

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE EL ENFOQUE NARRATIVO

Virginia Cuesta*

Resumo

Um olhar sobre as práticas do ensino de história numa perspectiva narrativa

Este artigo demonstra o impacto de um enfoque didático fundamentado no ensino de História a partir do uso de relatos e a imaginação histórica. Esta pesquisa esteve marcada por uma perspectiva multidisciplinar que combinou as contribuições da crítica literária, da história da leitura, os estudos sobre a narrativa e a sociologia da cultura. A pesquisa centrou-se no espaço específico que é a escola, a aula, lugar onde a maioria dos sujeitos insere-se na cultura escrita e na aprendizagem das disciplinas. Numa perspectiva metodológica, foram articulados certos princípios da etnografia escolar e algumas das suas técnicas de levantamento de dados e da observação participante, os registros de classe e as entrevistas. As principais fontes de dados foram os próprios trabalhos escritos dos alunos que participaram da nossa experiência didática.

Palavras-chave: Ensino de História. Narrativa. Etnografia.

Resumen

En este artículo se demuestra el impacto de un enfoque didáctico fundamentado en la enseñanza de historia a partir de la utilización de relatos y la imaginación histórica. Esta pesquisa estuvo marcada por una perspectiva multidisciplinar que mezcla las contribuciones de la crítica literaria, historia de la literatura, los estudios sobre la narrativa y la sociología de la cultura. La pesquisa se centro en el espacio específico que es la escuela, la clase, lugar donde la mayoría de los individuos se integran a la cultura escrita, y en la enseñanza de las disciplinas. Dentro de una perspectiva metodológica, fueron articulados ciertos principios de la etnografía escolar y algunas de sus técnicas de levantamiento de datos y de observación participativa, los registros de clase y las entrevistas. Las principales fuentes de datos fueron los propios trabajos escritos por los alumnos que participarán de nuestra experiencia didáctica.

Palabras claves: Enseñanza de historia. Narrativa. Etnografía.

Abstract

This paper demonstrates the impact of a didactic approach based on the teaching of History from the use of narrative accounts and historical imagination. The research was marked by a multidisciplinary perspective which brought together contributions from literary criticism, the history of reading, studies of narrative, and the sociology of culture. The research focused on school and classes – which are spaces in which students have the access to the written culture and the learning. In relation to methodological issues, the research articulates principles of educational ethnography, participant observation, accounts and interviews. The main source of data was the writings of the students involved in the didactic experiment.

Keywords: History teaching. Narrative. Ethnography

La investigación

En este artículo intentaré resumir uno de los puntos centrales de mi tesis de licenciatura titulada “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia” (Junio – 2007) cuyo tema de estudio ha sido: la importancia que asumen las narraciones o ficciones históricas producidas por los alumnos a la hora de aprender historia en el aula.

El proyecto de esta tesis surgió por propia inquietud y se relacionó con mi experiencia como profesora y la de mis colegas y compañeros de la Cátedra de Planeamiento, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Nos preguntamos cómo introducir a los alumnos adolescentes en las prácticas de escritura y lectura de textos históricos desde una perspectiva más inclusiva que la tradicional. ¿Qué es lo que sucede en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en las que la escritura y lectura de los alumnos ocupa muy poco lugar? ¿Qué práctica se mecaniza en aquellas clases donde los alumnos deben “copiar de acá hasta acá” el texto escolar para responder el cuestionario y el mismo profesor indica “de dónde a dónde copiar”? ¿Cómo podemos idear una práctica en la que los alumnos sean el centro de la clase y pongan en relación sus conocimientos sobre el mundo con los saberes a discutir y aprender? ¿Cómo rearticular las prácticas para que los alumnos sean quienes produzcan saber en sus escritos? Estas fueron algunas preguntas que

* Profesora de Prácticas de la Enseñanza de la Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: virginia.cuesta@gmail.com.

guiaron mi investigación, pero, sin embargo, este estudio no gira en torno a la respuesta de todas estas cuestiones sino a la búsqueda de un nuevo horizonte de prácticas de enseñanza basado en los estudios narrativos que también genere un conjunto de operaciones epistemológicas tendientes a recolocar a los alumnos como productores de saber social. Un horizonte que nos permita conocer cómo los alumnos adolescentes categorizan el mundo y sus relaciones, trabajar sus escrituras y discutir sus y nuestras miradas. Por ende, mi propuesta consistió en diseñar un conjunto de actividades didácticas tendientes a estudiar sus alcances explicativos e hipótesis en la práctica. Sin dejar de atender a la posibilidad de que la empiria me hiciera desechar dichas hipótesis mostrándome su falta de pertinencia y obligándome, por lo tanto, a elaborar nuevas preguntas y tesis. Parte de estas experiencias y sus aportes al campo se describirán y analizarán en los próximos apartados.

Esta investigación estuvo enmarcada desde un enfoque multidisciplinar que conjugó los aportes de la Crítica Literaria, la Historia de la Lectura, los estudios sobre narrativa y la Sociología de la Cultura. Asimismo, esta indagación se centró en un espacio específico que es la escuela, lugar donde la mayoría de los sujetos se inician en la cultura escrita y en el aprendizaje de las disciplinas. Los sujetos se someten a una experiencia de enseñanza de la Historia conservada y retransmitida históricamente y consensuada social y culturalmente por las clases que detentan el capital simbólico legítimo.

Desde el punto de vista metodológico, fueron articulados ciertos principios de la etnografía escolar y algunas de sus técnicas de recolección de datos como la observación participante, los registros de clase y las entrevistas. Sin embargo, nuestras fuentes principales fueron los propios trabajos escritos de los alumnos participantes en nuestra experiencia didáctica. Por ello, dejamos en claro, siguiendo a María Bertely Busquets que:

La etnografía educativa (...) tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos. Una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones (2000, p. 27).

Mediante el uso del método de investigación social etnográfico y la interpretación cualitativa de prácticas narrativas de escritura de textos de ficción histórica, el investigador puede detectar modos de relacionarse con el saber histórico que no han sido configurados ni por la escuela, ni por ninguna de las instituciones encargadas de ello o que los ratifican.

Podemos pensar que la etnografía educativa articula un sano eclecticismo y tomaremos de su

historia de constitución de campo ciertos principios fundantes. Desde el interaccionismo simbólico de Ervin Goffman, se “sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana” (GOFFMAN, 1970). Partiendo de estas ideas entendí que la realidad de las aulas es una realidad compleja, construida históricamente, que conforma un contexto social único y específico. En ese contexto los alumnos crean y recrean significados que ellos y sus docentes y los textos leídos o los relatos traídos al aula ponen en juego. Veremos cuáles son estos significados en acción al indagar sobre los textos escritos de los alumnos que integran nuestra muestra.

