaridad y la descolonización, muchas cosas comenzaron a cambiar en el modo como la humanidad entiende y explica el conocimiento, y por tanto a sí misma. O al menos la parte occidental de la humanidad, minoritaria pero dominante.

Es muy probable que los contemporáneos no se diesen cuenta de este conjunto de cambios que abarcan al conocimiento, al mundo político, económico y social, a los valores tradicionales, a las formas de convivencia y que van de la mano de procesos de fuerte urbanización y de un papel protagónico de las nuevas tecnologías. De hecho, estos cambios que se aceleraron claramente con la implosión del socialismo real (intento de construcción de un modelo alternativo al capitalismo de carácter universal), aun continúan y es lo que algunos autores llaman posmodernidad o modernidad tardía. Las vacilaciones y divergencias al designar tal fenómeno dan cuenta de la dificultad de aprehender el período que estamos viviendo y hacerlo inteligible a través de una codificación establecida. Nuevamente, como plantea Hayden White para la historia, estamos en condiciones de definir mejor por lo que no es, o por lo que se rechaza, que por lo que es o lo que se propone.

Las causas de estos cambios en la mentalidad y en la forma de entender el conocimiento quizá puedan resumirse a grosso modo en una acertada imagen del historiador Eric Hobsbawm: alguien que haya cumplido 70 años en 1970 vivió con suficiente madurez dos guerras mundiales de características nunca antes imaginadas, seguidas de dos períodos de revolución social de alcance masivo, la mayor crisis de la historia del capitalismo, y el ascenso de los fascismos que suponían la negación de todos los principios progresistas acumulados desde la Revolución francesa. En otras palabras, quien había vivido tales rupturas, verdaderos cataclismos en algunos casos, no podía ya tener la confianza burguesa decimonónica en la ciencia y el progreso como destino manifiesto de la humanidad. A esto puede sumarse las evidentes debilidades del modelo soviético, patentes para algunos desde los años sesenta (incluso para otros, como la Escuela de Fráncfort, desde los años treinta) y para todos desde finales de los setenta y durante toda la década del ochenta (no sin esperanzas de una revolución

ciencia en tanto «es un discurso que produce enunciados “científicos”, si se define con este término “la posibilidad de establecer un conjunto de reglas que permitan controlar operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados”». R. Chartier: *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 27.

en la revolución). Es decir que no solo las formas tradicionales de entender el mundo ya no funcionaban; tampoco las formas de gobernarlo o intentar transformarlo; no funcionaban, o al menos, generaban incertidumbre, desconfianza, disconformidad. No es casualidad que confluyan ambas crisis.

Los años sesenta parecen ser un punto de inflexión al respecto. En el plano político, a la vez que se observa una escalada en la lucha política de izquierdas en varios puntos del globo, todo ello termina en un neoconservadurismo y un neoliberalismo de la mano de una nueva derecha gobernante que domina a partir de los setentas y ochentas. Con la caída del socialismo real, unos ilusos liberales un tanto apresurados proclaman con inocultable alegría el fin de la historia y los grandes relatos. Sin compartir en ningún punto estos planteos, otros afirman que de todos modos es innegable que los grandes relatos (la ciencia, el liberalismo, el socialismo, entre otros) están en crisis. Desde el punto de vista del conocimiento, los años sesenta marcan la consolidación del estructuralismo, que fascinó a varias generaciones, pero también el inicio de su crítica en autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze o Jacques Derrida. Su crítica ácida y radical apuntó a la raíz del problema, en el sentido que de su obra se desprende un análisis de los problemas del saber, de la relación que establecemos con esos saberes y de sus vínculos con el poder.

En suma, desde un punto de vista tanto político como epistemológico, ha ganado terreno la reflexión sobre cómo se construyen los saberes, qué vínculos presentan con el poder, como pueden contribuir a conquistar una sociedad mejor, cuánto hay de relativo en todo esto; es decir, problematizar los vínculos respecto al saber y al poder.

Todo lo anterior intenta, en algún sentido, dar cuenta del nuevo marco en el que se inscribe la Historia, la enseñanza y, por tanto, la enseñanza de la Historia. Parece bueno tener presentes estos elementos para que la crisis de la modernidad que hoy atravesamos tenga como correlato la irrupción de factores positivos a la hora de pensar el conocimiento histórico, la enseñanza, y la sociedad en general. La clase de Historia está inmersa en ese proceso. Por un lado, la emergencia de una perspectiva epistemológica que nos advierte de nuestra relación con el saber, tornándola más crítica, aportando enriquecedores elementos. Por otro lado, la caída de los grandes relatos de transformación y gobierno del mundo, sumado a la emergencia de otras demandas y reclamos de nuevos grupos, abren la perspectiva de nuevos horizontes de liberación, pero que requieren ciudadanos formados no precisamente en la mentalidad típicamente moderna (porque además tampoco aceptarían *ser* formados a la manera moderna). Estos son algunos de los desafíos que nos puede plantear nuestra subjetividad histórica social hoy para la enseñanza de la Historia.

2. Defender una perspectiva epistemológica

a) *El discurso del profesor como espesor discursivo*

El discurso del profesor es entendido en este trabajo como el proyecto de clase que el docente diseña, es decir, la individuación del programa del curso de acuerdo a su construcción particular de sentido.⁽²⁾ Se manifiesta de forma oral y escrita en sus notas, planificaciones, exposición oral, confección de fichas, selección bibliográfica, instrumentos de evaluación, argumentos, elementos inconscientes, aportes interdisciplinarios, entre otros. Por ello decimos que lo observamos como producto (el discurso visto en sí) y como práctica (su construcción y reconstrucción permanente). Como sostenía Marx para el capital, no es posible entenderlo sino como trabajo acumulado; el discurso del profesor no es el producto de una abstracción intelectual, sino de prácticas continuas y diversas, dispersas en el tiempo y en el espacio. Del análisis de las condiciones para la construcción del discurso tratará esta parte del trabajo.

¿Cómo está configurado el discurso del profesor en cuanto producto y práctica permanente?, ¿a qué se expone el alumno cuando escucha?, ¿y como lector cuando se enfrenta a las fichas que el docente confeccionó, o a la bibliografía que el docente seleccionó?, ¿es consciente del espesor discursivo?, ¿es consciente de la otredad y en todo caso de la subalternidad⁽³⁾ que tanto nos aleja de ese otro que es el pasado?

Entre el alumno y lo sucedido en el pasado existe una larga serie de mediaciones discursivas: de los hechos históricos a los documentos históricos que los describen, de los documentos históricos a la investigación de los historiadores, de los historiadores al manual de texto que llega al alumno.⁽⁴⁾ Asimismo, el alumno como lector se somete a otras mediaciones: la selección de textos (históricos o historiográficos) que el docente lleva a la clase en su ficha de estudio o ficha de lectura. En toda esta mediación hay dos operaciones básicas de todos los actores: la lectura y la escritura. Tanto el testigo o el cronista del evento, como el historiador, como el profesor, como el alumno, leen y escriben, interactuando a través de estas dos operaciones. El docente y el alumno en el aula (y fuera de ella) en un

(2) Véase J. M. Barbier: «Rapport établi, sens construit, signification donnée», en Barbier y Galatanu (eds.), *Signification, sens, formation*, 2000, París, PUF, pp. 61-86.

(3) La subalternidad y la violencia epistémica subyacen transversalmente la práctica educativa. Véase también el artículo «Construir al otro: subalternidad e imputación causal en la evaluación de los trabajos de Historia», de Lucía Etcheverry y Nicolás Morales, en este mismo libro.

(4) Véase también el artículo «Discurso y violencia epistémica: trabajando sobre descolonización», de Lizzie Introini en este libro.

vínculo intersubjetivo. Más lejos el historiador y mucho, mucho más lejos, el cronista o testigo. Esto es, el estudiante no «lee el pasado tal cual fue», sino que opera (cuando lee y cuando escribe) en el marco del saber de una disciplina discursivamente mediada. Sin lugar a dudas, como es obvio, el docente es también parte de (y está sometido a) esta mediación discursiva. Que alumnos y docentes seamos conscientes de ello parece entonces condición necesaria para un abordaje mínimamente crítico de la historia que leemos (o la historia que nos contaron).

Porque simultáneamente, el alumno también escucha el relato, o la exposición del profesor que también está discursivamente mediada. El alumno escucha lo que el docente expone según lo que leyó y la construcción de sentido que realizó. Nuevas mediaciones. Las escrituras están diversamente codificadas. Hay tres actores (historiadores, profesores, alumnos) que leen para escribir (el texto historiográfico, el guion de clase, el escrito o trabajo) y a su vez hay un actor (el docente) que lee (los documentos y la historiografía) para exponerlo a alguien que lo escuchará (el alumno).⁽⁵⁾ Asimismo, también los alumnos leen para participar oralmente en clase.

Finalmente, vale recordar que estos diferentes actores no están en pie de igualdad. De hecho el docente, a través de su proyecto de clase, selecciona y configura su discurso (a la vez producto y proceso de producción) para que el estudiante lo lea o escuche. De todos modos, y esto es aún más complejo, el profesor no siempre sabe porque lo hace;⁽⁶⁾ además de los criterios racionales que utiliza para la configuración de su discurso operan en él elementos inconscientes que vienen de su historia personal y su relación con el saber. Asimismo operarán también en el estudiante, a la hora de la construcción de sentido, múltiples factores que en ningún sentido permitirán que este apropie aquello que el docente originalmente quiso que el alumno apropiara. Por ello no es posible la objetividad, ni en unos, ni en otros. Por ello la honestidad intelectual a la hora de trabajar la mediación discursiva.

Ahora bien, ¿qué imagen puedo invocar para hablar de este espesor discursivo? No ha sido fácil encontrar un descriptor adecuado. En un primer momento pensé en una escalera discursiva, superposición de escalo-

(5) Sobre la relación entre la oralidad y la escritura véase el artículo «Oralidad y construcción de sentido en la clase de historia», de Valentina Veloso en este libro.

(6) Estas ideas se basan en el análisis que hace Charlot sobre la relación con el saber como trama de relaciones del sujeto con el mundo en donde operan multiplicidad de factores; por cierto, no todos racionales ni conscientes. También el planteo de por la docente y psicoanalista francesa Claudine Banchard-Laville afirma que hay elementos inconscientes que operan en la actitud del docente en el aula y por tanto también en su relación con la historia y en su construcción de proyecto de clase, esto es, en aquello que configura el discurso del profesor.

nes. Luego encontré más pertinentes términos como espiral o reticulado. Por último, tomé como descriptor más adecuado para dar cuenta de este espesor discursivo la imagen del rizoma, adaptando de este modo un concepto de Deleuze y Guattari,⁽⁷⁾ ya que permite visualizar y hacer inteligible la mediación discursiva sin cometer graves imprecisiones. De todos modos, la irrupción del concepto de rizoma ha obligado a repensar la explicación que hasta aquí venía desarrollando.

Veamos un momento los *pro* y los *contra* de estos descriptores. Podríamos pensar en una escalera descendente que nos lleve escalón por escalón (cada uno de los estratos discursivos: manuales, historiografía, documentos) hasta la tumba del muerto; en este caso y siguiendo a Michel de Certeau, allí en la tumba estaría nuestro *otro* a estudiar, el pasado que ha muerto. No obstante, si nos permitimos esta imagen de escalera descendente podríamos caer en el error que Hayden White intenta prevenir al abogar por una «concepción del registro histórico como algo distinto a una ventana por la que puede aprehenderse el pasado “como realmente fue”».⁽⁸⁾

En este sentido dos puntualizaciones: en primer lugar no basta un recorrido lineal de la supuesta escalera para acceder a la tumba del *muerto*, en el lenguaje de Michel de Certeau; esto es, no basta descender sus escalones para asomarse a la ventana que nos muestra al pasado *tal cual fue*. No lograremos conocer el pasado tal cual fue recorriendo la escalera discursiva (leyendo a los historiadores, a los testigos, etc.). Deben entenderse las complejidades de las operaciones de resignificación que ocurren entre cada escalón discursivo: el cronista no representa o refleja el hecho histórico, sino que construye sentido a partir de lo que ocurrió y así es como lo explica, desde *su* perspectiva, según *su* construcción de sentido altera el pasado «tal cual sucedió». A su vez nuevas significaciones dará el historiador a lo que el cronista sostuvo, lo que nuevamente hará el historiador que elabore el manual, haciendo lo propio el docente cuando configura su proyecto de clase. De este modo, en ningún sentido puede decirse que descendiendo los escalones de la supuesta escalera discursiva lleguemos a conocer aquello que «sucedió en el pasado». Siguiendo el análisis de Paul Ricœur⁽⁹⁾ se puede sostener entonces que en cada nueva reescritura se opera una resignificación que altera el mensaje del texto original. Esta afirmación da por tierra con la ilusión de un recorrido lineal por etapas (escalonado descendente en este ejemplo) hacia lo real sucedido. Da por tierra también con la pretensión de objetividad porque nos somete a los procesos de subjeti-

(7) G. Deleuze y F. Guattari: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-Textos, 2002.

(8) H. White, o. cit., p. 102.

(9) P. Ricœur: *La memoria, la historia, el olvido*, México, FCE, 2000.

vacación de cada uno de los autores de los textos. En suma, *lo real sucedido es ontológicamente existente pero epistemológicamente inasible* «tal cual sucedió»; *solo podemos aspirar a un discurso inteligible del pasado*,⁽¹⁰⁾ construido a partir de las resignificaciones que se generan en torno a la lectura y escritura de los diferentes textos de nuestro espesor discursivo.

¿Qué imagen tomar como descriptor entonces a efectos de dar cuenta de la complejidad de nuestro espesor discursivo? Podría proponer la idea de un espiral discursivo. De este modo, a medida que vamos recorriendo los distintos niveles de la mediación discursiva operarían resignificaciones que se representan gráficamente en los distintos niveles que presenta un espiral. El saber histórico que llevamos al aula sería el conjunto del espiral, presentaría una linealidad desde los documentos históricos que narran lo sucedido en el pasado, pasando por los historiadores (donde se produce un primer «ascenso» en el espiral), siguiendo por otros historiadores y docentes. Cada ascenso del espiral marcaría una resignificación de lo sucedido en el pasado dadas las condiciones y el lugar de quien escribe. Pero la linealidad del espiral y, por ello, la idea de que se podría recorrer sinuosamente deconstruyendo los procesos de subjetivación para acercarnos al pasado «tal cual sucedió», no parece dar cuenta tampoco de la complejidad que se esconde detrás del discurso del profesor, e incluso del historiador. No es tan sencillo desagregar qué es histórico, qué documental, qué historiográfico y situar estos elementos en los distintos niveles del espiral. Aunque gráficamente el espiral abre un espacio para representar las resignificaciones, adolece del mismo defecto que la escalera (linealidad, ilusión de realidad, etc.).

Otro descriptor posible podría ser un reticulado discursivo. Red de tramas discursivas entremezcladas. Este descriptor subsanaría los defectos de los anteriores: los une en una madeja compleja y de difícil separación. No obstante, resulta no operativa en un aspecto: en un reticulado no parecen diferenciarse claramente los distintos estratos de la mediación discursiva. Sin embargo, en nuestras prácticas cotidianas, son materialmente separables. Una cosa es el documento histórico que llevo a clase (pongamos por caso, un artículo de prensa de 1958), un libro de historia uruguayo, el manual de los alumnos, la ficha de trabajo. Es decir, los estratos discursivos se presentan como independientes materialmente, pero la trama que forman es una madeja de profunda complejidad. Por ello tampoco el reticulado: debemos encontrar un descriptor que nos muestre los distintos

(10) Esta idea se basa en el planteo de Michel de Certeau (*La escritura de la historia*, México, Universidad Hispanoamericana, 1993). Desde el planteo de Gilles Deleuze esta afirmación debería matizarse en cuanto probablemente se discrepe con la idea que el pasado ontológicamente existe; desde esa perspectiva existe a partir de la codificación que se hace desde el presente.

estratos discursivos materialmente separados (el documento, el libro, el manual, la ficha) y que a su vez de cuenta de la trama discursiva inseparable que configuran entre ellos.

Veamos algún ejemplo de lo que venimos afirmando para comprender la no operatividad de los tres descriptores propuestos (escalera, espiral, reticulado). Pensemos en el aula: trabajamos el reglamento de tierras de 1815 a partir de una ficha de lectura que recoja textos de las investigaciones de Lucía Sala y su equipo por un lado, y de Barrán y Nahum por otro. Hemos prescindido de uno de los estratos discursivos: el manual; o, dicho de otro modo, lo hemos sustituido por la ficha construida por el profesor. Materialmente podemos distinguir con nuestros alumnos el documento, la historiografía y la ficha (aunque la ficha contiene a los tres y da cuenta de la mirada del profesor sobre el tema y de las intenciones implícitas en su acción de enseñanza). A estas alturas no es posible pensar que de esta manera los estudiantes accederán al pasado histórico, no ‘revivirán’ la «revolución agraria artiguista», no comprenderán las «bases económicas de la revolución» leyendo la ficha de lectura. Los estudiantes solo accederán a la mediación discursiva⁽¹¹⁾ entre lo sucedido en el pasado (reflejado principalmente en el documento «Reglamento Provisorio para el arreglo de la campaña y seguridad de sus hacendados») y su situación en el aula. Yo pienso que es honesto intelectualmente que los alumnos entiendan que no es más que a esa mediación discursiva a la que puede acceder en tanto alumno y en tanto profesor. Porque de hecho, ¿puede alguien conocer *la revolución agraria artiguista* o *las bases económicas de la revolución*? No en cuanto hechos históricos, que no lo son en sí mismos, lo que sí se pueden conocer son enunciaciones, constructos, conceptualizaciones que los historiadores arman respecto de los hechos del pasado de los cuales tienen conocimiento. De esta manera, como docentes, tampoco nos relacionamos de modo autónomo con el documento histórico; nuestra relación está mediada por la historiografía que ya nos ha explicado lo que ese documento dice o quiere decir. Esto es, cuando leemos el Reglamento de Tierras lo estamos situando, por ejemplo, en la revolución agraria artiguista, que es una construcción historiográfica muy posterior al propio documento. Dice Michel Foucault: «El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho memoria; la historia es cierta manera para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa».⁽¹²⁾ En este sentido, los alumnos se ven sometidos a una nueva mediación: la del docente. En nuestra configuración didáctica los docentes seleccionamos líneas explicativas de nuestro

(11) M. de Certeau, o. cit.