Un problema epistemológico y etnográfico que cruza la investigación didáctica hace referencia a la necesidad de reconocer cuáles son nuestros prejuicios y nuestros supuestos sobre los Otros. Es necesario suspender el juicio y controlar la mirada para no caer en apreciaciones infundadas sobre los alumnos, los docentes, el resto de la comunidad educativa y las prácticas de todos ellos. El docente-investigador también, enfrenta un gran desafío con respecto de sus roles y la suspensión de su juicio. Pues, aunque se interesa, fundamentalmente, por distanciarse y reflexionar sobre su práctica educativa, también, él mismo es parte de la cultura hegemónica y suele tender a reproducir sus operaciones de dominación.

Para completar este encuadre teórico, como dice la ya citada María Bertely Busquets siguiendo a los desarrollos pos-estructuralistas:

... cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete: se trata del modo en que anticipamos el sentido de nuestras indagaciones. La producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo y, como consecuencia, el texto etnográfico –como objetivación de subjetividades– puede ser reinterpretado de distintas maneras en diferentes momentos históricos. Que el intérprete no pueda situarse fuera de las presuposiciones políticas y culturales de su tiempo no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos (BETELY BUSQUETS, 2000, p. 37-38. El subrayado es mío).

“El pensamiento narrativo”

Desde los años '80 el psicólogo y pedagogo Jerome Bruner, comienza a realizar sus exploraciones en torno a lo que él llama el “pensamiento narrativo”. Formado en la escuela psicológica norteamericana

piagetiana, Bruner descubre los textos de Vigotsky y empieza a discutir su propia formación y sus supuestos prestándole cada vez más atención a los dispositivos culturales y sociales que nos permiten desarrollar nuestro pensamiento.

En su libro *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan cuenta a la experiencia*, Bruner (1987), se pregunta por qué impacta el discurso literario en nuestras vidas y en nuestras mentes. Es, entonces, que revisando a otros psicólogos como a Sigmund Freud y a intelectuales del campo de los estudios crítico literarios, lingüísticos y folklóricos nos comenta:

La manera usual de abordar estos temas es referirse a procesos o mecanismos psicológicos que funcionan en la «vida real». Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de «identificación» o porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior. O bien desde un punto de vista lingüístico, se dice que la literatura nos afecta debido a sus tropos; por ejemplo, las metáforas y las sinécdoques que suscitan el estimulante juego de la imaginación. Empero, esas propuestas explican tanto que terminan por explicar muy poco. No aclaran por qué algunos relatos logran atraer al lector mientras que otros no pueden hacerlo. Y sobre todo, no brindan una descripción de los procesos de lectura y de ingreso en el texto (BRUNER, 1987, p. 16).

Siguiendo esta línea de pensamiento pero sin abandonar por completo su formación cognitivista, Bruner llega a fines de los años '80 a la conclusión de que existirían dos modalidades de pensamiento con las cuales asir la realidad.

En términos generales, la modalidad lógico-científica (que en adelante denominaré paradigmática) se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no solo por entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios. (...)

...la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente «verdaderas»). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio (BRUNER, 1987, p. 24-25).

Esta segunda modalidad de pensamiento es explorada por este autor en otros de sus textos: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (1991); en esta oportunidad introduce un aditamento: investiga cómo la psicología popular está cargada de relatos que le dan sentido a nuestra vida aunque

no sean objetivos según criterios científicos. Esta “psicología popular”, según Bruner, caracterizada por ciertas creencias, significados y valoraciones tiende a canonizarse y a generar relatos que estructuran el mundo. Mediante estas experiencias narrativas compartidas el hombre parece poder conservar sus tradiciones y su cultura. ¿Es posible pensar que la “disposición narrativa” sea una capacidad cognitiva, psicológica, lingüística, antropológica, tendiente a conservar nuestros mitos e historias y a almacenar experiencias para interpretar la realidad? Puede que sí, aunque, el mismo Bruner se contesta que no del todo, pues también la aprehensión que tenemos por los relatos tiende a poner en duda nuestras tendencias conservadoras. Pues la mayoría de las “historias parecen estar concebidas para otorgar significado a la conducta excepcional (...)” (BRUNER, 1981, p. 61).

Asimismo, en los dos últimos capítulos de *Actos de significado* Bruner explora el pensamiento narrativo a través de dos fenómenos inscriptos en nuestro proceso de socialización¹. Por un lado, la “entrada en el significado”, entendida como aquella capacidad que lleva a los niños pequeños a ingresar a un nuevo mundo de significados a partir de las primeros soliloquios y construcciones narrativas. La adquisición del lenguaje nos provee de un conjunto de símbolos con los cuales puede-se negociar, como sujetos interpretantes que somos un mundo de significados desde los primeros años de nuestra infancia. Por otro, Bruner explora cómo “las personas narrativizan su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él (...)” (BRUNER, 1991 p. 113-114) para construir su propia autobiografía, su yo y su identidad.

La producción intelectual de Jerome Bruner es riquísima y cuantiosa por lo que reconocemos que el espacio que le estamos dedicando es reducido, pero acorde a las preocupaciones centrales de esta investigación: las prácticas de lectura y escritura histórico-literarias y narrativas de grupos específicos de alumnos secundarios que se describirán y analizarán más adelante.

A su vez, otro pedagogo e investigador que puntualiza la importancia de los relatos y el mundo de la imaginación en el proceso de construcción de las llamadas, desde Vigotsky, “capacidades superiores del pensamiento” es Kieran Egan. Este autor señala que la imaginación es una herramienta de aprendizaje

¹ Tomamos este concepto de Peter, Berger y Thomas, Luckmann. La socialización es un proceso cultural ontogenético de aprendizaje por el que un individuo internaliza su medio social y se convierte en parte de la sociedad. La socialización “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en medio de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”. (BERGER y LUKMANN, 1979, p. 166).

poderosa que suele ser dejada de lado por las teorías del aprendizaje. También, cuestiona lo que él llama principios *ad hoc* de la enseñanza. Estos principios *ad hoc* son supuestos elementos orientadores que los docentes consideran útiles y universales para organizar su práctica y su *currículum*. Los principios *ad hoc* más recurrentes para Egan son los siguientes: suponer que los niños aprenden “de lo concreto a lo abstracto” y “de lo conocido a lo desconocido” (EGAN, 1994 y 2005). Sin embargo, por otro lado, la fuerza educativa que posee la imaginación y el uso de los relatos para la enseñanza de distintos contenidos evidencia y pone en tela de juicio esos principios *ad hoc*. Pues los niños a través de los relatos verdaderos o de ficción comprenden y se introducen en un mundo abstracto y “desconocido” que llegan a conocer muy bien. El uso de la imaginación, en términos de Egan, la capacidad de representar mentalmente lo que no está presente, y el encanto por los relatos como universal cultural, reflejo de “una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia” (EGAN, 1994, p. 13) provee de categorías a los niños que les permiten comprender y aprender cantidad de saberes del *currículum* de las Ciencias Sociales.

... no hay por qué mantener la intangibilidad de la historia en la enseñanza primaria, justificándose su actual ausencia sobre la base de que el niño carece de los conceptos abstractos necesarios para dar sentido a la historia: el tiempo cronológico, la causalidad y demás. A partir de la observación de cómo dan sentido los niños a los relatos fantásticos, vemos que disponen de las herramientas conceptuales precisas para dotar de significado a la historia. Quizá carezcan del concepto lógico de causalidad, pero es patente su sentido de la causalidad que proporciona unidad de los relatos y a los cambios que en ellos se producen: las herramientas conceptuales que dan sentido a *La Cenicienta* y a *El Señor de los anillos* pueden utilizarse para otorgar significado a las luchas de los atenienses para mantener su libertad frente a la tiranía del Imperio Persa o las de los monjes para conservar los aprendizajes de la civilización frente al pillaje de los vikingos. Tampoco hace falta que ese conocimiento de la historia sea trivial. Los niños pequeños disponen de las herramientas conceptuales que necesitan para prender los aspectos más profundos de nuestro pasado, como la lucha por la libertad y contra la violencia arbitraria, por la seguridad y contra el miedo, etcétera. *No aprenden estos conceptos, pues ya disponen de ellos cuando llegan a la escuela. Los utilizan para aprender aspectos del mundo y de la experiencia* (EGAN, 1994, p. 13).

Para Kieran Egan, vencer el principio restrictivo por el cual durante el siglo XX y hasta la actualidad se cree que se debe partir desde lo que el alumno sabe y no desde la novedad o desde lo que el alumno puede imaginar e hipotetizar, es una tarea pedagógica concreta e inaplazable.

En sintonía, algunos especialistas del currículum

contratados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina están, también, desde sus propuestas didácticas comenzando a discutir los principios *ad hoc*, específicamente el tema de lo lejano y lo cercano. Se señala en dichos documentos de la siguiente manera:

Al abordar el conocimiento de lo social se presenta una característica inherente a este campo de conocimiento, y es que el sujeto forma parte del objeto mismo que desea conocer – la sociedad – y se ve afectado por ella. Entonces, el medio vivido más cercano en el espacio y en el tiempo puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido moldeadas por ese mismo entorno (AJON, *et al.*, 2006, p. 22-23).

Perspectiva que se completa con una fuerte apuesta al relato y al juego e invención como dispositivos fundantes de las enseñanzas y los aprendizajes específicos en Ciencias Sociales. En sintonía, nos parece preciso citar a las autoras nuevamente:

... las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una oportunidad para escuchar relatos de ficción, historias de vida, testimonios, etc. La narrativa ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y en un espacio determinado, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de las Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invaluable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de la expresión del pensamiento social (AJON, *et al.*, 2006, p. 22-23).

Esta forma constitutiva del pensamiento social no es otra que la disposición para narrar el mundo, para conocer a partir de cómo contamos lo que sucede y lo que nos sucede. Esta habilidad o disposición narrativa, como dice Bruner, permite asir el mundo social y situarnos en el tiempo y en el espacio, contextualizar e historizar. Sin embargo, algunas investigaciones sostienen que difícilmente las nuevas perspectivas curriculares suelen articularse en la escuela, por el contrario, docentes y directivos son renuentes a las transformaciones didácticas y suelen ajustarse a las nuevas disposiciones sin discutir o transformar las prácticas efectivas.

La imaginación y la empatía en la enseñanza de la Historia.

Retomando las relaciones entre narrativa y

enseñanza de la Historia, Cristòfol Trepàt sugiere que una de las explicaciones sobre la pérdida del gusto por la Historia en las edades infantiles y adolescentes estriba en “haber abandonado demasiado precipitadamente la didáctica del relato”. (TREPAT, 1995, p. 278). Para Trepàt, los conocimientos históricos que pueden ser socializados a partir del contar, del narrar, funcionan como una organización previa para enseñar a explicar hechos históricos, procesos y cambios y continuidades. El uso de la empatía, la imaginación y la narración facilitan “la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo”. (TREPAT, 1995, p. 278).

Es interesante considerar cómo Trepàt desoculta la tarea del historiador y aduce que éste debe poner en funcionamiento su imaginación histórica (habilidad para recrear aspectos característicos de contextos históricos pasados) y empatía (concepto que se explicarán más adelante) para interpretar los datos de la empiria y construir los hechos históricos y las explicaciones de los procesos históricos. Tarea que no pone en riesgo el estatuto ontológico de la investigación histórica y su búsqueda de la objetividad. “El historiador y la historiadora, para proceder a una explicación, deben saberse situar en la piel de los agentes históricos, no para identificarse con ellos ni para justificarlos, sino para comprender sus motivaciones y las razones, por lo tanto, de sus decisiones y actuaciones”. (TREPAT, 1995, p. 281).

Pero estas operaciones intelectuales no se habilitan en forma natural sino son problemas propiamente didácticos de la enseñanza de la Historia y la práctica historiográfica.

Otro problema que se encadena con el ejercicio de la imaginación histórica es la enseñanza de los conceptos históricos, su complejidad, especificidad e historicidad. Dice Trepàt (1995): “Así, por ejemplo, todos constatamos con frecuencia en nuestra práctica docente que la atribución de significado a conceptos tales como esclavismo, señor feudal, hereje, absolutismo, afrancesado, antiguo régimen, etc., suele ser simplista (...) y resultar incluso enigmático para muchos alumnos”

¿Cómo podría facilitarse la enseñanza de los conceptos históricos, muchos de ellos multisemánticos, su comprensión y contextualización? ¿Cómo evaluar la atribución de sentido/s que los alumnos les hacen? Contesta el citado autor:

A nuestro juicio se comprende y se explica un concepto histórico es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que lo encarnan. La empatía, sería, pues la habilidad de «meterse dentro» de las personas del pasado para explicar las razones de sus

impulsos y decisiones. (...) la empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en concebir como esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo (TREPAT, 1995, p. 301 – 302. El subrayado es mío).