(12) M. Foucault: *La arqueología del saber*; Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, p. 16.

proyecto de aula en función de la corriente historiográfica a la que adherimos, de nuestra historia personal y académica, de nuestras convicciones.⁽¹³⁾

Es muy fuerte entonces la violencia epistémica que se ejerce sobre los estudiantes si ellos no tienen la posibilidad de estar al tanto de todos estos elementos. Por ello considero que se impone la honestidad intelectual, de manera que cada estudiante pueda tener acceso a los recorridos de construcción de nuestro discurso y, en la medida de lo posible, de los distintos trayectos discursivos escogidos. En este sentido, puede ser muy oportuno recordar una afirmación de Pierre Nora que nos sugería atender estas construcciones:

El camino está abierto para una historia completamente diferente: no más los determinantes, sino sus efectos, no más las acciones memorizadas ni aún conmemoradas, sino la huella de estas acciones y el juego de sus conmemoraciones, *no más los acontecimientos por sí mismos, sino su construcción en el tiempo, el borramiento y el resurgimiento de sus significaciones; no al pasado tal como pasó, sino sus reemplazos sucesivos*, no la tradición sino la manera en que ha sido construida y transmitida.⁽¹⁴⁾

Estoy pensando en la posibilidad de explicitar la mediación discursiva en nuestro proyecto de aula, no para constituir una «historia completamente diferente» como propone el autor, sino para hacer crítico nuestro relacionamiento (y el de nuestros estudiantes, pues de ello se trata nuestra profesión) con el saber histórico. En todo caso, primero hay que tenerlo claro.

¿Qué descriptor utilizar para visualizar todos estos elementos en nuestro proyecto de clase? Ni la escalera, ni el espiral, ni el reticulado. *El descriptor escogido deberá vincular a los acontecimientos con su construcción en el tiempo, el resurgimiento de sus significaciones y sus reemplazos sucesivos*, según los términos de Nora.

(13) Por ejemplo, aunque consideremos aportes de diferentes autores, nuestro discurso probablemente se configure a partir de una línea explicativa particular; por ejemplo, en el caso que tratábamos más arriba, el docente puede escoger la línea explicativa de Lucía Sala: la vía de la revolución democrática radical y el «camino norteamericano» de consolidación del capitalismo. Todas estas líneas interpretativas, válidas y legítimas además de necesarias, son totalmente ajenas al «pasado tal cual sucedió»; son construcciones posteriores que encuentran su raíz teórica en el marxismo desarrollado en la segunda mitad del siglo XIX, varias décadas después del período objeto de estudio. De igual modo, cuando hablamos del «proceso a la independencia nacional» entre 1825 y 1830 no podemos desconocer las fuertes polémicas que implicó la construcción de ese relato para la afirmación de la nación. Como lo ha estudiado Carlos Demasi, esto implicó una lucha por el pasado, una construcción deliberada que nos fue legada, pero que no por eso debemos mirar acriticamente. He allí todo el poder de la mediación discursiva como construcción y resignificación del pasado, muchas veces de acuerdo a intereses no sólo históricos, sino también político ideológicos. Por ello mismo, he ahí la necesidad de compartir todo esto con los alumnos en clase.

(14) P. Nora citado por François Dosse en: *Paul Ricœur, Michel de Certeau et l'Histoire: entre le dire et le faire* (el énfasis es mío). <http://elec.enc.sorbonne.fr/document8.html> [15.2.2008].

¿Por qué he insistido en la búsqueda de un descriptor adecuado? El descriptor operará como herramienta teórica para contribuir a hacer inteligible el discurso del profesor, la compleja trama que, una vez pensada de este (u otro) modo, podría ser presentada (siempre parcialmente) a los estudiantes. Aquí propondré un descriptor para esta trama que, al momento, me parece muy apropiado. Cada docente tendrá su descriptor o su idea al respecto, o incluso, muchas ideas y descriptores. La idea de adoptar uno es sencillamente de orden práctico para posibilitar un campo específico de análisis.⁽¹⁵⁾

b) *El discurso del profesor: ¿segmento de un rizoma?*

Ahora bien, ¿qué imagen tomamos entonces para explicar este espesor discursivo que se encuentra detrás del discurso del profesor?, ¿cómo visualizamos esa mediación discursiva con la que tendrán que operar los estudiantes? Para hablar de ese espesor complejo, ese hacer saber atravesado por reticulados de poder y voluntad de verdad he optado por la imagen de *rizoma*. Este término de Gilles Deleuze y Félix Guattari adoptado con la intención de visualizar el espesor discursivo terminó volviéndose más amplio en el marco de este análisis, de modo tal que provocó un giro en este artículo y abarca ahora mucho más que el espesor discursivo.

Esta opción supone una invitación a pensar, un convite a zambullirnos momentáneamente en estas ideas, reflexionar, y emerger nuevamente con renovadas energías. Dada la complejidad del planteo de los autores, la idea de rizoma vinculada al discurso del profesor solo puede ser una adaptación relativamente libre. Porque, además, traer aquí la imagen del rizoma implica una segunda operación consistente en adaptar la filosofía de la multiplicidad al campo de la enseñanza de la Historia.

¿Qué sería entonces un rizoma? Deleuze y Guattari toman este concepto del campo de la botánica. Mantienen una postura crítica respecto de la imagen del mundo como un árbol-raíz, es decir de la explicación de los fenómenos de la realidad a partir de un solo factor (la raíz o el tronco principal).⁽¹⁶⁾ La imagen del árbol raíz se vincula directamente con la idea

(15) Estas aclaraciones quizá aparentemente ociosas me resultan necesarias. De algún modo puedo contarle al lector que trayectos voy eligiendo en la configuración del discurso de este artículo. Intento explicitar recorridos, dudas, giros, etcétera.

(16) Podemos ejemplificar con la radical crítica que estos autores realizan al psicoanálisis (sobre todo en su versión lacaniana): aceptando la idea de inconsciente de Freud fustigan fuertemente lo que ellos llaman la «reducción edípica», es decir (desde su visión) el empeño que ven en Freud por reducir el campo explicativo del aparato psíquico al Complejo de Edipo. En este sentido la crítica a Lacan es aún más radical porque este afirma que el inconsciente está

de la trascendencia, típica de occidente que busca en todos los fenómenos algo trascendente, algo más allá de los elementos mismos; esto se enfrenta a la filosofía oriental, que los deleuzianos retoman, vinculada con la inmanencia, aquello que lisa y llanamente *es*.

En esta línea el pensamiento occidental vincula la trascendencia con una unidad superior (dios, el monarca, el Estado, la nación) de manera tal que la mayoría de sus explicaciones filosóficas remiten a una unicidad (de allí la imagen de la raíz o sistema arborescente). Pueden existir también explicaciones que minimicen la importancia de la raíz principal y potencien la explicación de las raíces secundarias (es lo que estos autores llaman sistema raicilla y lo consideran una simple variante del pensamiento anterior).

Frente a estos sistemas explicativos arborescentes, Deleuze y Guattari oponen un sistema rizomático. No es casual que tomen sus conceptos del campo de las ciencias naturales. Para ellos la división hombre-naturaleza es una concepción occidental moderna típica de la filosofía de la trascendencia que ha debilitado el pensamiento humano. De hecho, para estos autores la dinámica de la naturaleza permite una explicación mucho más pertinente de la realidad que la que elabora el sistema arborescente. Dicen Deleuze y Guattari: «La naturaleza no actúa de ese modo (arborescente): en ella hasta las raíces son pivotantes, con abundante ramificación lateral y circular, no dicotómica. El espíritu está retrasado respecto a la naturaleza».⁽¹⁷⁾

La imagen del rizoma se opone entonces a la imagen del árbol-raíz. El rizoma es un tallo horizontal y subterráneo. Se puede dar la imagen de algunas plantas que vistas en la superficie son independientes unas de otras pero que bajo tierra se mantienen totalmente unidas en una madeja inseparable y sin jerarquía (como una gran trama subterránea).⁽¹⁸⁾

Aquí aparecen algunas imágenes para nuestro campo de la enseñanza de la Historia configurando el rizoma: tiene *unidades individualizables* como las plantas de la superficie (*el documento, el libro de Historia, el manual, el proyecto de clase, el escrito de los alumnos*), pero tiene también

estructurado como un lenguaje. Para Deleuze y Guattari el inconsciente es un caos y en ningún sentido se lo puede asimilar a un lenguaje. La raíz en el sistema arborescente de Freud sería el complejo de Edipo. Los autores sostienen que en la explicación del aparato psíquico operan multiplicidad de factores y no puede operarse esta *reducción* (afirman sobre todo que Freud ignora las condiciones sociales en que se inscriben sus casos).

(17) G. Deleuze y F. Guattari, o. cit., p. 11.

(18) «Ya habrá usted visto una modificación de tallo diferente, si alguna vez ha desenterrado una planta de iris; las estructuras grandes color café parecidas raíces cerca de la superficie del suelo son en realidad tallos subterráneos horizontales denominados rizomas. Los rizomas almacenan el alimento y al presentar yemas, puede, de igual manera, diseminarse y formar plantas nuevas». Campbell, Mitchel, Reece: *Biología. Conceptos y relaciones*, México, Pearson Education, p. 623. En otro caso, al desenterrar las plantas conocidas como cañitas indias se comienza a levantar el suelo porque se encuentran unidas por rizoma a todas las demás.

una trama (lo sucedido en el pasado, los documentos, la historiografía, los proyectos, los manuales, el discurso del docente, en definitiva hay una trama mixturada entre Historia e historia,⁽¹⁹⁾ hay mucho de lo sucedido y la disciplina que estudia lo sucedido), una trama *subalterna* (subterránea, en cierto sentido invisible; por ello la necesidad de explicitarla); una trama *sin jerarquías* (y por ello mismo imposible de desenredar).

Esta trama rizomática que estamos observando es imposible de desenredar. ¿Es imposible entonces la Historia? Deleuze y Guattari afirman que la Historia y el pensamiento se han configurado con el Estado como modelo (en parte es así si observamos que la Historia surge con la escritura, más o menos contemporánea al surgimiento del Estado). De este modo proponen una *nomadología*, contrario a la Historia, porque desterritorializa, fluye, al contrario del Estado y la Historia que sedimentan, sedentarian. Estando muy lejos de firmar una partida de defunción de la Historia, no obstante parecen interesantes algunos elementos que se desprenden de la idea de rizoma. Planteaba que era una trama no desentrañable y he aquí el principal problema: en la trama discursiva de la Historia a que nos sometemos como docentes y sometemos a los alumnos terminan confundidos lo sucedido en el pasado con los discursos (escritos y orales) que a ese pasado refieren. Llega un momento que no podemos diferenciar que sucedió en la historia y qué es aporte del cronista, interpretación del historiador, recorte de quien hizo el manual, configuración del profesor. Esto es, podemos afirmar que Jesucristo existió y Robin Hood no. Sin embargo, luego se arma una trama muy compleja que incluye a lo sucedido en el pasado enmarañado con los discursos que refieren a aquello que sucedió.⁽²⁰⁾

Deleuze y Guattari⁽²¹⁾ enumeran una serie de principios que definen al rizoma. Analicemos entonces estos principios en nuestro campo de la enseñanza de la Historia con un criterio flexible:

(19) Es la diferencia entre *Historie* y *Geschichte* que señala Koselleck para el idioma alemán. El giro que hace convergir la historia como acontecimiento y como representación se daría para este autor hacia 1750.

(20) En 1994, comentando la obra de Foucault, Deleuze afirma que en *Vigilar y castigar* «(Michel) permite rebasar la dualidad de las formaciones discursivas y de las formaciones no discursivas, que subsistían en *La arqueología del saber y explicar* cómo los dos tipos de formaciones se reparten o se articulan segmento por segmento (sin reducirse una a la otra, ni parecerse, etc.). No se trata de suprimir la distinción, sino de encontrar la razón de sus relaciones». G. Deleuze: *Deseo y placer*; Buenos Aires, Editora, 2004, pp. 15 y 16.

(21) Para esta caracterización me baso en la obra citada de Deleuze y Guattari y también en Josefina Sartora: «Liso, inorgánico e indiscernible: el espacio en Deleuze», en T. Abraham, *La Máquina Deleuze*, Buenos Aires, Sudamericana, 2006.

1) *Principio de conexión y heterogeneidad*

[...] cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.⁽²²⁾

Es la posibilidad de conexión múltiple de cada punto poniendo en juego regímenes de signos distintos. Este es un elemento evidente tanto para la trama histórica como para la configuración didáctica del proyecto de aula. Podemos conectar los documentos con el aula, a la historiografía con el alumno, al manual con la historiografía, al historiador con su lugar y también con todo aquello que esta por *fuera* del rizoma, a través de líneas de fuga que son propias del rizoma.

Hay una afirmación de los autores dando cuenta de lo heterogéneo del rizoma que nos resulta muy significativo: «no se puede establecer un corte radical entre los regímenes de signos y sus objetos». Esto es evidente en nuestro caso por lo que recién afirmábamos; muchas veces no podemos diferenciar claramente qué sucedió en el pasado y qué es lo que las fuentes históricas y la historiografía construyeron en torno a (o a partir de) lo sucedido. «Un rizoma no deja de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales».⁽²³⁾ Es aquí donde nos vemos obligados a hacer un giro en el análisis: el rizoma no es el reticulado discursivo; incluye a los regímenes de signos y a sus objetos. El pasado también forma parte del rizoma y se conecta heterogéneamente con los demás puntos. El rizoma incluye tanto al reticulado discursivo como a lo sucedido en el pasado pero no en una dualidad o en síntesis dialéctica; los incluye como multiplicidad, como múltiples puntos que se conectan permanentemente. Por ello conecta regímenes de signos distintos: lo sucedido y lo discursivo sobre lo sucedido, dos elementos de estatus muy distinto. Los discursos cambian, se territorializan y desterritorializan permanentemente, en cambio el pasado no cambia, ha muerto,⁽²⁴⁾ lo que sucedió allí nunca más volverá a suceder (no habrá otra batalla de Las Piedras, Napoleón no volverá a perder en Waterloo, César no volverá a ser asesinado, etc.). Podemos percibir transformaciones en la visión que tenemos del pasado, en nuestro discurso que lo vuelve inteligible: nuevas preguntas a un documento, una nueva actualización historiográfica, una nueva configuración didáctica. Pero el pasado,

(22) G. Deleuze y F. Guattari, o. cit., p. 13.

(23) *Ibidem*.

(24) M. de Certeau, o. cit. Aquí también vale la idea de *paseidad del pasado* que maneja Paul Ricœur.

ontológicamente, no cambia. El problema radica en que conforman una trama rizomática de muy difícil separación.

Podemos establecer que en febrero de 1973 las Fuerzas Armadas emitieron comunicados con contenido político y también que en junio de 1973 el presidente Bordaberry dio un golpe de Estado (volviéndose un dictador) con el apoyo de las Fuerzas Armadas. Ahora bien, todo lo que intente explicar cada uno de estos hechos y la conexión que hay entre ellos es construcción discursiva, no pasado. En este sentido, más allá de afirmar que estos hechos sucedieron, es muy poco lo que puede decirse que no pueda cambiar por las múltiples conexiones de los puntos del rizoma.

Así cuando hablamos, por ejemplo, del primer batllismo inevitablemente combinamos en nuestro discurso todo aquello que sucedió con juicios que han construido los historiadores y los actores políticos al respecto, con la evolución del pensamiento uruguayo en el siglo XX, y con hechos posteriores (por ejemplo, se suele adjudicar al primer batllismo características del neobatllismo). De modo tal que es confuso cuánto hay de interpretación y cuanto de pasado sucedido (aunque los acontecimientos estén en este caso sobradamente documentados). Este ejemplo también da cuenta de los puntos de fuga. Nuestro rizoma discursivo se escapa hacia el discurso político de la historia que no forma parte del espesor de nuestra disciplina sino de otros usos de la historia. A su vez, conectado y heterogéneo, nuestro rizoma se ve invadido por líneas que llegan de los usos políticos. Nuevamente acá estas múltiples conexiones nos plantean el *problema de la inteligibilidad: discernir claramente qué es discurso histórico y qué es discurso político*.

2) *Principio de multiplicidad*

[...] solo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas...⁽²⁵⁾

El rizoma no admite codificaciones o significaciones permanentes, es multiplicidades, pequeños rizomitas que lo conforman. El rizoma no es múltiple porque lo múltiple se contrapone a lo uno; es multiplicidades. No hay una unidad generadora, sino multiplicidad. La multiplicidad implica cambios de naturaleza (como recién consignamos al ver líneas conectadas permanentes entre lo sucedido en el pasado y los discursos). La multiplicidad se da en forma plana (no vertical), en un plan de consistencia⁽²⁶⁾ en el

(25) G. Deleuze y F. Guattari, o. cit., p. 14.

(26) Aquí se impone una aclaración. El plan de consistencia o de inmanencia se opone

cual las líneas cambian de naturaleza. Existen líneas de fuga (por la que se sale del plano de consistencia y del rizoma) y de desterritorialización (que opera un cambio de naturaleza) porque la territorialización es la construcción de un territorio existencial con los referentes que le son propios.

En primer lugar queremos destacar de aquí lo inasible de esta trama histórica. Las líneas que permiten codificar la trama existen: diferenciamos fuentes históricas de historiográficas, discernimos entre corrientes historiográficas, tenemos categorías explicativas, conceptos descriptivos, entre muchas otras; sin embargo, la trama histórica en sí, ese todo complejo, es en algún sentido inasible e imposible de desenredar. En segundo lugar, por el propio concepto de multiplicidad que constituye la trama histórica: pasado, documentos, historiadores, profesores, alumnos, flujos inconscientes, posturas ideológicas, discursos políticos, luchas sociales; todos ellos interactúan a la vez autónoma y conectadamente.