Desde los años `80 tanto en Inglaterra como en España se vienen realizando experiencias de enseñanza de la Historia con métodos empáticos y pueden distinguirse dos tipos de prácticas. Uno, son los ejercicios de tipo descriptivo, en donde se le pide a los alumnos que recreen imaginativamente un paisaje del pasado (“Describe cómo sería un día en la vida de un hombre prehistórico”), o un conjunto de creencias religiosas, políticas o ideológicas (“Imagina que eres un diputado jacobino convocado a las reuniones de la Asamblea General. Escribe un discurso justificando tu posición frente a la monarquía”), o el estado de ánimo personal o colectivo (“Ponte en el lugar de un esclavo africano recién vendido al propietario de una plantación. Relata como fue su travesía, como se siente y que desea”). Ejemplos concretos de este tipo de actividades son los que se analizan en esta investigación y se expondrán más adelante. Pero, como bien dice Trepàt, este tipo de actividades sino son acompañadas de un conjunto de prácticas anteriores en donde se enseñen saberes históricos, resultan frustrantes para los alumnos y alumnas. Pues, las actividades didácticas de reconstrucción de contextos son exigentes y solicitan no sólo un ejercicio empático, sino también, la apropiación de conocimientos específicos, la investigación bibliográfica y el uso adecuado de conceptos complejos.

Otro tipo de ejercicios, los que Trepàt llama explicativos, son los dilemas empatéticos, los juegos de simulación y los contrastes entre presente y pasado. Este tipo de ejercicios didácticos obligan al alumno a abandonar su punto de vista actual y adoptar el del pasado. En los dilemas empatéticos, se presenta a los alumnos alguna situación problemática en la que estos deban tomar el lugar de un sujeto histórico y actuar, hablar y decidir en su nombre, de acuerdo a las posibilidades habilitadas por el contexto histórico y la situación de clase. Por ejemplo: (sobre la situación de un inmigrante italiano a fines del siglo XIX en Argentina). “Un día me vino a ver Giovanni, un italiano al que conocí en el viaje. Me propuso juntar ahorros para alquilar un campo. Trabajándolo, podríamos pagar el alquiler y, con suerte, empezar a progresar. // La idea me ha entusiasmado, aunque en todas las cartas Gina, mi esposa, me pide que le mande el dinero para venir. En Italia la situación empeora día a día. Si le mando el dinero, no podré arrendar las tierras. Pero si continúo como peón, me costará mucho mantener a mi familia aquí. // Finalmente con los ahorros que tengo he decidido...”. Asimismo, los llamados juegos de simulación son ejercicios en donde se aborda una situación problemática y se reconstruye el objeto de

estudio enseñado, desde los puntos de vista de los distintos actores sociales involucrados y sus intereses. Por ejemplo:

La siguiente actividad propone discernir las diferentes posturas hacia el Estado de bienestar a partir de un juego de roles.

Divídanse en grupos de 2 ó 3 alumnos. Cada grupo debe representar a uno de los siguientes personajes: un gran empresario industrial, un mediano productor rural, el dueño de un supermercado, el gerente de un banco extranjero, un obrero industrial, un maestro, un empleado de supermercado, un desocupado, un habitante de una villa de emergencia, un jubilado, un funcionario del Ministerio de Economía, un funcionario del Ministerio de Educación y un funcionario de la DGI.

Cada grupo conversa entre sí sobre el siguiente tema: El Estado de Bienestar, ventajas y desventajas.

Luego, cada grupo elabora argumentos para definir la postura de su personaje respecto del tema. Los argumentos deben reflejar las actitudes y formas de pensar que cada ocupación o función asignada podría invocar.

Cada personaje presenta sus argumentos ante toda la clase.

Los personajes pueden debatir entre sí, generando "alianzas" entre posturas semejantes.

En las conclusiones, busquen relaciones entre las posturas favorables y negativas hacia el Estado de Bienestar y los tipos de ocupaciones o situaciones representadas.

Ariel Denkberg y Silvia Finocchio, de quiénes extrajimos el citado ejemplo, argumentan que:

Los juegos de simulación sobre cuestiones sociales y políticas permiten acceder al juicio crítico y a las explicaciones sociales. Asimismo, estimulan la empatía histórica y el establecimiento de relaciones básicas entre las condiciones del contexto social, los objetivos de los sujetos y los comportamientos sociales. Es también una forma atractiva de procesar información y comunicarla (DENKBERG; FINOCCHIO, 1999, p. 125).

El trabajo de campo Historia, narrativa y enseñanza: una experiencia didáctica

Durante el año 2002, influidos por la teoría del pensamiento narrativo de Bruner y los aportes de la didáctica de la empatía histórica, como se explicó más arriba, llevé adelante una serie de actividades para enseñar temas del *currículum* de Ciencias Sociales a alumnos de clase media de unos 11 a 15 años. Mi pregunta la siguiente: ¿era posible fomentar el pensamiento narrativo a través de actividades de escritura en las cuales los alumnos puedan recrear el pasado histórico a través de la ficción y apropiarse de ese "otro" posible mundo que ya no existe pero de algún

modo pervive? Pues, como dice Angeliki Nicolopoulou, las ficciones de los niños, y de los adolescentes, son textos llenos de significado. Si se los analiza, se puede observar cómo ellos ven el mundo, especialmente, las relaciones sociales, ya que en la construcción de sus historias utilizan los marcos mentales culturalmente disponibles que conforman sus percepciones sin que ellos lo sepan (NICOLOPOULOU, 1993, p. 18). De este modo, la propuesta constituyó en "coronar" cada unidad temática con una actividad de las que Trepatt llama "ejercicios empáticos descriptivos" tendientes a recrear un contexto histórico. En el análisis de estos ejercicios de ficción histórica producidos por los alumnos se pueden evidenciar cuáles son los contenidos históricos aprehendidos y como se apropian de ciertos conceptos, ponen en juego su imaginación histórica y ejercitan la lengua escrita². A través del análisis cualitativo de casos (producciones escritas narrativas de adolescentes de 11 a 15 años) de una escuela pública y de una escuela privada de la ciudad de La Plata, los siguientes temas o problemas fueron recurrentes en su expresión narratológica: 1) ambigüedad en localizaciones temporo-espacial; 2) recurrencia a los relatos autorreferenciales e interpretaciones sociales y personales de las relaciones de género, poder, trabajo, etc.; 3) analogías por proyección de la vida actual occidental; 4) resistencias para entender los valores de otras culturas; 5) distanciamientos por elección del tiempo verbal condicional o subjuntivo; 6) negación o señalamiento enfático de temáticas relacionadas con la opresión, la desigualdad social y la pobreza; 7) aparición de "formas-cuento", de estructuras narrativas que se reiteran y ordenan el discurso de cada alumno que dialogan con la idea bruneriana del conocimiento de la realidad a partir del dispositivo literario.

Veamos algunos ejemplos de estos escritos. Aclaro que estos textos no han sido corregidos desde un punto de vista gramático u ortográfico, sino han sido valorados desde los saberes disciplinares y cotidianos que en ellos se ponen en juego:

Vida de un hombre americano prehistórico

Una tribu despertaría por la mañana en sus carpas hechas de cuero y se prepararían para recoger frutas y cazar animales. Recolectarían frutas silvestres, cazarían y pescarían.