En nuestro plano de consistencia existen líneas de fuga por las que se sale del rizoma: pensemos en todo aquello que se pierde como evidencia del pasado, piénsese en un incendio que destruye un monumento histórico, piénsese en un historiador que deviene filósofo, piénsese en un docente que en su configuración de clase busca con un tema concreto un mensaje político actual más que referirse a la disciplina, piénsese en un profesor que utiliza algún tema histórico en el sentido *magistra vitae*, piénsese en un estudiante que cuando critica la filantropía está pensando en realidad en las políticas sociales actuales que no comparte. Son líneas que se fugan del rizoma. Asimismo otros rizomas tienen líneas de fuga que llegan a la historia: memoria, política, deseos, etcétera. Pero piénsese, por ejemplo, en los aportes interdisciplinarios: un concepto que tomamos de la antropología, de la sociología, la economía o cualquier otra disciplina (como la botánica y el propio rizoma), lo reterritorializamos y forma parte ahora de nuestro rizoma.⁽²⁷⁾

Tomemos un ejemplo ya trabajado: la actitud de los dirigentes políticos ante los comunicados de febrero de 1973 de las Fuerzas Armadas. En primer lugar existe una memoria colectiva de la situación (un nuevo

al plan de organización y desarrollo que refiere a la filosofía de la trascendencia (vertical, cuyo centro es la raíz). El traductor José Vázquez Pérez llama la atención acerca de que tradujo *plan de consistence* o *de immanence* del francés por *plan de consistencia* o *inmanencia* al castellano. No obstante, aclara que en francés *plan* significa *plan* y a la vez *plano*, y que cuando Deleuze habla de plan de consistencia está hablando también de un plano, incluso en sentido geométrico.

(27) En otros términos podemos observar a la territorialización y desterritorialización también en el planteo de Norá sobre los nuevos retos de la Historia: la construcción de las conmemoraciones y los acontecimientos, el borramiento y resurgimiento de sus significaciones. Dentro de nuestro mismo campo disciplinar se operan cambios de naturaleza en los términos, en los conceptos, en los acontecimientos. Esto es igualmente operativo para la trama histórica y para la historiografía más concretamente. Territorialización y desterritorialización permanente.

punto de fuga en nuestro rizoma). Independientemente de ello, y tomando los comunicados como documento histórico, se dispara una investigación historiográfica. Luego esta será criticada por actores políticos que invocarán el mismo documento con una interpretación distinta. Aparecerán otros historiadores que traerán nuevos documentos, con otras interpretaciones, otras posturas teóricas, otros deseos. También vemos al profesor que prepara su proyecto de aula. Se actualiza, incorpora las nuevas investigaciones a su proyecto, construye sentido, y lo lleva al aula. Recién allí, con esta inmensa acumulación de mediaciones discursivas y de construcciones de sentido, los «hechos de febrero» llegan a los diferentes alumnos. De todos modos, aquí se refuerza el concepto de rizoma: no es solo el espesor discursivo de la historia el que llega a los estudiantes. Ellos reciben en el aula a través del discurso del profesor un extracto de aquel rizoma, que contiene todas las dimensiones históricas (lo sucedido y sus discursos) pero que tiene también líneas de fuga hacia la memoria, el poder, el discurso político, las luchas sociales, el tiempo, el contexto, el lugar desde el que esa clase es dictada. Como decíamos todos los puntos del rizoma interactúan conectados.

3) *Principio de ruptura asignificante*

Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etcétera; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras. Por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía...

Todo rizoma puede ser roto pero siempre recomienza a través de las líneas de fuga, territorialización y desterritorialización.

Este tercer principio nos traslada a un punto de análisis fundamental: el movimiento. La filosofía de la multiplicidad reniega del estructuralismo por su falta de movimiento. Para Deleuze y Guattari las cosas solo pueden ser explicadas a partir de agenciamientos maquínicos de deseo o de enunciación, flujos que se derraman y son codificados y re codificados permanentemente. Desde un punto de vista deleuziano, el movimiento obrero o más precisamente el proletariado, pongamos por caso, no existía como tal antes de ser codificado. Existían flujos de personas, ideas, inte-

reses, salarios, etcétera. La codificación que define al proletariado genera un agenciamiento maquínico,⁽²⁸⁾ crea el límite entre lo que es y lo que no es. Este agenciamiento que permite que el proletariado exista como cosa definida permite a su vez que sea dominado. Solo lo conocido puede ser dominado. Pero, a su vez, como todo es movimiento, el proletariado toma consciencia de sí y adopta un proyecto emancipatorio. Asimismo, esto será resignificado (¿o no es cierto acaso que el liberalismo toma elementos del marxismo y se reconfigura?). Esto es lo que Deleuze y Guattari llaman «nuevas formaciones que devuelvan el poder a un significante». Sencillamente asignificante supone reconocer que los términos tienen múltiples significados posibles, que se territorializan y desterritorializan permanentemente; niega una coincidencia epistémica entre significado y significante y asume al significante como multiplicidad. Ahora bien, tampoco puede suponerse un dualismo, porque esto está en conexión con múltiples otros puntos que interactúan recíprocamente: las luchas sociales, las historias de los países, el azar, los ciclos económicos.

Ahora bien, ¿cómo vinculamos todo esto con la práctica de la enseñanza de la Historia? Planteémoslo sin más: el rizoma se mueve. Nuestro rizoma se mueve. No todo él, que no es un todo, porque no es un uno. Se mueven sus multiplicidades permanentemente en contacto unas con otras, atravesadas abruptamente por las líneas de fuga que nos llevan a otros campos y otros signos. Por ello la ruptura asignificante: hay un empoderamiento del significante que borra un viejo significado y lo recodifica. Flujos instituidos y flujos instituyentes que conviven al interior de nuestro rizoma. El rizoma es roto pero se continúa en cualquier otra de sus líneas. Son procesos de territorialización y desterritorialización permanentes. Para visualizar esto debemos decir que estos movimientos de resignificación pueden ser de distintas dimensiones: se desclasifican archivos del ministerio de Defensa surgiendo un rico material documental; una nueva tesis matiza la lucha de puertos en el Río de la Plata durante el coloniaje; Fernand Braudel plantea la larga duración; Marx escribe el 18 brumario; se descubre la técnica del carbono 14; aparece la informática; José Pedro Barrán vira hacia el análisis de la sensibilidad; la antropología y la economía hacen aportes a la Historia. En suma, el movimiento es permanente y todo esto genera movimientos de reterritorialización, digamos, de reestructuración o de resignificación. Esto, por otra parte, además de inevitable e

(28) Al principio Deleuze y Guattari hablaban de máquinas deseantes. Por ejemplo una máquina es lo que funciona entre la boca del niño y el pezón de la madre, máquinas genera el dinero. «En todas partes máquinas... con sus acoplamientos, sus conexiones» se lee al inicio del *Antiedipo*. Sin embargo más adelante, y por su rechazo al inmovilismo de las estructuras, abandonaron el término *máquina*, sustituyéndolo por *agenciamiento maquínico* (que claramente sugiere más una idea de movimiento).

inherente a los discursos históricos, es deseable en una clase. Es decir un proyecto de aula que tenga la intención de lograr ciertas desterritorializaciones y reconceptualizaciones.

Todas estas dinámicas pueden darse tanto oralmente en el aula como en los discursos históricos. Pero en nuestro rizoma hay algo que no se mueve: lo sucedido en el pasado. El pasado, como lo dice Michel de Certeau, ha muerto. Y hasta nuevo aviso los muertos no vuelven a vivir. Aquí volvemos entonces sobre la conexión, la heterogeneidad, la ruptura y la multiplicidad: son tantos los cambios y resignificaciones de la trama histórica que lo que vendría a ser su objeto parece cambiar, aunque necesariamente no cambia. Esto es, como decíamos, el pasado ontológicamente existe y no se mueve, pero así, tal cual, es inasible. Epistemológicamente podemos observar un inmenso reticulado discursivo que se inserta, toma, fracciona a lo sucedido en el pasado hasta quedar interconectado en el rizoma.⁽²⁹⁾ Veamos entonces que podemos conocer de este rizoma, trama compleja que une al reticulado discursivo y a los propios acontecimientos o hechos del pasado. Veamos no qué conoce la Historia, pues ese es otro tema. Miremos desde la epistemología como podemos describir, visualizar el rizoma (más adelante reflexionaremos sobre cómo podemos hacerlo visible desde las prácticas en el aula). El último principio nos ayudará a ello.

4) *Principio de cartografía*

La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción [...] Consiste, pues, en calcar algo sobre lo que se da por hecho, a partir de una estructura que sobrecodifica o de un eje que soporta. El árbol articula y jerarquiza calcos, los calcos son como las hojas del árbol. Muy distinto es el rizoma: mapa y no calco. Hacer el mapa y no el calco.

Deleuze y Guattari nos proponen un mapa para entender al rizoma. ¿Por qué? El mapa es abierto, conectable, modificable y tiene múltiples entradas. Es pasible de movimiento. El calco o la foto bloquearían al rizoma.

El mapa es conectable en múltiples dimensiones, desmontable y alterable. Hay una interesante afirmación de los autores: «Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye». Esta es una crítica radical a la filosofía de

(29) Esto no sugiere que lo sucedido en el pasado y sus discursos entremezclados en el rizoma sean de la misma naturaleza. No estoy afirmando que los hechos son lingüísticos. Sostengo que epistemológicamente es muy complejo discernir entre el discurso y los hechos.

la coincidencia de la que habla Chartier.⁽³⁰⁾ Rescata además las prácticas, y las prácticas para la construcción. Todo lo que hay escrito con voluntad de verdad sobre lo que ha ocurrido en el pasado es como un mapa: tiene múltiples entradas (fuentes primarias, historiografía, manuales, escrito de los alumnos, guion de clase), pero nada es un calco, todo intenta construir un relato verosímil sobre algo. Es una construcción producto de una práctica: una experimentación sobre lo real. Deleuze y Guattari proponen resituar los calcos. Colocar en el mapa todo aquello que intentó representar fielmente la realidad. Relacionar las raíces o los árboles con un rizoma. Esto es, visualizar, explicitar, hacer saber que el parte de la batalla de las Piedras no es la batalla de las Piedras; que el Ciclo artiguista no cuenta qué pasó en la Revolución oriental; que ni el profesor de Historia, ni la ficha de lectura, ni el manual reproducen lo que sucedió en el pasado. El mapa, el discurso inteligible sobre la trama histórica, es parte del rizoma, es decir, es parte de la trama histórica. Mi idea es reivindicar el papel protagónico de ese discurso inteligible con sus certezas construidas, papel protagónico y certezas que están mucho más a resguardo si se sitúan en este mapa deleuziano. Por ello defender la epistemología; defenderla en el sentido de sostener una perspectiva epistemológica que vuelva crítica nuestra relación con el saber histórico, mapeándola.

Vale aquí una aclaración. La idea no es ingresar al campo de la metodología de la Historia. Estoy haciendo un trabajo posicionado desde fuera: en la medida de mis posibilidades, miro epistemológicamente como se construye la trama histórica (no específicamente la cuestión historiográfica en el sentido de métodos y escuelas); intento hacerla inteligible para que la doble sumisión que implica aprender según Beillerot,⁽³¹⁾ no se transforme en triple sumisión. La idea es plantear un *acceso* crítico al conocimiento y ofrecer una oferta de significaciones a los estudiantes que haga esto posible. No estoy considerando imposible la Historia ni el conocimiento, sino entendiendo que son posibles (y se enriquecen) a partir de la concienciación de los elementos que lo constituyen. Podemos alcanzar grados de certezas; certezas más sobre un discurso inteligible del pasado que sobre el pasado mismo.

Para resumir el planteo deleuziano hablando globalmente de rizoma cito nuevamente a los autores. La extensión de la cita se justifica por su poder de síntesis del planteo arborescente y rizomático y en cuanto conecta ambos planteos:

En los rizomas hay nudos de arborescencia y en las raíces brotes rizomáticos. Es más, hay formaciones despóticas, de inmanencia y de canali-

(30) R. Chartier: *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 27.

(31) J. Beillerot: *Formes et formations du rapport au savoir*, París, L'Harmattan, 2000.

zación, específicas de los rizomas. En el sistema trascendente de los árboles hay deformaciones anárquicas, raíces aéreas y tallos subterráneos. Lo fundamental es que el árbol-raíz y el rizoma-canal no se oponen como dos modelos: uno actúa como modelo y calco trascendente, incluso si engendra sus propias fugas; el otro actúa como proceso inmanente que destruye el modelo y esboza un mapa, incluso si constituye sus propias jerarquías, incluso si suscita un canal despótico. No se trata, pues, de tal o tal lugar de la tierra, ni de un determinado momento de la historia, y mucho menos de tal o tal categoría del espíritu, sino del modelo que no cesa de constituirse y de desaparecer, y del proceso que no cesa de extenderse, interrumpirse y comenzar de nuevo.⁽³²⁾

Podemos emerger nuevamente a la superficie. Con nuevas energías. El planteo de Deleuze y Guattari ha descentrado la propuesta de este trabajo. La idea era, en términos deleuzianos, territorializar al rizoma (adaptándolo) al campo de la práctica de la enseñanza de la Historia. De alguna manera esa fue la intención. Sin embargo, también el rizoma (él como categoría) se ha territorializado en nuestro campo, o más específicamente, en nuestro análisis. Pensamos en un rizoma discursivo, pero su fuerza inmanente y productora, su territorialización en nuestro campo, nos ha hecho modificar la mirada en medio del camino: el rizoma no es el reticulado discursivo; el rizoma es histórico. Contiene al reticulado discursivo y a lo sucedido en el pasado conectados, múltiples, en movimiento, codificándose, fugándose y recibiendo otras fugas.

El rizoma es la trama sobre la que versa la clase de Historia: el pasado, sus testigos, sus interpretaciones y todo el complejo juego de intereses que se articulan y mucho o poco tiene que ver con la disciplina histórica. Explorar trayectos para explicitar esta trama es la idea de este artículo.

3. El discurso del profesor: su proyecto de clase

El discurso del profesor podría entonces ser pensado como un segmento rizomático. Una toma de la trama rizomática que se configura y reconfigura permanentemente a partir de nuestra relación con el saber. En esa relación con el saber se configura el proyecto de clase.

El proyecto es para mí ese segmento del rizoma que se territorializa en el aula, a la vez que presenta puntos de fuga (la enseñanza, la institución, los intereses, los vínculos, afectos y deseos, etc.). De este modo, siendo conscientes que nuestro discurso da cuenta de un reticulado discursivo que se enmaraña compleja y heterogéneamente con el propio pasado en un rizoma, podemos reflexionar sobre prácticas que contribuyan a la

(32) G. Deleuze y F. Guattari, o. cit., p. 25.

honestidad intelectual haciendo explícito el reticulado, el rizoma y promoviendo una relación dinámica y crítica con los saberes (en el sentido de pasible de deconstrucción, de análisis de las condiciones de posibilidad de los discursos).

El proyecto de clase y de curso de cada docente, producto de su discurso como segmento rizomático, individuación del programa, pone en juego distintas prácticas. Es decir, en este artículo, el proyecto incluye las prácticas de construcción del proyecto, el proyecto mismo, su intento de ejecución en el aula, y su evaluación y reconfiguración permanente.⁽³³⁾

Es claro que en los proyectos de muchos docentes aparecen los elementos que aquí intento plantear. Se llevan al aula propuestas que apunten a que el alumno conozca los trayectos de construcción del saber histórico y se relacione dinámicamente con el conocimiento.

La idea que intento entonces defender puede plantearse de este modo: si mi intención fundamental es promover en clase la posibilidad de pensar históricamente (y de este modo, pensar socialmente) no es solo a partir de los contenidos enseñados que puedo intentarlo. El acceso a (y la legitimidad de) esos contenidos es fundamental para que el estudiante pueda plantearse de otro modo frente a los saberes que le estoy mostrando. ¿Se puede promover un pensar históricamente si impongo como saberes definitivos aquello que solo es aproximativo?, ¿podemos pensar en reafirmar en nuestras prácticas la idea de construcción, de contingente?, ¿podemos intentar prácticas que descubran las operaciones de territorialización y desterritorialización permanente?, ¿podemos observar las rupturas asignificantes? En suma, en términos de Deleuze y Guattari, ¿podemos situar los calcos en el mapa?

Intentaría, en este sentido, plantear ejercicios donde el propio alumno «descubra» (des-cubra, es decir, pueda ver) los implícitos del conocimiento: ¿conocemos el pasado o una reconstrucción posible de ese pasado?, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de la emergencia de ese discurso?, ¿con qué intenciones escribe el cronista que estamos leyendo en clase?, ¿quién es?, ¿por qué optó por esta línea explicativa aquel historiador?, ¿qué intereses, mentalidades, presiones, condicionamientos subyacen en su investigación?, ¿por qué elegí como docente esta o aquella línea expli-

(33) Jean-Marie Barbier en su análisis de la noción de proyecto, diferencia *proyecto* (transformación posible de lo real), de *acción* (transformación efectiva de lo real) y aboga por no confundirlas. Sin confundirlas aquí intento vincularlas rizomáticamente: tomar una definición amplia de proyecto que asocie proyecto con prácticas para reflexionar sobre los recorridos para explicitar el rizoma en clase. Como sostienen Edelstein y Coria (*Imágenes e imaginación, Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995), la situación de aula supone una «puesta en escena». Desde la perspectiva de este trabajo, el docente intentaría poner en escena en un marco más general su proyecto asociado con su discurso.

cativa?, ¿por qué elegí estos o aquellos contenidos?, ¿qué intento plantear con mi propuesta?