Al llegar a sus chozas utilizarían el fuego para asar sus alimentos.

También juntarían madera para hacer canoas y dedicarse más a la pesca para lo cual utilizaban arpones, anzuelos, masas y lanzas.

² En nuestras primeras elaboraciones sobre este análisis hablamos directamente de **dificultades/interferencias** en el aprendizaje de conceptos históricos. Pero ahora reconocemos que esa categoría nos colocaba en un marco teórico que refuerza la mirada deficitaria, mentalista, mecanicista y evaluativa que se contraponen totalmente a nuestro propio recorrido teórico y práctico.

Al llegar la noche usarían pieles de animales y grasa para cubrirse del frío.

Estos hombres, al cazar colgarían el animal en un árbol, para luego abrirlo. También dibujarían sobre las paredes de sus chozas y cuevas su interior con distintos motivos.

En este trabajo realizado por una alumna de 12 años, evidenciamos el distanciamiento por uso del subjuntivo. El subjuntivo denota la duda sobre el efecto de realidad. Como señala Roland Barthes, la Historia y la novela decimonónicas al institucionalizar sus respectivos campos dejan de lado los tiempos verbales subjuntivos y potenciales para demostrar a través del uso del pasado simple y pretérito indefinido que lo que se dice ha acontecido y es verdad. Sin embargo, los alumnos cuando se refieren a ese pasado que ya no existe pero que podemos “conocer” a través del trabajo histórico, cuestionan el efecto de realidad en sus escrituras y en ellas aparecen las reminiscencias de la escritura narrativa clásica y el relato de la experiencia (BARTHES, 1999).

Veamos otro ejemplo:

Primero el amor

Monchan, una niña hermosa nacida en el siglo XIV y adoptada por el jefe de la tribu, estaba destinada a ser princesa de su tribu.

A los 8 años fue destinada a viajar a la Península de Yucatán, donde se encontró con otra cultura, civilización y religión: “los mayas”. Como ella era azteca muchas veces sus largos y hermosos sombreros y vestiduras pero nunca los había conocido profundamente.

A los 10 años su padre la mandó a ver como comercializaban los demás. Allí se encontró con un hermoso y simpático chico llamado Astriz, él era de su misma edad, y también se había enamorado de ella, ya que la había visto en otras ocasiones.

A partir de ese momento se empezaron a ver todos los días.

En el siglo XV se casaron, pero antes tuvieron muchos problemas ya que eran de distintas civilizaciones. Pero, ya que Monchan era hija de un jefe de tribu, les permitieron casarse, tener sus hijos y visitarce todas las veces que quisiesen.

Rocío B.

Además de la recurrencia al *happy end*, reconfortante en la fábula de cualquier narrador y canónico en la escritura para los más jóvenes, vemos aquí que en los motivos “asociados” y “libres”, tomando esta categoría de Boris Tomashevski (1980, p. 203 – 208) ³, se juegan conocimientos históricos,

³ Motivo es la unidad mínima del material temático, los motivos combinados constituyen el armazón temático de la obra. Los motivos asociados no pueden ser excluidos de la obra sin destruir la narración. Los motivos libres pueden ser extirpados sin lesionar el texto.

antropológicos y sociológicos. Como interferencia pasado/presente podemos observar la representación actual del patrón familiar moderno. Es recurrente, en los adolescentes que, la historización del concepto familia, los cambios que sufre esta institución a través del tiempo y de una cultura a otra, resulten difíciles de aprehender. A pesar de que a estos alumnos se les enseñó que en las civilizaciones precolombinas estaba permitida la convivencia antes del matrimonio, desde sus parámetros culturales y socio-económicos, dichos alumnos no admitieron esa posibilidad en sus escritos. Pero también podemos pensar, al trabajar el concepto “familia” cuál es la carga semántica del conjunto de ideales burgueses que de una manera u otra las clases medias reproducen debido a su fuerte conservadurismo. Dichos ideales abrevan, entonces, como saberes cristalizados a la aula aunque la experiencia histórica, cultural y práctica pueda tensionarlos. Asimismo, debemos preguntarnos por qué, un saber, como por ejemplo, las prácticas “prematrimoniales” mayas, que observé que fue enseñado desde la oralidad y desde el texto, a la hora de ser puesto en escritura por los alumnos se dislocó hacia otro lugar. Una posible respuesta sería empezar a pensar que la narrativa, siguiendo a Bruner, provoca que los jóvenes traigan a la clase de Historia sus saberes sobre las ficciones narradas que ven en la TV, en el cine, en la Literatura que leen solos o en la escuela. Tal vez, por esto mismo es que Trepat sostiene que los ejercicios empáticos de recreación de contextos históricos son “difíciles”. Lo que no nos queda claro es si acaso son “difíciles” porque justamente, traen consigo a la clase una forma de conocer el mundo que no tiende a la reproducción del saber pegado al texto histórico, sino otros saberes surgidos de otros contextos.

También, en este escrito existe una cierta “mirada de hombre blanco” que podría estar generada por la escolarización y nuestras tendencias europeístas. Como bien sabemos mayas y aztecas se organizaron en ciudades-estado y desarrollaron formas estatales de alta complejidad, sin embargo, la alumna citada ve a estos sujetos organizados en “tribus”, persiste la asociación etnocentrista: indígenas = tribu, aunque esta enseñanza no fue la que recibió en sus clases de Ciencias Sociales. Pero esto mismo nos remite a una dificultad propia del trabajo del historiador: este debe ir hacia el pasado con conceptos del presente.

Veamos otro ejemplo:

El día de un cortezano (medico) en la Corte

El día de cortezano era muy incomoda y vivían en un lugar donde los sueños se frustraban. Se despertaban con picason por dormir en la sabanas sucias. Luego cumplían sus ordenes, deberes. Muchos se levantaban y iban a aconsejar al príncipe o al rey. Luego comían comida por lo general fría y al finalizar el almuerzo practicaban su profesión. algunos medicos

se pasaban el tiempo adivinando enfermedades y mucha gente moría por medicarse con un remedio que era para otro tipo de enfermedad.

Otros médicos decían que tenían el demonio en su cuerpo y llamaban a un sacerdote para que lo bendiga.

Al terminar su día de trabajo cenaban y se iban a dormir compartiendo la cama con un extraño y al que no le gustaba dormir en el establo.

Es interesante destacar la contracanonidad expuesta en este texto sobre la Corte de Luis XIV. Por más que los contenidos tratados en clase fueron el espacio cortesano como institución de control y espacio de diversión recreativa, a partir de fragmentos de textos de Peter Burke, Norbert Elías y John Burchard sobre el absolutismo francés, la clave de lectura de la autora-alumna se centró en el lado oculto de la sociedad cortesana como institución de control, en las reales condiciones de vida cotidiana de dicha época. Pero además, es interesante destacar cómo este texto revela la percepción de la alumna sobre la mentalidad tardofeudal científica y espiritual de la época. Según Jerome Bruner los niños y adolescentes sienten especial curiosidad sobre lo contra canónico, porque esta interrupción en el relato cristalizado, en este caso serían las miserias y frustraciones en la vida supuestamente hermosa, fácil y lujosa de la Corte de Luis XVI, señala una posibilidad, la posibilidad de cuestionar el conocimiento y generar una propia búsqueda de saber.

Otro ejemplo de contracanonidad, o sea de puesta en juego de saberes no canónicos, no tradicionales, no convencionales para niños y adolescentes según los decretos de los imaginarios hegemónicos, es la siguiente narración donde se develan o juzgan las relaciones tradicionales de género, de explotación y las consecuencias sociales del capitalismo. A pesar de que el tema, la Revolución Industrial, fue abordado por una serie de actividades didácticas conducentes a analizar el fenómeno desde el punto de vista de las clases sociales y los grupos estamentales implicados, el mayor impacto en el alumnado lo causaron los fragmentos leídos de dos obras de Dickens, *Tiempos violentos* y *El niño de la parroquia*. Esto nos habla, como dice Beatriz Sarlo del impacto semántico de la Literatura:

Me pregunto si les estamos comunicando a los estudiantes y a los lectores este hecho simple: nos sentimos atraídos hacia la literatura porque es un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas. Me pregunto si repetimos con la frecuencia necesaria que estudiamos literatura porque ella nos afecta de un modo especial, por su densidad formal y semántica (SARLO, 1997, p. 36).

También, en sus producciones, aparecen

viejas representaciones tradicionales de género que sitúan a la mujer en una posición de “sufrimiento”, de “debilidad sentimental”, de “subordinación” respecto a los hombres y de “incapacidad”, muchas veces, para ascender socioeconómicamente si no es a través de un matrimonio conveniente. Citamos como ejemplo de estas representaciones de género mencionadas el trabajo de una alumna de 15 años referente a la Revolución Industrial:

Marta Mall nació en 1803 en Inglaterra, al cumplir los 8 años empezó a trabajar en una fábrica textil. Ella trabajaba 12 horas diarias. Estaba desnutrida. El sobreexceso de trabajo la debilitaba y sus condiciones de vida no eran buenas. Esto cambió cuando a los 15 años se casó con el dueño de la fábrica y pasó a ocupar un status socioeconómico superior. Tenía dinero, podía estudiar, pero sufría maltratos por parte de su esposo. Este no quería que estudiara ni que se relacionara con la gente, solo quería que atendiera sus necesidades. Pero solo un año después este murió. Ella pese a lo negativo de su esposo estudió y así se pudo hacer cargo de la empresa.

Aquí se evidencia todo un cruce de características de representaciones femeninas estereotipadas. La mujer “sufrir” desde su nacimiento. El matrimonio por conveniencia tampoco la “libera” sino que perpetúa su subordinación respecto al hombre, quién posee el poder de señalarle que su rol en la sociedad es el de “ama de casa”, es decir, reproductora de las condiciones materiales de vida. Estudiar y relacionarse con el mundo exterior al hogar, son actividades apuntadas por la alumna en el texto citado como elementos de ruptura. Una vez muerto el hombre, “el estudio” es el instrumento que utiliza la mujer para abrirse camino en un mundo de hombres.

Otras narraciones. La enseñanza de la Historia en contextos escolares urbanos desfavorecidos

En el año 2003 trabajé desde el enfoque mencionado con alumnos de sectores desfavorecidos de la periferia del Gran La Plata, mi intención fue llevar adelante una estrategia didáctica basada en la utilización de la narrativa, la empatía y la imaginación como dispositivo para la enseñanza de los conceptos y contenidos curriculares para alumnos de 13 a 14 años. La propuesta didáctica fue similar a la trabajada en el estudio de campo anterior. A lo largo del año la propuesta fue amoldándose acorde a los requerimientos específicos del grupo y la revisión de las prácticas y supuestos docentes. A grandes rasgos, las dificultades para la concreción de enseñanzas y aprendizajes viraron en torno a la “correcta” utilización del lenguaje escrito; las dudas alrededor de la interpretación de consignas escritas; la diversidad de las modalidades de atención y concentración; los

titubeos para hablar de la propia subjetividad; y la discontinuidad en la asistencia a clases.

Trabajé el lenguaje escrito desde el concepto de “múltiples alfabetismos” entendiendo de este modo “la diversidad de formas de utilizar y expresar la lengua escrita” (ROCKWELL, s.d.). En sintonía, se encararon las prácticas de escritura en clase, tendientes a descubrir las distintas apropiaciones del lenguaje realizadas por cada alumno sin reprimir expresiones que podrían ser “no correctas” para la cultura escrita estandarizada. De este modo, las producciones de los alumnos revelaron sus conocimientos escolares y propios acerca de la realidad social, sus interpretaciones, reacciones y necesidades. Además, dichas narraciones relativizan el supuesto a priori que indica que los adolescentes de estrato social bajo no poseen imaginación o poco manejo de las relaciones causales, también, se relativiza el supuesto a priori que condena a estos alumnos a la utilización de un vocabulario “pobre”. Como sostiene Jerome Bruner: “...los niños de diferentes clases sociales *no* difieren ni en la *cantidad* de lenguaje que tienen ni en las reglas que rigen su lenguaje. (...) La cuestión crítica parece ser el *uso* del lenguaje en distintas *situaciones*, y el modo en que el hogar y la subcultura afectan este uso”. (BRUNER, 1999, p. 158).

Cito unos ejemplos que se transcribirán a continuación, sin corrección alguna. La primera actividad narrativa propuesta en marzo del 2003 a dichos alumnos fue un ejercicio de tipo descriptivo: (cómo sería) un día en la vida de un hombre prehistórico americano.

CUANDO SE LEVANTAVA SALIAN A CAZAR ANIMALES PARA COMER Y SACARLE SU PIEL Y LAS MUJERE SE IVAN A VUSCAR FRUTA Y A COSER LAS PIELS. COSINAVAN. PRIMERO SE PINTABA CON NEGRO Y BLANCO LA CARA Y EL CUERPO Y EL HOMBRE LE SACABA LA PIEL AL ANIMAL QUE CASE. CON SUS CRIAS LAS CUIDAVAN DE CHIQUITO SU MADRE CUANDO SON ADULTOS SU PADRE LES ENSEÑA EL ARTE DE CAZAR⁴.