Un posible ejercicio que me gustaría proponer para reflexionar sobre prácticas para la honestidad intelectual es pensar en clave de otredad y subalternidad.⁽³⁴⁾ Esto es, hasta donde es posible explicitar en clase cómo cambia la visión del pasado desde el posicionamiento que toma la historiografía, el verdadero orden del discurso historiográfico. ¿O no tiene la historiografía en muchos casos un verdadero orden del discurso dominante que homogeniza los planteos? Por ejemplo, ¿no subyace en la inmensa mayoría de la historiografía un posicionamiento pro-aliado y anti-nazi en la Segunda Guerra Mundial? El Eje y los nazis son el otro. Pero, ¿por qué? ¿Son naturalmente distintos que «nosotros»? En realidad, el consenso parecería basarse en un acuerdo ético, político e ideológico que rechaza el nazismo por sus horrorosas y detestables prácticas e ideas. Es un posicionamiento político e ideológico necesario (y consensuado) que se introduce en el aula y convierte al fascismo en el «otro». ¿No es honesto intelectualmente que los estudiantes sepan que conscientemente estamos colocando enfrente al fascismo por que lo rechazamos profundamente desde una perspectiva ética y política? Es nuestro rizoma que interactúa conectadamente con otras dimensiones no históricas.

La elección del ejemplo anterior no es inocente. El fascismo (al menos el que identificamos entre 1922 y 1945, no hablemos del actual) genera un rechazo generalizado por lo que es más sencillo plantearlo como el «otro» y justificar abiertamente ese rechazo. Habría consenso en plantear un rechazo explícito al fascismo,⁽³⁵⁾ pero no al liberalismo y tampoco al socialismo (además, desde mi perspectiva, no es deseable rechazarlos).

Sin embargo, la historiografía parece situar el lugar de «otro» mu-

(34) La otredad y la subalternidad parecen un buen lugar desde donde analizar estas prácticas, tanto más cuanto son un eje orientador de todos los artículos de este libro; de todos modos, son múltiples, heterogéneos e infinitos los tipos de ejercicios que podemos promover en aras de las intenciones arriba enunciadas.

(35) Dos puntualizaciones: por un lado, es clarísimo que en la propia historia del fascismo encontramos todas las evidencias para volverlo un *otro* y separarlo de nosotros, en este caso la historia puede confirmar contundentemente aquellas prácticas aberrantes que ideológicamente rechazamos. Por otro lado, un ejemplo que nos sitúe en lo que vengo afirmando. Muchas veces, cuando encaramos temas que se relacionan con el terrorismo de Estado, ¿no buscamos a través de diferentes métodos sensibilizar a los alumnos frente a las terribles políticas aplicadas?, ¿no buscamos, a través de fotos, testimonios y videos, generar empatía entre nuestros alumnos y las víctimas? Esto, que personalmente comparto plenamente, parece muy alejado de lo rigurosamente disciplinario y mucho más cercano a una idea de historia *magistra vitae*, esto es, buscamos enseñar ciudadanía y democracia a través de la historia. Compartiendo plenamente esta idea y creyendo que es parte de mi relación con el saber y de mis intenciones didácticas, pienso asimismo que sería buena idea explicitar a nuestros alumnos nuestro rechazo de esas prácticas y nuestras intenciones precisas para esa clase o clases. Por un tema de honestidad intelectual.

chas veces a muchos. ¿Acaso no es Esparta el «otro» frente a Atenas?, ¿eran muchos más los ciudadanos atenienses que los *homoioi* espartanos, ambos sujetos únicos de derechos políticos?, ¿qué dirían las mujeres espartanas y qué las atenienses? A veces en nuestras prácticas nos vemos frente a contraposiciones que ingresan a nuestro rizoma a partir de otros lugares como la política, las ideologías, los intereses, etcétera. ¿No solemos mirar también a los bárbaros desde Roma? Y acaso, como plantea Michel de Certeau para la historia en general, ¿no planteamos una dinámica de otro y nosotros con el Antiguo Régimen y la Revolución francesa?, ¿no planteamos de este modo al régimen colonial y a la revolución de independencia?

Estos posicionamientos historiográficos parecen de naturaleza diversa:

Por un lado, los que se desprenden del lugar de construcción del discurso historiográfico y que puede estar asociado a motivos espacio-temporales, etnocéntricos o de disponibilidad de tecnología, fuentes, etcétera. Por ejemplo, conocemos a los bárbaros principalmente a través de Roma, porque fueron ellos quienes nos legaron fuentes abundantes.

Por otro lado, existen algunos posicionamientos que parten del consenso ético y político de nuestra comunidad. Por ejemplo, respecto al rechazo al fascismo o a la valoración positiva de la revolución de independencia.

En el primer caso podemos deconstruir el discurso mayoritario y explicar las condiciones de posibilidad de la emergencia de ese discurso a nuestros alumnos. En el segundo caso, es honesto intelectualmente, que el estudiante sepa que estamos frente a una intromisión (inevitable y deseable) en nuestro rizoma de valoraciones ético-política ajenas a la historia y el pasado (que aceptamos y valoramos positivamente) y que se vinculan con el discurso fundacional (en el caso de las revoluciones burguesas)⁽³⁶⁾ o inherentes al sostenimiento de algunos patrones comunitarios (en el caso del rechazo al fascismo) que valoramos necesario. Ir desenredando la trama compleja del rizoma a partir de distintos ejercicios, intentando que el alumno opere, navegue, se desplace en ese rizoma. No pensará históricamente solo por la aprehensión de los contenidos, sino por el trabajo permanente para conocerlos y entenderlos.

Por ello situar los calcos en el mapa. Situar los discursos sobre el pasado en un mapa abierto, desmontable, sobre el que podremos trabajar

(36) Esto en ningún sentido implica dejar de problematizar el abordaje de la historiografía nacional (y nacionalista), complejizarla, desenredarla y llevarla a clase; solo intenta decir que, en gran medida, es un supuesto implícitamente aceptado que se tiene un juicio positivo sobre la revolución y que, a veces, eso puede oscurecer la explicación histórica sobre el período anterior (colonial).

con criticidad. En nuestro discurso de aula coexisten formaciones discursivas que intentan desde distintos lugares dar cuenta del pasado, discursos conectados, múltiples, que se territorializan y desterritorializan permanentemente; conceptos, términos, ideas que sufren rupturas asignificantes y se continúan de un modo distinto. Permitamos entonces en el aula recorrer la trama rizomática que el mapa nos ofrece; pero, sepamos reconocer también, aquellas líneas de fuga que llegan a nuestra trama desde otros campos: discursos políticos, consensos sociales, situaciones específicas, afectos, etcétera.

Otro posible foco de análisis es respecto al trabajo que los docentes hacemos con distinto tipo de materiales. En el marco del rizoma que propongo aquí, el discurso del profesor se configura como segmento a partir de las elecciones que realiza en todo momento. Trabajando con el manual en clase, elaborando fichas, utilizando el pizarrón, incorporando nuevas tecnologías. ¿Es posible abordar líneas de reflexión que nos permitan evaluar qué ventajas didácticas y qué riesgos epistemológicos se esconden *detrás* de nuestras elecciones?

La utilización del manual es un ejemplo de ello. Podría constituir un riesgo epistemológico que el estudiante se acostumbre, por hábito, a que allí está *la verdad histórica*, en cuanto es el referente esperado para aprobar el curso. Es decir que el estudiante termine pensando, al usar cotidianamente el manual y satisfacer el referente del docente, que allí está la verdad histórica, allí se encuentra *lo que realmente sucedió en el pasado*.⁽³⁷⁾ el manual como ventana para ver lo sucedido. No obstante, también el manual puede ser usado para deconstruir el discurso que este contiene, vinculándolo con la historiografía; para observar las selecciones realizadas o incluso utilizarlo como aproximación e introducción a un tema. Con estos comentarios intento reflexionar acerca de las prácticas de acceso al saber que proponemos a nuestros alumnos y que, repetidas y automatizadas, pueden implicar ciertos riesgos epistemológicos. Otro tanto podría decir de las fichas de estudio que nosotros configuramos como profesores; con la única salvedad que en ese caso podemos explicitar en clase con mucha mayor claridad nuestros recorridos por el rizoma.

Muchos otros polos de reflexión pueden dispararse respecto a estos temas. Cuestiones de poder, de saber, de selecciones, de contextos, de ideas, de afectos, de sentimientos, de intereses, de rutinas, de dispositivos institucionales, de áreas interdisciplinarias, de actualidad, de proyectos, etcétera.

(37) En este caso el manual se convertiría en algo así como la escalera que intenté descartar como descriptor de la mediación discursiva (contiene explicación didáctica, historiografía, documentos) y desde él se podría visualizar el pasado (si acostumbramos al estudiante en ese sentido).

Una última reflexión para cerrar estas ideas. Los dispositivos institucionales que se despliegan por parte del Estado y las instituciones educativas con motivo de la conmemoración de efemérides. Por ejemplo, y nos toca particularmente como profesores de Historia, la «jura de la Bandera» el 19 de junio y en este año tan especial, la conmemoración del Bicentenario del inicio de la Revolución Oriental.

¿No sería positivo, desde un punto de vista ético, didáctico y político explicitar y desnudar frente a los alumnos el (abusivo) relato político de la historia⁽³⁸⁾ que subyace al 19 de junio?, ¿Cuál sería el contenido «ético» de ese gesto? ¿Cómo se combinaría con un objetivo «político»? ¿podemos decirles a nuestros alumnos de primero que jurar la bandera uruguaya el día del natalicio de Artigas tiene sentido?, ¿no rehusó acaso Artigas en el Paraguay volver al nuevo estado independiente?, ¿podemos ocultar las condiciones en que surgió y se configuró ese juramento en el contexto de la segunda guerra mundial?, ¿debemos callar que esas prácticas eran también adoptadas por la Italia fascista?, ¿imponer esas prácticas se condice con promover una enseñanza «crítica»? Estas preguntas vuelven sobre lo mismo. Cual si fuera un laboratorio ir desarmando el rizoma en clase de historia, deconstruirlo, y mostrar otras articulaciones posibles. Con estas preguntas no intento cuestionar en sí a la bandera, al himno, a los ritos todos, sino pensar la posibilidad de rearticular el discurso de modo de poder mostrar por qué se han construido ciertos ritos nacionales y pensar si es esa la manera en que queremos configurar nuestra relación con el pasado de esta comunidad. Como citábamos a Nora más arriba: trabajar y proponer «no la tradición sino la manera en que ha sido construida y transmitida». En suma, ¿por qué si la historiografía tiene claro estos elementos hace tanto tiempo deberíamos seguir nosotros haciendo en clase un contradiscurso que niega todo lo que afirma nuestro saber disciplinar?; ¿no es un interesante ejercicio de reflexión histórica y epistemológica ir deconstruyendo la formación de esos ritos y pensarlos de otro modo? En los discursos, las referencias al pasado no son necesariamente «históricas».

Otro tanto podría decirse para la conmemoración del Bicentenario. ¿Cuántas fechas posibles podríamos adoptar para conmemorarlo? Muchas, es cierto. Ahora bien, en clase, ¿debemos aceptar indiscutiblemente las fechas e hitos que institucionalmente están establecidos o puede deconstruirse ese discurso, recorrer sus trayectorias, intentar entenderlo e incluso poder criticarlo?⁽³⁹⁾

(38) Carreras y Forcadell diferencian usos de la historia, entre ellos el político. Diferencian las dimensiones política y cognitiva de la historia, y cómo la dimensión política de la historia hace uso pero también abuso de la dimensión cognitiva y del pasado mismo. Carreras, Forcadell: *Usos públicos de la Historia*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

(39) Pensemos simplemente en el título de la conmemoración que se publicita «Bicentenario

La multiplicidad y heterogeneidad de los ejemplos responde a que tanto la trama histórica como nuestra relación con el saber se presentan como rizomáticas. La idea es pensar la naturaleza de nuestro discurso, las condiciones de su construcción, analizarlas y llevarlas a clase, explicitándola. Explicitar la mediación discursiva, las resignificaciones, nuestra construcción de sentido. Quizá de esta manera un no experto, como el alumno, podrá acercarse a niveles de autonomía a la hora de *su* relación con el saber.

Explicitar en nuestro proyecto de clase el particular recorrido que hemos seguido por la laberíntica cartografía del rizoma, he ahí, un ejercicio para la honestidad intelectual.

Por ello, me pregunto si plantear al rizoma como aquello que está detrás (y delante) del discurso del docente y vincular todo ello con su proyecto de clase puede contribuir a ilustrar las líneas explicativas que utilizamos para que los alumnos puedan (si lo desean) operar con ellas progresivamente o, al menos, aprender a hacerlo.

Es evidente que muchos docentes realizan todos estos ejercicios en clase. La pregunta sería por qué desde algunos dispositivos institucionales se sigue exigiendo prácticas para la enseñanza de la historia que apuntan a reafirmar ciertos ritos en vez de deconstruirlos. Como afirma Valls Montés para la enseñanza de la historia en España: «la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia». Los docentes podemos (y lo hacemos) utilizar el intersticio del aula para luchar contra esa vigencia deslegitimada que nos exige el poder.

Comentarios finales

Decía al principio que este artículo buscaba reflexionar sobre que se esconde detrás de la aparente linealidad del discurso del profesor de Historia. En el recorrido del artículo intenté plantear la complejidad de nuestra relación con el saber histórico reconociendo la serie de mediaciones discursivas que existe entre lo sucedido en el pasado y el discurso del profesor en clase. En este recorrido me vi obligado a hacer un giro en el análisis: lo realmente sucedido termina conectado múltiplemente con los distintos discursos en esa

Uruguay 1811-2011», a lo que suele agregarse «200 años del inicio de la emancipación oriental». En primer lugar es insostenible afirmar que Uruguay «cumple» doscientos años. De todos modos, la fecha de estas conmemoraciones nunca es inocente ni tampoco rigurosamente «histórica», sino que parte de consensos políticos que tienen una visión del pasado y, sobre todo, una visión de futuro. Por otro lado, la palabra «emancipación», por ejemplo, ha sido cuestionada por la historiadora Ana Frega en tanto en la época era utilizada como la emancipación que el amo daba al esclavo.

trama que es el saber histórico. De allí la idea de rizoma como herramienta de análisis para pensar el proyecto de clase y el discurso del profesor.

A partir de allí entonces planteé como oportuno llevar al aula, compartir con nuestros estudiantes, en las distintas prácticas algunos de estos complejos, heterogéneos y múltiples puntos de configuración del saber histórico. Plantear en clase, además de los contenidos, el recorrido de construcción de esos contenidos y (no menos importante) los puntos de fuga que llegan a la clase de historia desde dimensiones no disciplinares. ¿Por qué?

Como dije antes, por motivos éticos, didácticos y políticos. Los motivos éticos refieren a la necesidad de hacer explícitos los supuestos y fundamentos implícitos en el discurso del docente; esto es, no fundar ante los estudiantes la legitimidad de nuestras afirmaciones en nuestro poder como profesores, sino en la rigurosidad y metodología del saber disciplinar. Parece ético entonces no recostarse sobre un saber/poder para fundamentar el discurso, y ético también explicitar los recorridos que hacen legítimo el saber historiográfico.

Los motivos didácticos se desprenden de los motivos éticos; esto es, una ética de la enseñanza de la Historia que apunte a un relacionamiento dinámico y crítico con los saberes. Promover prácticas dispersas en el tiempo y en el espacio que acostumbren a los estudiantes a criticar y deconstruir los saberes, a encontrar los puntos de fuga que llegan a la clase, que desestimen la acreditación inmediata de lo que se lee o se escucha, por una serie de preguntas al saber: ¿quién lo dice?, ¿por qué lo dice?, ¿desde qué lugar lo dice?, para luego sí poder analizar qué es lo que dice.

Los motivos políticos se desprenden (y son el corolario) de los dos anteriores. Promover una ética de la enseñanza que valore didácticamente el relacionamiento crítico y dinámico con los saberes, a efectos de promover un relacionamiento crítico y dinámico con los discursos dominantes en el ámbito de las luchas sociales. Generar prácticas que de alguna manera se puedan constituir en herramientas intelectuales para poder criticar y deconstruir el discurso mediático, el discurso político, el discurso informativo, etcétera. El aula entonces como un pequeño intersticio para indagar sobre los implícitos en la voluntad de verdad de cada discurso; la clase de Historia planteada como un mapa para indagar en la trama laberíntica que es la Historia, pero también para indagar en la trama laberíntica que es la realidad. Un pequeño intersticio que vuelva instituyente el proceso de conocimiento en la relación con los saberes instituidos

Bibliografía

- ABRAHAM, Tomás. La Máquina Deleuze. Buenos Aires, Sudamericana, 2006.
- BARBIER, Jean-Marie. Élaboration de projets d'action et planification. Paris, PUF, 1991
- BARBIER, Jean-Marie (coord). Savoirs théoriques et savoir d'action. Paris, PUF, 1996.
Bruno Latour: «Sur le pratique des théoriciens».
- BEILLEROT, Jacky. Formes et formations du rapport au savoir. Paris, L'Harmattan, 2000.
- CHARTIER, Roger. La historia o la lectura del tiempo. Barcelona, Editorial Gedisa, 2007, (pág. 27).
- CHARLOT, Du rapport au savoir. Éléments pour une theorie, Anthropos. Relación con el saber.
- DE CERTEAU, Michel. La escritura de la historia. México, Universidad Hispanoamericana, 1993
- DELEUZE, Gilles. y GUATTARI, Félix. Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia, Pre-Textos, 2002.
- DELEUZE, Gilles. Deseo y placer. Buenos Aires, Editora, 2004
- DOSSE, François. Paul Ricouer, Michel de Certeau et l'Histoire: entre le dire et le faire.
- FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. Buenos Aires, S. XXI, 2008
- FOUCAULT, Michel. El Orden del Discurso. Buenos Aires, Fabula, 2002.
- HOBSBAWM, Eric. Sobre la Historia. Barcelona, Crítica, 2002.
- SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, 1998.
- RICOEUR, Paul. La memoria, la historia, el olvido. FCE, Buenos Aires

Oralidad y construcción de sentido en la clase de Historia

Valentina Veloso*

Introducción

Este trabajo busca reflexionar sobre la dinámica del pensamiento por medio del habla, de la voz, en las clases de Historia. Es decir, lo hace sin pensar todavía en una operación más compleja, como lo es la escritura que requiere un alto nivel de abstracción. La palabra hablada o la secuencia oral, es el paso previo para comprender la puesta en palabras y el sentido de lo que se va a escribir. De este último punto no me ocuparé en este trabajo (sin negar la relación que existe entre lo pensado, lo hablado y lo escrito⁽¹⁾), ya que me interesa intentar pensar sobre el aspecto hablado de la clase de Historia; por un lado porque hegemoniza nuestras clases y hace legibles nuestros discursos (en el caso de los docentes sobre la historia y la enseñanza de la historia). Por otro lado, porque permite a quien escucha, reelaborar el sentido al discurso que es emitido e incorporar información (aplicado a docentes y alumnos).