Los hombres americanos prehistóricos se levantaban ala madrugada. Antes

De salir de caza... ivan a un lago muy cercano a su tribu a bañarse

Para después poder ir a cazar y se encontraron con un mamut agonizando

y luego lo llevaron a la tribu para poder compartir con los demás.

Cuando ya iva cayendo el sol y subía el atardecer hicieron una fo-

gata, se pintaron las caras y alrededor del fuego hicieron un ritual

y luego se acostaron a descansar.

No se analizaron estos textos desde la Crítica Literaria, sino aquí la intención fue enfatizar con estos ejemplos cómo se cuestionan los supuestos de la “poca creatividad” y manejo de conocimientos de los adolescentes en contextos de pobreza. En esta actividad, se pone en juego la apelación a una imaginación histórica que recrea los conceptos apropiados en torno al tema enseñado. A su vez, los alumnos ponen en juego su lengua escrita y realizan una práctica oral-escrita y metacognoscitiva e histórica del saber: cómo esto que yo digo y pienso y cómo me imagino que fue el pasado puede ser escrito por mí mismo, yo lo sé y lo escribo.

Siguiendo con la currícula presenté como tema las civilizaciones precolombinas. Para la enseñanza de dichos saberes se le entregaron a los alumnos distintos textos cortos sobre mayas, aztecas e incas (pequeños resúmenes preparados por la profesora a cargo del curso) y fotografías de objetos y sitios arqueológicos. La consigna consistió en resolver un cuadro de doble entrada, entre todos (docentes y alumnos), en el pizarrón. Ésta actividad que parecía “fácil” (según la profesora) porque estaba dirigida a la reposición del dato, develó resistencias relacionadas con la sistematización, selección y clasificación de información/es. Estos procedimientos que implican en sí la restitución y clasificación del dato en taxonomías mayores no fueron realizados por casi la totalidad de la clase que sólo copió, automáticamente, grafema por grafema, lo que aparecía en el pizarrón.

La reposición de datos es una práctica escolar históricamente característica de la institución escuela y de circulación endogámica. Niños y adolescentes que no tienen entrenamiento suficiente en la confección de cuadros porque sus biografías escolares no se los ha permitido no pueden con la organización arbitraria del cuadro que la cultura escolar naturaliza. En el prefacio de Michel, Foucault a su libro *Las palabras y las cosas*, respecto al cuento de José Luis Borges “El idioma analítico de John Wilkins”, este se pregunta acerca del orden de las clasificaciones creadas arbitrariamente por la ciencia occidental:

...¿en qué lugar podría encontrarse, a no ser en la voz inmaterial que pronuncia su enumeración, a no ser en la página que la transcribe? ¿Dónde podrían yuxtaponerse a no ser en el no lugar del lenguaje? Pero este, al desplegarlo, no abre nunca sino un espacio impensable. La categoría central de los animales “incluidos en esta clasificación” indica lo suficiente por referencia explícita a paradojas conocidas, que jamás se logrará definir entre cada uno de estos conjuntos y el que lo reúne a todos una relación estable de contenido a continente: si todos los animales repartidos se alojan sin excepción en uno de los casos de la distribución, ¿acaso todo lo

⁴ La autora-alumna escribió su narración utilizando sólo letras imprentas presumiblemente mayúsculas pues no existe distinción entre mayúsculas y minúsculas, por lo tanto, hemos decidido transcribir el texto intentando ser fieles a su original.

demás no está en este? Y en este caso, a su vez, ¿en qué espacio reside? El absurdo arruina el y de la enumeración al llenar de imposibilidad el en el que se repartirían las cosas enumeradas (cit. en TERÁN, 1995, p. 43).

Sin embargo, lo que quiero destacar aquí es lo siguiente: cuando se le pidió a los alumnos que eligieran del cuadro una civilización y escribieran un pequeño texto de no-ficción, dos niñas que habían confeccionado su cuadro en forma personal, sin respetar la lógica del cuadro de doble entrada, produjeron conocimiento de la siguiente manera: leamos sus textos:

En 1430 La familia Palenque vivía en un pueblo muy humilde.

Ellos trabajaban y cosechaban las semillas que les dava el gobierno.

Los depósitos que ellos tenían, alimentaban a los nobles. y a las familias lós nobles sembraban maíz y papa. La familia Palenque cazaban animales y utilizaban el guano para fertilizar la tierra y ellos después de pescar desecaban los pescados.

En la península de Yucatán (México).
Habitaba una familia campesina. Ellos
Eran mayas, cultivabán maíz, tomates,
zapallos y porotos, Esta familia maya
tenía gran habilidad Artística. Ellos se
iban hasta la ciudad a construir templos
de hasta 25 metros de alto. La señora
maya tenía una hija llamada Inli
que ayudaba a su madre a hacer las tareas
de las casas y recoger frutos, y su hijo
Inlo ayudaba a su padre a cazar
Aves y recoger plumas. El hijo más
Chiquito que tenía la señora maya
Se llamaba Anlu, jugaba con un
Perrito. Así se ayudaban en todos
Y fueron muy felices.

FIN.

Se podría realizar un análisis profundo de la estructura narrativa y sintáctica de estos textos, así como también podrían analizarse las marcas identitarias que las alumnas colocan en ellos, pero lo que me pregunté aquí es cómo conceptos que se trabajaron poco significativamente a través de la reposición de datos en un cuadro sinóptico tradicional, fueron luego recolocados con significatividad en los textos citados. Primero, creo que la virtud de la actividad propuesta por la profesora no fue la selección de textos, ni los procedimientos de sistematización que intentó poner en juego, sino los constantes relatos y explicaciones que ella desarrollaba mientras dicho cuadro se completaba. Las constantes referencias a los aspectos más interesantes de dichas culturas tales como la momificación, los rituales humanos, el procesamiento de alimentos y otros, despertó gran interés en la clase. Asimismo, estos relatos se

acompañaban con imágenes y dibujos explicativos realizados por la docente. Segundo, me pregunté por qué los relatos de las alumnas fueron confeccionados con mayor interés y espontaneidad. Kieran Egan afirma que: "La forma de relato constituye un universal cultural; todo el mundo en todas partes disfruta con las narraciones". De este modo, los relatos son "una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia" (EGAN, 1994, p. 12). En sintonía, siguiendo a Bruner entendemos que la facultad de narrar, relatar, contar es casi tan "natural" como el lenguaje mismo. Somos "sujetos narrantes" porque relatamos con la misma facilidad que comprendemos y nuestros relatos también son explicaciones de nosotros mismos y del mundo.