Nuestras clases de Historia están pobladas de voces que siempre tienen un sentido determinado en la medida en que están necesariamente contextualizadas en un ámbito determinado e interpretadas por otros en ese mismo ámbito. Las voces de cada uno de nosotros, que hacemos «sonar» es nuestra propia voz (desde el interior), que involucra también nuestro propio pasado, la interpretación que hacemos de ese pasado, nuestro presente y la interpretación de este que se mezcla con las anteriores y con la concepción de la historia. Por otra parte, y esto es fundamental nuestras voces hacen también hablar a otros, otros que vienen a hacerse presentes desde el pasado, otros que interpretan lo que pudo o debió haber ocurrido en ese pasado y hacemos también hablar a nuestros alumnos, sin olvidar que estos también tienen y emiten su propia voz.

Cuando hago referencia a las «voces» estoy pensando en la concep-

* Profesora de Historia. Cursa la Maestría en Didáctica de Historia en el Instituto Universitario CLAEH, Montevideo.

(1) L. S. Vygotsky: «Pensamiento y lenguaje» (Barcelona, Paidós, 1995) señala que el pensamiento es el resultado de la lengua, y que el lenguaje se convierte en una herramienta muy poderosa hacia la adaptación intelectual. Esta idea es tomada por Derek Edwards y Neil Mercer en *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 1987, para su teoría sobre el conocimiento como comprensión compartida, relacionado con la oralidad en el aula.

tualización que hace Mijail Bajtin,⁽²⁾ cuando habla de las voces como la memoria semántico-social depositada en la palabra, no aludiendo necesariamente a la parte sonora. Esto es, la palabra como construcción histórico-social que remite a nuestro pasado individual y colectivo, que remite también a sentires inconscientes (en términos psicoanalíticos). El hacer consciente la mutua implicación de la palabra hablada y de la oralidad (en el sentido de hablar y escuchar) es un ejercicio que nos debemos en todo momento (sobre todo en el análisis de situaciones de aula) tanto docentes como alumnos, por ejemplo de profesorado. Por eso la importancia en este trabajo de lo referente a la oralidad.

Las voces que resuenan en el salón de clases de historia son muchas, y como hemos visto, de distinta naturaleza. Lo interesante es destacar que siempre están dirigidas a alguien, siempre son autoría de alguien, porque están en un entorno de comunicación y diálogo donde interactúan los historiadores, los documentos, los docentes, los alumnos, las memorias, las construcciones de imágenes sobre lo que se dice, las lecturas a solas, lo que se dice sobre esas lecturas. De esta forma, la oralidad se mete y hegemoniza nuestras aulas. Cuando alguien imagina una clase, la imagina sonora.

Dada la infinidad de mediaciones discursivas dirigidas a los alumnos y las condicionantes de estos a esas mediaciones, pienso si verdaderamente es posible que los alumnos puedan llegar a operar tal como si fueran expertos, o por lo menos acercarse a ello. Me pregunto además, si existe la posibilidad de hacer manifiesta, por los docentes, estas mediaciones y que los estudiantes den cuenta de ello; es posible abandonar la conciencia individual en que estamos inmersos (individualismo crispado que provoca la expulsión y marginación del individuo de la sociedad) para pensarnos en una conciencia colectiva.⁽³⁾ Estas preguntas tal vez no tengan respuestas, por lo menos no las tiene este trabajo, pero invita a cuestionarnos en la toma de conciencia ética e intelectual (como docentes, como asalariados, como colectivo) de hacer visibles en nuestras clases qué hay detrás, entre medio, delante y atravesando lo que denominamos «Historia» y la importancia, que es lo central en este trabajo, de la oralidad como aporte hacia la toma de conciencia del entramado, que existe, hacia la construcción de representaciones que formen y den sentido al conocimiento histórico.

En consecuencia de lo anteriormente planteado, este trabajo estará estructurado en dos grandes partes. En primer lugar, realizaré una *breve presentación de la importancia de la oralidad* como representación del

(2) Mijail Bajtin, en *La polifonía del discurso*, Madrid, Taurus, 1989.

(3) Los conceptos de *conciencia individual* y *conciencia colectiva* son tomados de Fernando Aínsa, en el capítulo «El rescate del pensamiento crítico», en *Diálogos y controversias*, Montevideo, Nordan-Comunidad Uruguay, 2007.

pensamiento, teniendo en cuenta que muchas de las cosas que se hablan en clase probablemente no se han escrito ni se escribirán posteriormente. Si pensamos particularmente en el caso de una clase de Historia, ¿cuántas cosas decimos y no lo registramos por escrito?, ¿a cuántas cosas le damos énfasis al decir las, las señalamos como importantes, y no lo hacemos al escribirlas?, ¿cuántas otras veces no registramos los ejemplos?, ¿cuántas cosas decimos que no hemos leído en ningún lado, sino que hemos escuchado en clase, en televisión, en una conferencia? La oralidad crea un clima dinámico, autónomo, fundamental para la reelaboración de nuevos discursos, propicio para el diálogo, para la reflexión, que se relaciona íntimamente con la escritura, con la lectura. Para esta parte me apoyaré principalmente en los aportes de Mijail Bajtin (*La polifonía del discurso*). Roland Barthes (*El susurro del lenguaje*), Basil Bernstein (*La estructura del discurso pedagógico*), Daniel Cassany (*Construir la escritura*) y Lev Vygotsky (*Pensamiento y lenguaje*).

Un segundo momento este trabajo, abordará *la oralidad de forma conjunta con la escritura y la lectura, como un todo*, en el sentido de que así como la lectura y la escritura son una actitud frente al mundo, lo es también la oralidad y la escucha como contrapartida de lo anterior. Es decir, estas acciones no pueden ir separadas cuando pretendemos que nuestros alumnos logren operar con el saber histórico, manejen su lenguaje para leerlo, para interpretarlo, para escribir sobre él, para trazar analogías entre el ayer y el hoy, comparar, descentrarse, analizar otras situaciones, en definitiva pensar históricamente (por ejemplo, que logren relacionar la revolución industrial con el desarrollo del capitalismo; los modelos del capitalismo y sus aplicaciones; que puedan analizar que la historia de África no empieza con la colonización europea, ni la de América con la llegada de los españoles, etc.). Creo importante en esta parte, sumarle y dar cuenta de la creación de identidad que significa, el hablar y el escuchar. Hacer explícita la toma de conciencia que implica la oralidad, ¿para aportar?, hacia la aspiración (nuestra aspiración, vale remarcar esto en cuanto hablamos de mediaciones, involucrando contextos, deseos socio-históricos) de alumnos-expertos como «horizonte de expectativa»⁽⁴⁾ en el marco de nuestra práctica, involucrando, específicamente a la oralidad en esa toma de conciencia y construcción de sentido por parte de los alumnos. Para esta parte En tercer y último lugar, involucrado con la relación con el saber y con la intención de aportar hacia la aspiración del *alumno-experto como un horizonte de*

(4) Idea tomada y posteriormente desarrollada en este trabajo de R. Koselleck en «Espacio de experiencia y horizonte de expectativa». Tomado de *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

expectativa en el marco de nuestra práctica, intentaré pensar en el aporte de la toma de conciencia de la oralidad en la construcción de sentido por parte de los estudiantes. Independientemente de la intención del profesor, me gustaría pensar en la posibilidad de hacer visible, legible las significaciones que presenta el discurso de este (que dé cuenta de lo que en el capítulo anterior se configuró bajo la idea de rizoma, junto con el articulado discursivo) y permitiría a los alumnos visualizar la sumisión la que estamos (asimétricamente) inmersos y, en algunos casos, operar con ella, hasta, ¿por qué no?, emerger de ella. En esta parte me basaré principalmente, en autores como Jacky Beillerot (*Le rapport au savoir*), Michel de Certeau (*La escritura de la historia*), Roger Chartier (*El mundo como representación*) y Paul Ricœur (*La memoria, la historia, el olvido*), la mayoría de ellos ya mencionados.

El aula, la elaboración de códigos y el encuentro de voces

La lectura y la escritura aparecen como las dos operaciones que son consideradas fundamentales para la construcción del pensamiento.⁽⁵⁾ Cabe entonces preguntarse qué lugar juega la oralidad, o qué lugar le damos a la oralidad (en el sentido de hablar y escuchar) en el análisis de la configuración del discurso y cuál podría ser la posibilidad de diálogo en dicha construcción, hacia el entendimiento e interpretación de este y de la aproximación hacia el pasado a estudiar.

Cotidianamente recurrimos al habla para interactuar. El lenguaje articulado es una de las formas sociales de comunicarnos y de dar a conocer nuestros pensamientos. Desde que somos niños aprendemos a hablar en determinado código,⁽⁶⁾ comprensible en una sociedad concreta. Los trabajos de Vigotsky han sido pioneros en mostrar que desde que se comienza utilizar el lenguaje, se es capaz de captar el significado de este cuando se logra internalizarlo y utilizar el sistema de signos o códigos para interpretar las representaciones. Desde las investigaciones que interesan a los historiadores, también la oralidad ha sido motivo de importancia, como por ejemplo los trabajos realizados por R. Chartier,⁽⁷⁾ que nos acercan a completar la idea de la internacionalización de los códigos sociales. En *El mundo como representación* dice:

(5) Idea tomada de D. Cassany, en *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.

(6) El concepto de *código* es tomado de B. Bernstein en *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1997. Allí señala que el código es un principio regulador que relaciona significados, realizaciones y contexto.

(7) R. Chartier: *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 2005; ídem: *¿Qué es un texto?*, Madrid, Ed. Ciencias Sociales, 2006.

Las ideas captadas a través de la circulación de las palabras que la designan, situadas en sus raíces sociales, estudiadas tanto en su carga afectiva y emocional como en su contenido intelectual, se convierten, al igual que los mitos o las combinaciones de valores, en una de esas *fuerzas colectivas por las cuales los hombres viven su época* y, por lo tanto, uno de sus componentes de la *psique colectiva* de una civilización.⁽⁸⁾

El autor considera entonces que las palabras habladas responden a las contextualizaciones de una época determinada, son apropiadas por los integrantes de la sociedad que en ella emergen y son elaboradas. En las clases de historia, la palabra hablada se hace hegemónica frente a lo que es escrito y leído. Lo hablado se vuelve inmaterial frente a la materialidad que presenta el texto,⁽⁹⁾ dado que en la mayoría de los casos lo que se dice no queda registrado de forma escrita, trayendo como consecuencia la imposibilidad de corregir o de reestructurar lo que se dijo, lo que ya pasó sin la posibilidad de registro.

En nuestras clases emergen una infinidad de voces que remiten a diversas situaciones y concepciones. Por un lado, las voces de quienes habitaron en el pasado y son invocadas a través de los documentos y de la interpretación que le dan a los mismos los historiadores. Voces que hacen referencia a un determinado código de la época, respondiendo a un contexto determinado, a las intenciones de los autores de esos materiales (escrituras, registros sonoros, etc.). Pero que a la vez se le suma las intenciones rigurosas de quienes la interpretan, los historiadores, que desde sus subjetividades históricos-sociales emiten un juicio y una interpretación de lo acaecido, imponiendo la práctica de la investigación. Por otro lado, las interpretaciones de los profesores de historia de lo que los historiadores escriben y de los documentos históricos, que se vuelven a interpretar y contextualizar en el momento de ser trabajadas en clase. Por último, las voces de los receptores, nuestros estudiantes, que a la vez de estar escuchando un conjunto de palabras que algo quieren decir en un contexto creado (ya sea como estrategia curricular, como puede ser intentar pasar de año, como interés sobre el tema, entre otras) se escuchan elaboraciones previas, que tienen un sentido determinado para quién está hablando y que se crearán nuevos sentidos en la reestructuración de quien escucha.

La oralidad lo abarca casi todo en una clase, y en la de historia —que no es una gran excepción— también casi todo el saber disciplinar se manipula de forma oral. El saber disciplinar presentado a los estudiantes por los profesores implica mediaciones discursivas que alejan y hacen imposible

(8) R. Chartier: *El mundo como representación*, o. cit., p. 24.

(9) La idea de la materialidad del texto es tomada de R. Chartier, *El mundo como representación*, o. cit.

conocer tal cual sucedió ese pasado⁽¹⁰⁾ y se hacen visibles, entonces esas voces en el aula. La mayor parte de las veces es en la oralidad donde el alumno construye sentido para el saber histórico.

En todos estos casos, quien emite su voz, al igual que quien la escucha, antepone su «yo», que a la vez está conformado en una sociedad determinada e involucra las reservas comunes, construidas, transmitidas por la comunidad y la cultura a la que pertenecemos. Desde ese yo colectivo, quien habla, quien escucha, quien lee, quien escribe, es el autor de la interpretación de la realidad que se presenta. Barthes, R. en «El susurro del lenguaje» refiere a esto mismo pero desde el análisis del texto. El autor sostiene que el texto está constituido por palabras con múltiples dimensiones y que se concuerdan en las escrituras y que ninguna de estas es original: «el texto es un tejido de citas provenientes de dos mil focos de la cultura».⁽¹¹⁾ Tejidos que también refieren a la oralidad, los cuales están conformados por la mezcla de voces emitidas por medio del lenguaje e interpretadas, según los códigos sociohistóricos, por el receptor, que en última instancia, es quien define los significados. Esto no deberíamos olvidarlo cuando pretendemos que los estudiantes comprendan cabalmente todo lo que decimos.

Con respecto a la utilización de códigos, en el aula, estudiantes y profesores se remiten a la utilización de esos códigos sociales. Muchos de ellos no se expresan en palabras, sino mediante símbolos, señales y gestos diferentes. Desde el pasaje de lista, las anotaciones en una libreta, la disposición física del aula, entre otros, son códigos externos (no estrictamente lingüísticos) que se imponen desde las conformaciones y proyecciones de un sistema que hace explícito el paradigma educativo. Pero existen otros códigos que se establecen entre estos actores que solamente en un contexto determinado y entre las partes integrantes son posibles ser descifrados. Este tipo de códigos son los que denominaremos *códigos dialogados*, los cuales permiten la construcción de un contexto para la comunicación posterior. Si bien este código no es en su totalidad externo, remite muchas veces a la reproducción del sistema, y en ese caso, el problema aquí estaría en el código y no en el diálogo, ya que en este trabajo se hará referencia al diálogo como la posibilidad de entendimiento, de acuerdos, la apertura hacia el conocimiento (¿no impuesto?) y hacia la reflexión.

(10) M. de Certeau en *La escritura de la historia*, México, Universidad iberoamericana, 1993. Hace referencia a que el material explicativo (presente) es desde el lugar del historiador (técnico), que no hace la historia, sino una historia.

(11) R. Barthes: *El susurro dialogado. Más allá de la palabra y de la escritura*, capítulo: «La muerte del autor», Barcelona, Paidós, 2009, p. 82.

La palabra, como señala Bajtín,⁽¹²⁾ es social y no es neutral, responde a un contexto con marcadas intenciones, va dirigida a alguien que también tendrá intenciones y un contexto y le asignará un valor determinado y volverá a utilizarlas hacia un tercero, o las reelaborará por medio de la escritura. Al seleccionar las palabras tenemos en cuenta a nuestro receptor, y en función a ello, y a nuestra intencionalidad, emitimos un discurso, intentándolo hacer comprensible.

En nuestra especificidad y como profesores de historia, encontramos innumerables señales y códigos, muchos de ellos escritos, que permiten reconocer determinado tema, determinado historiador o corriente historiográfica, un período de tiempo, etcétera. Creamos *estructuras* que nos permiten posicionarnos epistemológicamente, remitiéndonos a la vez a sentimientos, imágenes y pensamientos. Por ejemplo, podemos hablar de Descolonización, e inmediatamente podemos pensar en el término, podemos ubicarla en un tiempo y espacio determinado, pensamos en historiadores, en documentos históricos, pero lo más importante le asignamos un sentido que se reflejará tal vez en un programa, tal vez en una clase, pero sobre todo en el discurso implícito o explícito sobre el tema. Para esto, previamente, tuvimos que apropiarnos del conocimiento asignándole un sentido, contextualizando y cuestionando las lecturas, contextualizándonos y cuestionándonos a nosotros mismos. Como profesores elaboramos un discurso sobre la historia y la enseñanza de la historia, pensamos nuestras clases en función de eso, las proyectamos y volvemos a pensarlas desde la práctica.

En nuestras clases de historia resuena permanentemente la complejidad de un discurso que incluye textos, interpretaciones, contextos, que crean una gran dificultad en muchos de nuestros alumnos, cuando estos no manejan la mayoría de los códigos necesarios para comenzar a entender algo en la Historia. Sobre todo si se piensa, y creo que esto hace crecer la dificultad, que lo único que conocemos son mediaciones hacia el pasado a estudiar y no tenemos acceso a eso de lo que estamos hablando (porque pueden ser hechos, pero también conceptos o vínculos causales). Los discursos en la historia se apoyan sobre algo «real»: el pasado, los discursos históricos le otorgan la significación y el sentido al mismo, haciendo inteligible ese pasado.⁽¹³⁾ Comúnmente los profesores trabajamos de forma oral estas complejidades, aclaramos, ejemplificamos, intentamos distintos caminos para transitar la lejanía de lo que ya ocurrió y es imposible conocer, ejercitamos diálogos con nuestros alumnos, mediados por los historiadores y nuestras interpretaciones sobre los mismos intentando hacer inteligibles

(12) M. Bajtín, *La polifonía del discurso*, Madrid, Taurus, 1989.

(13) Acerca de los discursos en la historia, véase R. Barthes, o. cit., cap. «El discurso de la historia».

estas cuestiones. La construcción de cómo se llegó a pensar, o cómo se llegó a comprender determinados aspectos fundamentales para pensar la historia, se pierden en las escrituras. Algo similar sucede cuando leemos a un historiador en clase, presentamos al autor desde nuestra subjetividad, de lo que entendimos de este. Si bien es en la escritura donde se registra y se encuentra más fácil la epistemología de quien escribe, y estamos acostumbrados a intentar, por lo menos entender las escrituras, la oralidad permite generar diversidad de cuestiones, tal vez dudas, aclaraciones de los historiadores que presentamos para leer, adelantando la interpretación de sus textos. La comunicación más compleja (en este caso la escritura) los absorbe. Hablar, por ejemplo de por qué en este momento al historiador le interesó estudiar determinado tema, contextualizarlo, epistemologizarlo y demás, comúnmente se pierde en las escrituras de nuestros alumnos, y muchas veces en las nuestras.

En un primer año, Luisina, una estudiante reflexiva y con la gran ventaja de gustarle la historia, defendía fervorosamente la invasión dórica a la Grecia Balcánica, en desmedro de la civilización micénica. En ese momento nos encontrábamos trabajando el poblamiento de Grecia, y sin más análisis que una simple cronología y algunos conceptos, trabajamos las migraciones de los pueblos indoeuropeos, y su amalgama con los pueblos locales. Me interesaba, particularmente, trabajar los motivos de las migraciones y la nueva cultura que se fue gestando, lo cual consideraba importante para el análisis de la organización social y política de las polis, y preparar el campo para trabajar colonización griega.

Luisina se encontraba indignada ante uno de los textos que denominaba al período de invasión dórica, como «los siglos oscuros». Ella decía que (aludiendo a otro de los textos que estábamos estudiando) llamarle «Grecia arcaica» era más apropiado. Sus compañeros (sobre todo dos de ellos) se asombraron de esta intervención y tendieron a argumentar en contra. Mientras que Luisina continuaba diciendo que «los pobres dorios» (textual) no tenían la culpa de no tener tierras y que al intentar conseguirlas se tuvieron que enfrentar a los micénicos, que «al final no les sirvió de nada tener una civilización, con un ejército que no tenía armas de hierro, ¡o sea que no conocían el hierro!». Sus compañeros (que a esta altura se habían reducido a la mitad de los que se les oponían) hacían referencia a la destrucción material y cultural que había provocado la invasión dórica.

Nunca me habría imaginado esa polémica (ni tampoco era mi intención provocarla) y dejé que la discusión durara unos segundos más, hasta que tuve que intervenir para aclarar algunos términos conceptuales de ambas posturas. Lo que más me asombró fue que Diego me preguntó (en medio de la aclaración) si para el escrito iba a ir un ejercicio «de esos que

usted pone... los imagina que eres...». Antes de poder contestarle, Luisina interrumpió y dijo que si ponía un ejercicio así, ella iba a elegir ser un dorio para defenderlo, y que estaba segura que la profesora también prefería a los dorios.

Creo que en este ejemplo hay varios elementos que sería bueno analizar, pero tomaré solamente dos de ellos. En primer lugar, el diálogo que los estudiantes tuvieron, me dio la posibilidad de ampliar las bases para un análisis más profundo que lo que había planificado para este período, colaborando en la aclaración de los textos que les había llevado para trabajar, y la interpretación de los mismos. Aunque las controversias de la discusión no quedaron registradas de forma escrita, se generó una instancia importante para el estudio del tema y reflexión hacia otros puntos del programa, basados en la interpelación con el saber disciplinar.

Por otro lado, en esta instancia los estudiantes estaban presentando su postura con fundamentos frente a otros, estaban hablando hacia otros y estaban siendo escuchados por otros, incluyéndome. Esto los hace tener una estrategia de discusión y de diálogo cómplice entre sus compañeros y cuidadoso frente a los ojos y oídos de quien los está evaluando. Este fue un momento en el cual tuvieron, tal vez sin tenerlo muy en cuenta, que elaborar un discurso, que de distintas maneras algo significaba, y necesitaron hacerlo solvente, es decir, necesitaron de elementos que permitieran fundamentar lo que decían (señalando aspectos de los textos o se respaldaban en lo que la profesora les aprobaba). Necesitaron discutir esos fundamentos.

Desde el análisis de esta situación podríamos pensar que incluso la oralidad es casi una postura frente al conocimiento, sobre todo cuando se está justificando algo, sin olvidar la dependencia que hay en la relación con el saber con los profesores, ya que son estos los que «dictaminan» y presuponen quienes entendieron y quiénes no.

Podemos decir entonces, que en la clase existe un encuentro de voces e interpretaciones. Aludimos a los documentos, a sus escrituras e interpretaciones por parte de los historiadores. En las escrituras (productos de las prácticas) podemos encontrar los discursos de los historiadores, los cuales se organizan bajo signos explícitos que proporcionan puntos de referencia en el texto, ya sean desde el enfoque de ese discurso y los tiempos de este. En la clase de Historia, tomamos lo que dicen e interpretan los historiadores sobre determinados temas, dado que la historiografía se encuentra situada en un lugar, que está sujeta a un discurso de verdad (estrechamente vinculado al ejercicio de poder), lo profesores le incorporamos un sentido propio a esa verdad socialmente consensuada y la llevan a clase mediante un discurso elaborado. Elaboramos, entonces, un discurso sobre un tema, que involucra lo que los historiadores dicen

sobre él, que sumamos a la elaboración de un discurso sobre la historia, sobre la enseñanza de la historia, sobre nuestras prácticas, sobre lo que nuestros alumnos pueden interpretar de las clases. Hacemos «hablar», de manera ficticia, entonces, a los documentos, a los historiadores, a nuestros pensamientos, a nuestros alumnos. Hablamos desde nuestro yo social, creando un sentido, haciendo una orquesta de sentidos, que en definitiva se conforma en un solo sentido marcado por el contexto en el cual nos encontramos. Como señalábamos anteriormente, los docentes no somos los únicos que realizamos este proceso al hablar, también desde sus «yoes» sociales e individuales «hablan» nuestros estudiantes, y que, de forma similar a los docentes, se ven sometidos a las dudas, a las aclaraciones y saberes de otros. Basta con recordar el ejemplo anterior de la clase sobre el proceso de formación del pueblo griego, en donde los estudiantes (Diego y Luisina) recurrieron a las aclaraciones y afirmaciones de la docente.

Los oyentes, que podrían ser en este caso nuestros estudiantes, contribuyen directamente al sentido del habla, ya que lo direccionan y lo hacen ser explícito. Lo direccionan y ayudan a hacerlo explícito por medio de preguntas, pausas, aclaraciones. Por otro lado, el oyente es quien verdaderamente teje el sentido, siendo el autor real de lo que escucha en el momento de configurarlo. Esta idea es aplicada a partir del análisis de Roland Barthes, quien le adjudica un papel activo al lector frente a los textos-discursos, ya que sería el lector el encargado de recoger todas las huellas de la lectura y sería quien produce el sentido final, no así su autor (quien escribió la obra, por eso Barthes habla de «La muerte del autor»).(14) Esto mismo se podría aplicar al lenguaje hablado, sobre todo si tenemos en cuenta que lo hablado (junto con el gesto) tiene un peso fundamental en la clase, en lo que es específicamente la concepción tradicional de la enseñanza: el profesor que habla y da la clase. Es definitiva, la comunicación estriba entre el emisor y el receptor y, sobre todo, en la actitud de este ante lo transmitido.

Los expositores, que en este caso podríamos ser los docentes, direccionamos el sentido de lo que hablamos según el contexto, dado que hablar en público implica una desnudez que requiere, por parte del expositor, un control mayor de lo que se va a hablar, dado que una vez que se habla, lo dicho no se borra. Además, cuando hablamos no dejamos de pensar a quien tenemos enfrente como receptor, que son quienes cargan con toda una acepción por parte nuestra de lo que consideramos como vínculo educativo.

Si tomamos como expositor al los docentes de historia en el aula (el diálogo comúnmente se supone en el proyecto de los docentes), para ejem-

(14) En «El susurro dialogado», o. cit.

plificar, cuando hablamos lo hacemos en función a un entramado de lecturas previas, cargadas de sentido, desde un lugar las proyectamos. Sin haber finalizado ese proyecto, construimos un referente, y especulamos con lo que pueda pasar en una clase: preguntas, inconvenientes; en definitiva se especula un diálogo posible que sea parte de él. Todos estos pensares, remiten a la propia concepción del docente y a su vinculación con el saber histórico, dado que tanto lo que se dice o se calla formará parte del discurso histórico y, por qué no, del discurso educativo. El pienso, se encuentra ligado al diálogo, y la acción de enseñar a la representación del pensamiento, que en la clase se traduce por medio de la lingüística y la oralidad.

Es síntesis, la oralidad lo abarca todo, es el gesto máximo que hace a una clase. En las clases de historia, nuestros alumnos se encuentran principalmente como oyentes, y también aportan fuertemente a la oralidad en cuanto a la construcción del conocimiento histórico. Los documentos, los textos historiográficos, lo que los profesores contamos que dicen esos textos y la selección de los mismos, más el discurso del conocimiento histórico de este último son las mediaciones hacia ese pasado a estudiar. Los estudiantes son quienes reinventan la trama de lo que escuchan (y leen), de lo que otros interpretan y dicen, adquieren el valor de autores de lo que otros dicen, aunque son autores sometidos. Somos los docentes quienes decimos qué leer y qué escuchar, al invocar documentos e historiografía como fuente de legitimidad, poderosa voluntad de verdad.

La oralidad como práctica e identidad

Si pensamos en la memoria, muchas veces es transmitida de forma oral (quedémonos con este aspecto), vendría a ser lo contado desde otro tiempo en el presente. Lo oral garantiza de alguna forma la continuidad de una identidad, de lo vivido, sin fragmentaciones de nosotros mismos. La importancia de estas voces es imprescindible para lo que no se quiere olvidar, para lo que se quiere recordar, la palabra, la escucha y el testimonio, pasan a ser así verdaderos ejercicios de reconstrucción de identidad, la importancia de la palabra y de sus significación es fundamental para la construcción de la identidad personal; la oralidad, al igual que en la lectura y la escritura, es configuradora de una narratividad sobre nosotros mismos.

Cuando pensamos en nuestras prácticas, parecería que no tenemos mucho para analizar, que las clases se fueron desarrollando naturalmente, pero en la práctica estamos haciendo un recorrido identitario. Recorrido que habla más de nosotros mismos que de lo que realmente sabemos (en relación al conocimiento histórico). El saber forma parte de nuestra

identidad y en el aula ambos continúan construyéndose y afirmándose en el vínculo con nuestros alumnos. Cuando pensamos quiénes son nuestros estudiantes como oradores, lectores y escritores ante el conocimiento histórico (la mayoría de las veces lo hacemos cuando los tenemos que evaluar) también pensamos en nosotros mismos realizando esas operaciones ante el conocimiento histórico. La oralidad, la escritura y la lectura son parte de nuestras prácticas y no son independientes entre sí, si bien la una no implica la otra. Cassany,⁽¹⁵⁾ refiriéndose a la escritura, pero pudiéndose aplicar a la oralidad, alude a que el sujeto se apropia de lo que va a escribir y escribe, subjetiviza la escritura de modo que es capaz de encontrarse en la misma. Refiere a que la escritura es una forma de actuar ante el mundo (ya que en ella se filtra lo que uno siente). En la oralidad sucede algo similar (tal vez sucede lo mismo), la mayoría de las veces hablamos desde lo que pensamos y dejamos filtrar lo que sentimos, siempre partiendo de un contexto que remite a otros, hacemos, inconscientemente, que la palabra pueda existir y pueda significar algo. Hacer «escuchar» la voz ante otros, cargada de contenido emocional e intelectual es también una manera de ser y relacionarse con el otro.

En definitiva, intentamos que nuestros alumnos logren operar en historia, que entre otras cosas, logren descifrar, interpretar y utilizar códigos (que muchas veces son «nuevos» códigos), códigos externos y ajenos a los que hasta ahora conocen. En el conocimiento histórico, la comprensión del lenguaje se hace más compleja, ya que las palabras y los tiempos de expresión (dependiendo nuevamente del contexto) van cambiando respecto a los tiempos del historiador y el estudio de un tiempo pasado. Un ejemplo de esto podría ser el concepto de *nación* (interpretado en diferentes momentos y con distintas justificaciones). El término nación se ha adaptado a la libertad frente a los monarcas absolutos con las revoluciones; a las ambiciones imperialistas del siglo XIX; a los fascismos; al socialismo de la URSS con Stalin; en las guerras de liberación colonial; a la conformación de los Estados nación; hasta en su crítica más radical, se hace presente y se reconfigura, recuérdese la polémica al respecto entre Lenin y Rosa Luxemburgo. Se podría decir que este término, con gran carga emocional y mitificado, ha sobrevivido en los discursos a través del tiempo, ha sido capaz, y es capaz de servir a diferentes fines y funcionar en distintos contextos. Esto se torna más complejo cuando involucramos nuestro presente, desde donde estudiamos estas conceptualizaciones. Comprender la práctica de quienes escriben desde el ayer y trazar analogías con el hoy, siendo el significado inherente al discurso histórico, resulta tal vez más dinámico trabajarlo en la oralidad, involucrando al diálogo, ya que podría ser una manera de retomar

(15) D. Cassany, o. cit.

estas cuestiones continuamente, a medida que se va dando un programa, por ejemplo.

Al intentar que nuestros estudiantes comprendan las variantes en conceptualizaciones de los términos en determinados períodos, se le suma, que las vinculaciones que intentamos logren hacer nuestros estudiantes en historia las planteamos en discursos elaborados, cargados de sentidos e implicancias (que a la vez están basados y compartidos por el trabajo de los historiadores). Existe una relación de sumisión tanto hacia los autores como hacia los docentes por parte de los alumnos (que de igual forma se aplica por parte del docente hacia la historiografía). Es decir, aprender es someterse doblemente a los enunciados y dudas de otro, según afirma J. Beillerot. Dice el autor: «Aprender se vuelve una actitud más o menos intencional...que implica en cada sujeto un acto de sumisión; fenómeno esencial que permite comprender la resistencia a aprender como una resistencia a la sumisión».⁽¹⁶⁾

Esto es, en el alumno la sumisión en su relación con el saber se multiplica por las superposiciones de mediaciones del discurso del profesor (que se aplican de igual forma para este también). Los discursos que responden a una época, la de nuestro presente, la del presente del historiador, la del presente del pasado a estudiar. Lo hablado, lo que se habla en clase tiene una connotación muy fuerte en la construcción de un lugar, en la construcción de los individuos, en las palabras y en los gestos que utilizamos para que todo signifique algo. Eso que hacemos significar todo el tiempo responde a una manera de ser, sentir, vincularse, pensar la historia y la enseñanza de la historia.

Pero la voz que suena fuerte en la clase es la del docente, quien está dotado de poder que le otorga el saber, un saber que incorpora el concepto de verdad (esta a la vez implica poder).⁽¹⁷⁾ De esta manera, los docentes prescindimos de las voces de nuestros alumnos, haciendo legítimo nuestro propio discurso, garantizado por el poder que nos otorga el aparato educativo, y hablamos y hacemos hegemónicas nuestras clases con nuestras voces. Condicionamos nuestros discursos en clase respaldados por los historiadores. ¿Podemos hacerlo de otra forma? No, lo hacemos porque estamos convencidos desde nuestros lugares de pronunciar lo que concebimos y nos paramos epistemológicamente. Pero esto, por lo menos ¿podría ser menos violento? Tal vez me contradiga, pero creo que poder argumentar (teniendo las herramientas necesarias), tener la posibilidad por lo menos de

(16) J. Beillerot: «Le rapport au savoir», en idem, *Formes et formations du rapport au savoir*; París, L'Harmattan, 2000.

(17) La idea de reticulado de poder ha sido tomada de M. Foucault, en *Un diálogo sobre el poder*; Madrid, Alianza, 1981.

hacerlo, puede acercar a pensar sobre lo que el otro está diciendo. Quizá de esta manera los estudiantes puedan elegir, depurar desde sus individualidades socio-históricas hacia la construcción de su propia identidad (que al igual que cualquiera de nosotros nunca es acabada).

Hacer explícitas estas mediaciones y adjudicarle la importancia al auditor, que también es lector y escritor en la historia, frente a un discurso oral, así como a un texto, creo es un ejercicio que da la posibilidad de resistir a concebir al historiador o al profesor de historia como los depositarios de la verdad histórica; ya que estos no escapan a las interrogantes de su tiempo.

Pero, retomando la pregunta anterior, ¿es posible que los estudiantes realicen operaciones cual si fueran expertos? La trama histórica de estas mediaciones discursivas es inasible para historiadores, profesores y (mucho más aún) para los estudiantes. Además la relación asimétrica que implica la enseñanza supone que el docente siempre dirigirá el proceso de enseñanza y el de aprendizaje le será esencialmente ajeno, más allá de sus deseos y buenas intenciones. Por otra parte, hay dispositivos institucionales y legales que influyen y se mezclan en estas superposiciones y mediaciones discursivas (la situación de aula) y nos presentan obligaciones preestablecidas: cumplir con un programa, cubrir el horario, realizar ciertas tareas de evaluación, un índice de calificaciones, etcétera. De esta manera, por un lado, los alumnos no pueden desempeñarse de forma experta a un proyecto de clase (estipulado al punto de anticipar, ¿conducir? un diálogo): siempre direccionado por el profesor.

Por otro lado, y al mismo tiempo, es legítimo mantener aquella aspiración del alumno experto como *horizonte de expectativa* en el marco de nuestra práctica. En primer lugar, porque ya sucede en cuanto inevitable (y afortunadamente) los estudiantes construyen sentido independientemente de la intención del profesor. Esto le permite emerger de un supuesto sometimiento (que por otro lado existe). En segundo lugar, porque se puede insistir en la necesidad de que la oferta de significaciones parta desde una perspectiva epistemológica para que el alumno opere en dichas mediaciones discursivas, tal vez desnudar las operaciones historiográficas. Intentar que los alumnos se pregunten por ejemplo, ¿por qué Hobsbawm insiste mucho en todo lo que se mantuvo de europeo después de la descolonización y algunos historiadores hindúes ven la rebelión de los cipayos como muestra de un nacionalismo autóctono preeuropeo?, ¿existe o no como unidad de análisis Asia, África y América en el siglo XVI?

De hecho en algunos casos donde no existen otros relatos del pasado donde no sean los del historiador, o áreas no conocidas, la historia no «historizada», que existe pero no esta sistematizada a reglas (por eso mismo

tampoco puede ser dominada). Para que los estudiantes tengan un relativo dominio del conocimiento que construyen, discurso inteligible del pasado, nuestro proyecto de clase, en su forma más típica, tradicional, que es el relato hablado, tendría que dar cuenta de todas estas condicionantes, de todos estos lugares, de todas las condiciones de hacer saber, de la voluntad de verdad, de los dispositivos de poder.

Todo saber tiene su tiempo, desde nuestros presentes vemos la historia y la interpretamos de formas diferentes y hasta antagónicas. Hacer legibles estas interpretaciones en nuestros discursos, pero sobre todo en nuestros diálogos en clase (quizá proponer los diálogos por encima de los discursos) y su construcción en el marco de una explicación coherente y con un sentido determinado, tal vez pueda colaborar a que el auditor activo pueda pensarse a sí mismo como sujeto en interacción social permanente y por consiguiente, pueda pensarse como agente de cambio.

Pero, ¿hasta dónde todas estas condicionantes pueden hacerse explícitas en el aula?, ¿esto contribuye al saber crítico? Estas preguntas solo pueden encontrar respuesta, si las hay, en nuestras prácticas cotidianas.

El aula de Historia, espacio de convivencia transversal de proyectos

Rita Fagúndez

Proyecto no significa solamente previsión, anticipación... Es todo esto y más, es compromiso de la persona.

J. M. Barbier.⁽¹⁾

Diariamente los profesionales de la educación transitamos por las Instituciones educativas comprometidos con la esencia del ser docente, desplegando proyectos de trabajo que cuidadosamente hemos elaborado considerando siempre como eje central a los que serán sus destinatarios de honor, con quienes construimos el sentido a nuestra labor, los alumnos.

Proyectos que subyacen y envuelven a la clase, grandes remolinos pedagógicos que giran al unísono conjugándose en el espacio físico y temporal áulico pretendiendo confluir habilitando aprendizajes de calidad.

De todos ellos, el nuestro es uno más de varios que se despliegan en simultáneo, aunque no siempre consideremos a nivel consciente cuántos proyectos paralelos intervienen en las acciones que impulsamos y en las decisiones que adoptamos aparentemente con autonomía. El espacio áulico constituye el escenario en donde pondremos en acción simultánea una variedad de proyectos que en sí mismos constituyen objeto de análisis, erigiéndose como protagonistas centrales. Por esta razón Gimeno Sacristán sostiene que:

El objeto de la investigación ya no será la eficacia docente, sino los proyectos educativos que se desarrollan en el aula y los mecanismos concretos que intervienen en la negociación situacional de los intercambios humanos a través de los cuales los proyectos educativos se convierten en programas más o menos flexibles y cambiantes que orientan y condicionan la realidad.⁽²⁾

(1) J. M. Barbier: «Elaboración de proyectos de acción y planificación», París, 1991.

(2) Y luego agrega: «El objeto de la investigación didáctica abarca cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida en el aula. Estos procesos hacen referencia tanto al comportamiento docente del profesor como a las actividades del alumno individual y colectivamente considerado y a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes». Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985, p. 91. En este sentido nuestro comportamiento docente está enmarcado por el proyecto que hemos elaborado, “guionando” nuestra clase de acuerdo a nuestras convicciones y percepciones que nos permiten contextualizarlo en función a características pedagógicas propias y a las particulares de nuestros alumnos.

Las voces de los profesores son las legítimamente habilitadas desde la validez de nuestro conocimiento práctico para reflexionar y teorizar sobre esta la yuxtaposición de proyectos en la clase donde junto al elaborado por el docente conviven el del Estado y la de cada alumno en particular... En este sentido el presente trabajo sobrevuela la acción específica del aula para centrar el análisis en cada uno de ellos desde su importancia concreta y las conexiones que se operan cuando entran en contacto, habilitando a quien los despliega a navegar en la incertidumbre de cada clase.⁽³⁾

Los macroproyectos, como el del Estado y la sociedad, se van procesando a través de varios niveles hasta concretarse en el contexto del aula. Las intenciones políticas que delimita el proyecto oficial operan —con mayor o menor fuerza, según sea el caso—⁽⁴⁾ como marco de referencia sobre el que los profesores seleccionamos contenidos temáticos y estrategias didácticas con el fin de contextualizarlas, instalándolos en el aula considerando aspectos socioculturales específicos de los alumnos que la habitan, sus intereses y expectativas; las particularidades de la Institución en donde se despliegan, y nuestras propias convicciones pedagógicas e historiográficas.

Hacer un proyecto para la acción implica anticiparla como afirma Boutinet: «No estamos hablando de una anticipación cualquiera, es una anticipación que uno espera realizar por sí mismo. El proyecto implica un actor que se planta como autor de lo que trata de realizar».⁽⁵⁾ Es portador intrínseco de representaciones mentales que refieren a aspectos que nos individualizan éticamente con nuestras posturas políticas, historiográficas y pedagógicas prediciendo lo que deseamos concretar en la práctica. Por ello constituye una señal de identidad que habla de nuestras convicciones como autores, elaborándose a nivel intelectual haciendo jugar la subjetividad al seleccionar los contenidos.

Cada proyecto de curso traduce en el aula la concepción estatal de conceptos más generales que son considerados pilares de una sociedad de-

(3) «El profesor debe también aprender a navegar en el medio álgido y fluido de los acontecimientos vitales que ocurren en el aula. Ello implica interpretar significados, crear procesos, prever orientaciones, establecer conexiones, expresar con apertura y juzgar con tolerancia y flexibilidad». Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, o. cit., cap. V, p. 132.

(4) El marco referencial que proviene del proyecto estatal pretende delimitar nuestras acciones pedagógicas. Sin embargo no siempre opera de igual manera, el Profesor elabora el suyo propio y en este sentido la gama puede ir desde quien cumpla estrictamente con el programa oficial hasta aquel que lo desconozca, pasando por intermedios en el que al contextualizarlos seleccione contenidos y metodologías específicas. Al mismo tiempo desconocerlo también tiene múltiples significados, desde rechazarlo voluntariamente como forma de cuestionarlo hasta quienes no puedan interpretarlo específicamente, por ignorancia o incapacidad.

(5) J. P. Boutinet: «Historia y proyecto», tomado de Gastón Pineau y Guy Jobert, *Histories de Vie*, tomo 2, París, L'Harmattan, 1989.

mocrática, lo que esta entiende por educación en el marco de los derechos humanos, las expectativas sobre su sistema educativo y la formación de lo que considera un modelo de ciudadano, especialmente en el caso de la Historia como asignatura básica en la formación de estos valores.

A partir de allí una cascada de proyectos confluyen en la agenda diaria de los profesores que anticipamos la clase involucrando aspectos conscientes al elaborarlos con cuidado, paso a paso, al tiempo en que se deja lugar al inconsciente permitiendo el flujo de aspectos intuitivos que se desencadenan y enriquecen por medio de la experiencia —como docentes pero también como alumnos desde donde hemos construido modelos a seguir o a rechazar— y que nos permiten tomar rápidas decisiones, muchas veces provocando giros a itinerarios elaborados previamente y que necesitan ser reubicados al contextualizarlos. Al respecto Koselleck afirma: «Las experiencias se superponen, se impregnan unas de otras... La verosimilitud de un futuro vaticinado se deriva en primer lugar de los datos previos del pasado... Se adelanta el diagnóstico en el que están comprendidos los datos de la experiencia».⁽⁶⁾ El proyecto no es imparcial y no parte desde el vacío, por el contrario posee un alto componente de experiencias previas que influyen ya sea aceptándolas o rechazándolas al planificar la incertidumbre que significa prever una acción de futuro.

Los profesores de Historia cada vez que entramos en el aula oficiamos como ejes articuladores de dos grandes ausentes al inicio de la clase: uno el proyecto que aún existe en un plano intelectual y que se dispone a concretarse en la realidad, en simultáneo con el tema histórico que ubicándose en el ausente del pasado recortamos selectivamente para analizarlo en el presente.

Por ello el rol que desempeñamos adquiere especial protagonismo al convertimos en el centro que éticamente habilita en la práctica la voz del Estado con el proyecto oficial, la de los alumnos con sus intereses y expectativas y nuestras propias convicciones didácticas e historiográficas. Somos nosotros quienes finalmente procuramos reducir los márgenes de error al proyectar cada tema y cada acción, conjugando en el aula proyectos que «conciben un futuro deseado así como los medios de llegar a él».⁽⁷⁾

(6) R. Koselleck: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1933, p. 340.

(7) R. Ackoff: *Méthodes de planification de l'emprise*, París, Editions d'Organisation, 1973, citado en J. M. Barbier: *Elaboración de proyectos de acción y planificación*, París, PUF, 1991, p. 26.

Los proyectos, faros didácticos que guían itinerarios en la clase de Historia

El aula es considerada entonces como el espacio pedagógico natural donde los profesores accionamos simultáneamente proyectos elaborados a distinto nivel pero todos igualmente importantes, operando cada uno desde su lugar específico. A modo de malabaristas profesionales los conjugamos con el propósito superior de conectarlos con puntos de interés de nuestros alumnos, buscando contextualizarlos a fin de seleccionar las estrategias más adecuadas teniendo en cuenta características del entorno, la franja etaria, sus intereses concretos y conocimientos previos.

a) La voz del Estado y la sociedad: el programa oficial

El Estado construye y da a conocer su mirada acerca de la organización y objetivos generales de la enseñanza en el marco constitucional a través de la Ley de Educación, estableciéndola como Derecho Humano prioritario en el Código del Niño y del Adolescente.

Selecciona a profesionales de la educación para elaborar los programas específicos de cada asignatura, en el caso de Historia explicitando lo que se espera de ella como disciplina. Ordenan y sistematizan los contenidos en todo el país procurando uniformar con sus objetivos políticos y culturales, encauzando la propuesta general al señalar la ruta que luego cada profesor habrá de diseñar con su propia concepción historiográfica y metodológica.

Entran en juego interrogantes de carácter político, filosófico, cultural acerca de qué es la enseñanza de la Historia, qué Historia enseñar, para qué hacerlo y cómo llevarlo a la práctica, la relación con otras disciplinas, la concepción metodológica a aplicar y orientación bibliográfica sugerida.

El programa oficial para la enseñanza de la historia es el portavoz del proyecto del Estado como constructor de ciudadanía, relacionado con la ética y los valores que nos hacen en tanto sociedad democrática específica en su construcción histórica, conjugando concepciones básicas en relación al estado y los procesos colectivos que sustentan emocionalmente a la nación, con la construcción social del valor de la educación y el lugar que la sociedad otorga a Historia como disciplina. El Programa Oficial de los cursos específicos establece en su fundamentación:

Se parte de la concepción de la Historia como una disciplina en construcción que propende a: dotar de sentido a la realidad, situarse conscientemente en el mundo, enriquecer el conocimiento y comprensión de la naturaleza individual y social del ser humano y adquirir habilidades cognitivas que permitan el tratamiento y la apropiación crítica de la información. A su vez, es un medio para desarrollar actitudes intelectuales y socialmente tolerantes [...].

En tanto proyecto para la acción, el programa oficial describe de alguna manera un objeto que aún no existe, pero este no se hace sobre la nada, tiene atrás un sustento ideológico, fines políticos que se relacionan con la construcción de la nación y los valores que hacen a una sociedad determinada mirando hacia su pasado, el cual muchas veces nos da seguridad y nos tranquiliza al hacernos sentir partícipes de un proyecto con el respaldo que otorga el tiempo, aunque aún seamos una nación joven y necesitemos refundarnos colectivamente. En el programa de segundo año de Ciclo básico, en el apartado correspondiente a la unidad IV se establece: «Consideramos que el estudio del proceso revolucionario artiguista y las particularidades que lo caracterizan deben ocupar un lugar destacado en el abordaje de la unidad, así como también el Uruguay en sus primeras décadas de vida independiente».⁽⁸⁾

Incluye la concepción de temporalidad de esa sociedad, la nuestra lineal que se organiza a través de pasado, presente y futuro heredada de la modernidad. Un ejemplo se establece en la fundamentación de los programas oficiales: «[...] los programas de Historia de Ciclo Básico deben ofrecer un *panorama general* de los procesos históricos, desde la prehistoria hasta el pasado más reciente; mientras que en Segundo Ciclo se procederá a la ampliación y profundización de algunos de estos procesos». La organización de los temas, sus conexiones, la concepción de cómo «enseñarlos», los alcances que realmente se esperan de ese infinitivo enseñar, las directivas sobre la elaboración del cronograma⁽⁹⁾ estimando temporalmente a cada unidad temática, la organización de esas unidades,⁽¹⁰⁾ las diferentes miradas hacia la historiografía centrando la consideración de los temas en cuanto a su análisis desde una concepción eurocentrista en general. En el programa de Historia de segundo año Reformulación 2006, en la fundamentación se establece: «[...] la propuesta que presentamos abarca los procesos que se desarrollan desde los inicios de la modernidad hasta mediados del siglo XIX, en el escenario europeo, americano, regional y nacional». El resaltado en negrita es cita textual, claramente deja de manifiesto la

(8) *Programa de Historia, segundo año Ciclo Básico, Reformulación 2006*, p. 8.

(9) En la fundamentación del programa de tercer año del Ciclo Básico, Reformulación 2006: «Se sugiere que desde el inicio del año lectivo hasta fines de mayo se trabaje la Unidad I, desde junio hasta la primera semana de octubre, la Unidad II, y hasta fin de cursos la Unidad III, donde el/la docente planteará los lineamientos generales de la misma y orientará a los estudiantes a través de metodologías activas la producción de trabajos vinculados a una temática de la unidad», p. 3.

(10) «Presentamos una explicitación de ciertos conceptos estructurantes y procedimientos de nuestra disciplina a trabajar a lo largo de todo el curso... Será imprescindible la utilización, a lo largo de todas las unidades, de los diversos procedimientos comunes a varias disciplinas como la comparación, la argumentación, decodificación, entre otros». *Programa de segundo año Ciclo Básico*, en la «Fundamentación», p. 2.

intención de sus autores de estudiar los procesos europeos como marco de referencia para América en general.

La concepción didáctica de cómo organizar un tema, resaltando los conceptos básicos que quienes lo elaboraron consideran no se deben obviar, marcando el camino, señalando una carretera con sus letreros que conducen hacia los resultados que se esperan lograr relacionando con una concepción pedagógica en especial que contribuye a la selección, organización y secuenciación de los contenidos del proyecto.

Entran allí en juego la concepción didáctica acerca de cómo lograr los procesos cognitivos en el otro, cuáles corresponden solo a la disciplina y cuáles son de carácter general de la enseñanza y el concepto de convivencia según los códigos de nuestra propia sociedad.

Sin embargo también proyecta hacia el futuro, intenta guiar la acción de los profesores, plantea intenciones, expectativas acerca de lo que se espera lograr cuando se lleve a la práctica en el aula.

Subyacen intenciones políticas, responde en muchos casos a un modelo de país en la construcción de la nación como un imaginario a lograr o a reforzar, habilita el juego de las subjetividades a pesar de discursos positivistas en pro de la objetividad. No existe neutralidad científica en la selección de contenidos, da pautas acerca del valor que se le otorga a los hechos o a los procesos, desde dónde se consideran los temas, si desde la mirada de los dominadores o de la condición subalterna de los dominados como se ha visto en otros artículos de este libro.

Reactualiza el pasado, lo rehace en función de las diferentes miradas que se renuevan, selecciona temas, prioriza o deja de lado... Pero se elabora sobre ausencias ya que el Estado se encarga de imaginarlo en la realidad marcando reglas de juego para los docentes que serán los encargados de llevarlos a la práctica. Nosotros en tanto profesionales de la educación aplicamos en el aula un programa que ya fue elaborado a nivel general, intentando rescatar la voz de los otros... los otros del pasado y los otros que se encuentran presentes. Los otros del pasado que seleccionamos desde allí para traerlos al centro de análisis de la clase rescatando sus voces con veracidad científicamente comprobada..., y los otros del presente con quienes construimos el sentido a cada una de nuestras clases, sin quienes no podríamos existir, que nos complementan en tanto profesionales de la educación y con quienes creamos una mágica envoltura que nos gratifica en nuestra labor específica: nuestros alumnos. La didáctica de la Historia no tendría sentido si alguno de ellos se desdibujara.

b) Autoría docente en la construcción del proyecto específico

[El docente] diseña sus clases... como un compositor cuando piensa en la melodía, el ritmo o los instrumentos necesarios para que todos puedan disfrutar de su música... Entusiasmado disfruta de la clase junto con sus alumnos.⁽¹¹⁾

Sobre la base del marco general que suministra el programa oficial, los profesores elaboramos nuestro programa, imagen de convicciones historiográficas y pedagógicas personales pretendiendo se constituya como señal de identidad. Sin embargo no es un inédito absoluto al fundamentarse en buena medida en un sustento teórico e ideológico estatal, tampoco es imparcial porque se enmarca en una receta general aunque la modifique desde su especificidad. Al elaborarlo nos devuelve una auto mirada oficiando como espejo que refleja convicciones profesionales, reafirmando nuestra identidad en relación al oficio docente, construyendo el sentido sin el que no podríamos existir en una clase al seleccionar los temas en función de intereses y expectativas propias y ajenas, movilizandolos componentes afectivos.

«Los proyectos se producen a partir de otras representaciones, existe una lógica interna en el campo de los fenómenos mentales»,⁽¹²⁾ afirma Barbier. En este sentido cuando lo elaboramos dejamos entrar en juego una cadena de fantasmas recuperados del pasado, imágenes de nuestra formación como alumnos, modelos pedagógicos que adoptamos o rechazamos y que surgen a veces a nivel inconsciente, enriqueciéndonos profesionalmente en ese devenir. Proyectamos la acción contextualizándola y elaborando proyectos subsidiarios, teniendo en cuenta la relación con el otro desde la ética del cuidado y procurando adecuarlo para llegar a él como individuo libre, gestor de su propia ruta en el conocimiento. En este sentido, dice Beillerot: «Necesitamos del otro y de los otros para pensar: no es una expresión de estilo. Otro que puede ser una persona singular, particular, o una figura que representa la alteridad; los otros porque se piensa con y por las personas».⁽¹³⁾ Cuando proyectamos un curso o una clase específica es imposible no imaginar a sus destinatarios, ellos direccionarán en gran medida nuestra toma de decisiones.

El proyecto se transforma así en nuestro propio agente creativo al permitirnos pensar en un guion que impulse nuestras acciones, a crear un

(11) A. Spiegel: *Planificando clases interesantes, itinerarios para combinar recursos didácticos*, Buenos Aires, Librería Santa Fe, 2006.

(12) J. M. Barbier: *Elaboración de proyectos de acción y planificación*, París, PUF, 1991, cap. 1.

(13) J. Beillerot: «La relación con el saber», en Beillerot y otros, *Formes et formations du rapport au savoir*, París, L'Harmattan, 2000, pp. 39-57.

escenario y ambientar la escenografía percibiendo al público pretendiendo adelantarnos a sus reacciones. Como sostiene María Matte, «la clase es el perfecto ejemplo de una película con argumento pedagógico. [...] El objetivo es recrear la atmósfera, tiempo y espacio adecuado para la historia».⁽¹⁴⁾ Elaboramos estrategias haciendo entrar en juego la voz, el lenguaje corporal, el texto, el recurso didáctico, la imagen intentando favorecer la comunicación con el otro significativo sin el cual el proyecto no tendría sentido y no podría concretarse.

Contribuye a «[...] transformar el espacio educativo en un espacio de confianza, promoviendo maestros que puedan enseñar y aprender con placer, para que surjan alumnos que puedan aprender con placer».⁽¹⁵⁾ Somos permanentes hacedores de proyectos, ideólogos y ejecutores profesionales, ávidos por enfrentar ese desafío. El proceso de su elaboración significa también momentos de disfrute, implica un alto en el camino, un tiempo para la autorreflexión proyectando nuestras prácticas al tiempo en que posibilita la confianza en el desarrollo de la clase intentando prever situaciones áulicas o cómo resolverlas en el caso de que ocurrieran, como lo afirma Edelstein refiriéndose al profesor como un «profesional capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar».⁽¹⁶⁾ Ello nos otorga más posibilidades para disfrutar de nuestras clases, para movernos con confianza incluso en los momentos en que se pueda dar lugar a la improvisación a fin de despertar el interés en el otro, y luego retomar por el itinerario previsto. Una clase proyectada, con intenciones definidas dan confianza no solo al docente sino también al alumno contribuyendo a pautar claramente la organización específica del trabajo en el aula o en el lugar que oficie como tal, como en el caso de las salidas de campo. Nuestra salud profesional se nutre con espacios que nos habiliten el placer al desarrollar la actividad pedagógica, disfrutar de nuestras clases es fundamental en lo individual y en la relación que establecemos con los alumnos quienes perciben nuestro estado de ánimo y que a veces logra contagiarlos. Nos distiende dejando actuar la imaginación en la implementación de herramientas que intenten conectarse con los intereses de los alumnos.

Por ello el proyecto es preactivo al proyectar la acción de la clase específica, y al mismo tiempo pro activo al marcar la intención cuando lo desplegamos buscando efectos en el otro. Se transforma en una guía

(14) María Olga Matte: *Una buena clase cuenta con un buen guion*, Santiago de Chile, Centro de Innovación y Aprendizaje, Universidad Adolfo Ibáñez, 2009.

(15) Alicia Fernández: *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000, p. 45.

(16) G. Edelstein: «Formación práctica del profesorado, más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas», <http://redaberta.usc.es/uvi/public>.

de las acciones que desarrollaremos en el aula, una especie de mandato que busca resultados en los alumnos quienes no siempre coinciden con nuestras intenciones desde el momento en que traduce lo que pensamos les interesa y lo que deberían aprender, y para ello seleccionamos también desde nuestra visión lo que imaginamos son las estrategias más adecuadas. Así elaboramos cuidadosamente itinerarios pedagógicos que pueden no siempre resultar como esperábamos, en efecto podemos elaborar un gran proyecto en teoría pero desencontrado con los intereses de los alumnos, o que no logre en lo inmediato las reacciones que preveíamos. No obstante nunca sabremos con exactitud los efectos que provocará, incluso puede ser a largo plazo, cuando ya no estemos en contacto directo en función de quienes fue elaborado, o que nos sorprendan con conexiones que realicen cuando se pongan en práctica otros proyectos de clase.

Cada proyecto de clase anticipa la acción en un fenómeno mental individual, propio de cada docente integrando nuestros deseos y expectativas. Supone necesariamente la concepción de lo que se va a enseñar elaborando un discurso donde el referente aún está en suspenso. En este nivel somos autores y actores al mismo tiempo. Cada uno como dice Doyle: «navega en la vida del aula»⁽¹⁷⁾ sujetado por las representaciones que hemos construido sobre lo que se debe hacer, fiel a convicciones que brindan seguridad al ponerlo en práctica, o nos entusiasma en la elaboración de nuevas formas de desplegarlo al adoptar autónomamente decisiones para su ejecución, ensayando metodologías y estrategias innovadoras que crean nuevos escenarios donde se va a representar.

El proyecto posibilita el guion de cada clase y le otorga coherencia, otorgando al mismo tiempo protagonismo a los alumnos al construir junto a ellos el sentido, explicitando específicamente o subyacentemente nuestra concepción como docentes acerca de cómo enseñar y de cómo contribuir a la formación de un individuo que deseamos libre, habilitándolo para su propia formación de conceptos cada vez más complejos en una espiral ascendente que lo llevan hacia la autonomía.

Al elaborarlo consideramos sus voces desde un lugar de privilegio, y con humildad nos permitimos aprender junto a ellos en un clima áulico que promueva un diálogo de saberes en búsqueda de «pedagogías fronterizas»,⁽¹⁸⁾ habilitando autorías, rescatando y legitimando saberes colectivos que redunden en aprendizajes de calidad y enriquecimiento profesional.

(17) Pérez Gómez cita a Doyle, p. 132, o. cit. «En el aula lo primero que requiere un comportamiento eficaz es ubicarse con sentido. Es decir detectar los indicadores que definen una situación y sus posibilidades de evolución, interpretar las demandas de la misma y decidir la orientación del propio comportamiento».

(18) Concepto desarrollado por Silvia Duschatzky, Cristina Corea: *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 89.

Los diferentes proyectos entonces se cruzan, lo que procuramos transmitir con lo que el alumno realmente incorpora, y los medios por los cuales lo logra están incluidos en un mismo proceso que no se puede entender ni analizar separados cuando alcanzan su plena realización durante la clase.

c) *El alumno como autor de su propio proyecto de aula*

Los alumnos, cada uno de ellos con su propio proyecto, llegan al aula con sus subjetividades adolescentes postmodernas, acompañados de una gran carga emocional y efectiva y en algunos casos con el propósito real de estudiar, permaneciendo con sus propios horizontes de expectativas... en muchos casos desencontrados con el de sus profesores.

Allí entra en interacción dinámica con cada alumno la ejecución de nuestro proyecto, somos nosotros docentes quienes contribuimos a crear el clima de clase, la magia de la envoltura psíquica que da lugar al otro, lo reconoce como autor y lo habilita a construir un sentido a los contenidos pedagógicos. Sentido didáctico que al mismo tiempo contribuya a continuar en una espiral de desarrollo del conocimiento y que le abra nuevas oportunidades en su futuro, sentido afectivo que lo contenga en tanto a su propia individualidad y que le otorgue un lugar de privilegio en la clase.

Es necesario indagar en puntos de encuentro entre el proyecto elaborado por el profesor cruzado con las expectativas de los alumnos, por lo que debemos tener presente la amplia gama en la que se pueden enmarcar sus intereses, desde diferentes lugares que lo relacionen con el saber, hasta solo permanecer en el aula físicamente, escapando mentalmente hacia el exterior de sus paredes.

La situación ideal que podríamos pensar para poner en práctica nuestro proyecto es la de un aula con alumnos con los que se logra fácilmente el *rapport* con el saber, ello implica un deseo, «no existe relación con el saber sino de un sujeto y solo existe un sujeto que desea... esto sucede cuando el sujeto ha experimentado placer por aprender y saber».⁽¹⁹⁾ No obstante la realidad contiene una amplia gama de posibilidades, llegando al otro extremo con alumnos que solo desean ocupar un lugar. Esta actitud que muchas veces nos inquieta y llega a cuestionarnos la validez de nuestro proyecto puede constituir para el alumno el suyo propio. Tal vez su presencia en la Institución forma parte de los momentos más placenteros de su día, encontrando entre sus pares y profesores una contención afectiva que no exista para él en otro lugar. Por ello, al elaborar el proyecto debemos considerar esta posibilidad anticipándonos desde la convicción de que nuestros

(19) Bernard Charlot: *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Traducción de Sibila Núñez, prólogo de Ana Zavala, Montevideo, Trilce, 2006, p. 103.

alumnos están habilitados para aprender, y a partir de esa premisa pensar situaciones y herramientas que los conecten con los contenidos de la clase en una construcción pedagógica que en la práctica la desarrollamos junto a ellos, procurando aplicar el guion envolviendo a todos en una especie de red que le provoque involucrarse, involucrarse y que al mismo tiempo deje espacios abiertos en su interés provocando el deseo de colmarlos en el futuro. Como dice Alicia Fernández, «ayudarlos a recuperar el placer de aprender y... recuperar el placer de trabajar aprendiendo y de aprender trabajando».⁽²⁰⁾

Por ello es necesario proyectar desde las características del adolescente actual formado en la inmediatez de las comunicaciones, nativo de la era digital, protagonistas de la rapidez e instantaneidad, y a partir de allí elaborar guiones que incluyan estrategias que puedan captar su atención durante el máximo tiempo posible, en procura de acercarnos a nuevas formas de llegar al conocimiento. «Los maestros —profesores— disponen de la cultura para mediar entre la realidad y las nuevas generaciones»⁽²¹⁾ a pesar de las escasas certezas del mundo actual, los docentes continuamos oficiando desde nuestro lugar como agentes fundamentales en la construcción de valores y en herramientas que les permitan a los alumnos a desenvolverse en un mundo de incertidumbres.

No debemos perseguir necesariamente el logro inmediato de éxitos académicos medibles cuantitativamente, sino procesos de reflexión constructores de sentido en cuanto a su permanencia en el aula conectado a sus intereses. «Un alumno puede alcanzar exitosos intercambios de actuaciones-calificaciones utilizando estrategias que en realidad cortocircuitan los pretendidos procesos de aprendizaje. Manifiestan un comportamiento aparentemente exitoso que no descansa en una comprensión total del contenido».⁽²²⁾

Cuántas veces en clase ponemos en práctica un proyecto específico que estamos convencidos de que es muy fácil para los alumnos, sin embargo puede suceder que alguno lo entiende desde una visión que ni siquiera hemos podido prever. Tal es el caso de la mención a María Antonieta y la relación que una alumna de 2.º año realizó en el escrito con María Antonieta de las Nieves, hace muchos años atrás cuando era común en la televisión el programa *El Chavo*.

Por ello es necesario reflexionar y acercar nuestro proyecto al de los alumnos y a sus intereses, sin que ello signifique renunciar a la profundi-

(20) Alicia Fernández, *Los idiomas del aprendiente...*, o. cit., p. 22.

(21) Silvia Finocchio: «Apariencia escolar», en Inés Dussel, Silvia Finocchio: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FCE, 2003, p. 87.

(22) Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, o. cit., p. 132.

dad conceptual, contribuyendo a habilitarlos a elaborar y compartir conocimientos en una actitud solidaria que contribuya a afianzar los aprendizajes, a crecer también desde los errores, a reconocerse «a partir de encontrarse con su obra»⁽²³⁾ habilitando autorías cuando descubran «algo nuevo de él que no conocía antes de plasmarla».⁽²⁴⁾

A modo de conclusión

El aula se constituye en espacio de convivencia con diferentes miradas, espacio de conflictos entre horizontes de expectativas y horizontes de comprensión que interactúan dialécticamente provocando contradicciones y conflictos que habilitan instancias de crecimiento. Choques pedagógicos intergeneracionales entre textos y contextos a interpretar, que crean un telón de fondo en el que nosotros profesores de Historia debemos considerar a la hora de elaborar nuestro proyecto ya que será a partir de allí en que se disparen los mecanismos internos que acercan al tema propuesto. Tener en cuenta las diferentes formas de mirar el pasado sin olvidar la mirada del alumno, abriendo el camino hacia nuevos discursos que tome en cuenta sus códigos específicos que lo vinculan con el conocimiento. Como dice David Carr, «las preguntas sobre nuestro conocimiento del pasado son realmente preguntas sobre el conocimiento del pasado del historiador»,⁽²⁵⁾ pero al mismo tiempo la interpretación se cruza con nuestra propia experiencia, y esta con la del estudiante; «[...] estamos en la historia como estamos en el mundo: sirve como horizonte y contexto de fondo de nuestra experiencia cotidiana».

Si ese acercamiento se elabora desde el lugar de cada protagonista entonces cada uno elabora las conclusiones para las que los diferentes trayectos transitados lo han habilitado. «Algo central en el análisis de relatos y narraciones, aparte del desarrollo de acontecimientos, es la relación entre los puntos de vista sobre dichos eventos pertenecientes a los caracteres en la historia, el narrador y la audiencia a quien la historia es contada».⁽²⁶⁾ Por ello el proyecto debe considerar que el pasado no siempre es un habitante normal para las expectativas de horizontes del alumno, por lo que debería a contribuir a desarrollar estrategias que los acerquen a él. Es necesario abrir nuestra propia mirada, ampliarla teniendo en cuenta al otro, mirarnos en forma crítica y tener en cuenta las miradas de los demás con la suficiente

(23) A. Fernández: *Poner en juego el saber*; Buenos Aires, Nueva Visión, 2000, p. 120.

(24) A. Fernández: *Los idiomas del aprendiente...*, o. cit., p. 85.

(25) D. Carr: *Tiempo, narración e historia*, Indiana University Press, 1986.

(26) *Ibidem*, cap. VI, pp. 153-185.

apertura y humildad que nos permita enriquecernos pedagógicamente y contribuir a que puedan viajar en cada clase a ese país extraño que es el pasado.

No siempre nuestro relato histórico puede llegar a todos cuando se despliega el guion de clase, y aún en la utopía de que así sucediera cada uno de nuestros estudiantes tendrá su propia forma de entenderlo. Para Ricœur, «la estructura narrativa es una forma extraña al mundo real. Un relato re describe el mundo, es decir, lo describe como si fuera así aquello que presumiblemente no lo es».⁽²⁷⁾

La construcción del guion está mediado por un relato que armamos en la clase a partir de la historiografía que hemos seleccionado teniendo en cuenta la orientación dada en el proyecto oficial, incluyendo nuestra mirada personal y nuestra interpretación, incorporando la expresión oral o escrita, el lenguaje corporal complementado por las estrategias que apliquemos didácticamente para relatar un hecho como si fuera realmente así cómo ocurrió (Mímesis II). «Una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie; ella debe organizarlos en una totalidad inteligible, de modo que se pueda conocer a cada momento el *tema* de la historia».⁽²⁸⁾

Es necesario cuestionar cómo llegamos a cada uno de los alumnos de acuerdo a sus particularidades, y en ese plano ellos construyendo sus propios relatos (Mímesis III) dependiendo del bagaje de vocabulario y conceptos, de sus experiencias, con sus subjetividades e historias personales, problematizado además con la construcción del contexto donde se desarrolla la acción.

En este sentido, el profesor es un protagonista privilegiado; su tarea se desarrolla específicamente en el aula y tiene la posibilidad de trascender a través de cada uno de sus estudiantes. Tiene la oportunidad, al igual que el historiador, de construir permanentemente su propia mirada hacia el pasado y hacia lo estrictamente pedagógico, y de moverse con libertad en el marco del proyecto estatal impregnado de ética profesional, con la flexibilidad de adaptarse a los cambios que demandan los alumnos actuales y brindarles las oportunidades de acercarse al conocimiento teniéndolos en cuenta en sus características específicas. «El pasado [...] es en parte un producto del presente; nosotros continuamente damos nueva forma a la memoria, reescribimos la historia, rehacemos las reliquias».⁽²⁹⁾

(27) P. Ricœur: *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

(28) P. Ricoeur, o. cit.

(29) D. Lowenthal: *El pasado es un país extraño*, Madrid, AKAL, 1993, cap. I «Revivir el pasado: sueños y pesadillas».

Y también rehacemos nuestros relatos y nuestros guiones con nuevas lecturas, intercambiando en la reflexión con otros docentes, indagando en el interés de los alumnos, adaptándolos a la especificidad de cada uno sin apartarse del contenido medular histórico en procura de que los proyectos que conviven en el aula tengan cada vez más puntos de encuentro.

El profesor que no pierde ni renuncia a sus pilares teóricos fundamentales pero que tiene la oportunidad de un crecimiento permanente a través de la autorreflexión hacia su propia práctica y que enriquece su proyecto sin perder la relación con otro con quien dialoga en su elaboración y ejecución, y que lo toma como referente, procurando de que escape de la subalternidad considerándolo en su papel de protagonista. Si ese proceso no ocurriera entonces dentro del espacio áulico en que conviven diferentes proyectos quien quedaría por fuera sería el docente. El nudo del conflicto se podría resolver cuando desde el proyecto elaborado por el profesor se hiciera consciente la necesidad de acercar los horizontes de expectativas y conectarlas con la de los alumnos, tal como en geología pudiera ocurrir al moverse las capas de la tierra durante un movimiento sísmico, para encontrar luego un equilibrio cuyo futuro siempre es incierto.