Otra cuestión que revisé en esta oportunidad, fue la interpretación de consignas. Los alumnos al practicar un alto grado de inasistencia a clases recorren, supongo, otros trayectos educativos informales o sostienen un margen mayor de respuesta frente a la escolarización más tradicional que les permite resolver ejercicios contracanónicamente. Doy un ejemplo: tras desarrollar la Revolución Industrial desde una perspectiva narrativa y trabajar los conceptos de movilidad social y movilidad espacial de la población, a mitad del ciclo lectivo, la profesora a cargo del curso solicitó a sus alumnos la escritura de una biografía histórica de un personaje/sujeto que haya vivido su vida en la Inglaterra de fines de siglo XVIII. Para facilitar esta tarea la profesora escribió en el pizarrón la primera oración de la posible biografía del siguiente modo: "Mi nombre es....., nació en el año....., en..... de Inglaterra. Los espacios en blanco eran para completar con nombre propio, año y ciudad respectivamente. Ahora bien, transcribiremos aquí una de las producciones del curso:

Mi nombre es Osbert Cabral, Nací en el año 1760 en Londres de Inglaterra.

Él trabajaba de vendedor ambulante y sirviente campesino, de vendedor ambulante trabajava 6hs y de campesino 4hs y ganaba 15 peniques a la cemana.

Unos días despues conosio una bella dama, y ella lo vio y se le salio el corazón por la voca y se le formo una jorova, ya no era bella ahora parecia una bieja ella empezo a trabajar igual que el de sirvienta campesina y de vendedora ambulante y ganaba los mismo que ganaba Osbert Cabral.

Elen del Casco se golpeo y golpeo hasta que se le balla todo lo que tenía y quedo como nueva quedo más bella de lo que estaba antes de pareceerse una bieja y se enamoraron y fueron los dos a trabajar a otro lado en donde se barria la bosta de caballo, ellos jugaban y hacian pelotas con la bosta para tirarselas uno al otro.

The End

Más allá de posibles dislocaciones en la conceptualización del tiempo histórico, lo que

queremos señalar en esta producción es la fuerte irrupción del elemento fantástico. La profesora había explicado que el texto debía ser realista y debía describir elementos que situaran al personaje en su época. La clase, por otras producciones que leí, comprendió la tarea. Sin embargo, de todos modos la alumna citada, diremos Manuela⁵, se puso a trabajar riendo, estaba muy divertida mientras escribía y confeccionó dos versiones similares de su narración. La que expuse fue entregada a la profesora tras duras negociaciones. Manuela no quería mostrar su texto porque dijo que estaba “mal” que no era lo que había que hacer. Tenía bien en claro que su producción se desviaba de lo que se había pedido como tarea. Pero su trabajo, habilitado por la autoridad en este caso su profesora de Ciencias Sociales, generó una discusión interesante entre profesores presentes y alumnos acerca del estatuto del discurso histórico y el discurso literario.

Conclusiones: Prácticas narrativas en la Enseñanza de la Historia

En la síntesis del primer y en el segundo trabajo de campo expuesto, observamos como la teoría del pensamiento narrativo de Bruner, la apelación a la imaginación y los aportes de la didáctica de la empatía, nos proporcionan un marco alternativo y estimulante para articular modos de enseñar Historia que no sólo atrapan a los alumnos en el relato, sino también los obligan a realizar una operación histórica fundamental: hacer presente un pasado que ya no está presente, pero que podemos conocer a través de la lectura y la imaginación, en las prácticas de enseñanza que hacen a su significación y conocimiento. La disposición literaria y narrativa, nuestra tendencia a contar el mundo para conocerlo y hacérselo conocer a los Otros nos habilita un espacio para discutir con los alumnos cómo categorizan la realidad. También nos permite, como se demostró en el análisis de los escritos de los chicos, conocer cómo se aprehenden los saberes académicos y escolares que enseñamos, cuáles son esos saberes propios que los alumnos ponen en tensión, cómo historizan y reflexionan sobre nuestras enseñanzas en los ejercicios de recreación de contextos y discutirlos en los juegos de simulación, entre otras cuestiones. Y, aunque en estos ejercicios de narración histórica no se aborde un panorama general de la Historia occidental sino, por ejemplo, un caso, un micromundo, una situación particular, una vida, creemos junto con Carlo Guinzburg que esta operación epistemológica puede también generar conocimientos sobre el macromundo. Este historiador propone, releyendo a Marc Bloch, que parte de la metodología de la indagación histórica se refiera a: un

ir y venir continuo entre micro y macrohistoria, entre *close-ups* y vistas extensas o extensísimas (*extreme long shots*), de modo de poner continuamente en discusión la visión total del proceso histórico a través de excepciones aparentes y casos de corta duración (GUINZBURG, p. 63).

De esta manera, se habilita la enseñanza de la discusión entre lo general y lo particular. Asimismo esta propuesta trae al aula la discusión de saberes historiográficos y de la tensión entre la indagación histórica y la imaginación. Dos dimensiones que no se contraponen en absoluto siempre que hablemos de la imaginación como dispositivo de recreación y deducción hipotética. En otras palabras, estas prácticas narrativas nos permiten generar un espacio para la problematización del saber social que creemos que las prácticas positivistas, conductistas y cognitivistas no habilita.

Todas estas narraciones citadas son el producto de un proceso de enseñanza y de aprendizaje compuesto también por otras actividades didácticas que apuntan a la construcción y deconstrucción de conceptos, a poner en tela de juicio saberes escolares cristalizados y a incorporar el conocimiento de los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo.

Creo que este tipo de actividad didáctica, la escritura del género novela histórica, desenfoca a los alumnos de sus propios marcos de referencia y aunque estos suelen producir en sus escritos interferencias entre pasado y presente, esta hechura escrita que ellos realizan los lleva a comprender otras mentalidades y a descubrir el cambio y continuidad de la naturaleza social y cultural de las instituciones, creencias y valores humanos. En estas narraciones los alumnos historizan sus saberes sobre lo cotidiano y además imprimen marcas personales sobre sus producciones que ellos mismos reconocen como ficciones. Esto, nos dice algo más acerca de lo que saben sobre la Historia Universal, sino también, nos indica cómo ellos estructuran su mundo social actual y racontan el tiempo histórico, historizan sus saberes para comprender de algún modo el origen de fenómenos sociales y culturales actuales. Además, esta práctica: “escribir”, habilita la reflexión y la manipulación y aprehensión de conceptos científicos remarcando la idea vygotskiana del rol fundamental de la Escuela en la apropiación del lenguaje escrito dentro de los circuitos oficiales. Sin embargo, cabe destacar que ya la Sociolingüística y la Antropología Social han dedicado cuantiosos estudios a revisar la idea evolutiva del paso de una sociedad oral a una letrada y han cuestionado el rol de la escuela en dicho paso. En todo caso, en toda cultura, debemos hablar de un continuo oral-escrito y reconocer que existen múltiples vías de alfabetización y no solo la educación formal.

⁵ Para preservar la identidad de la alumna su nombre ha sido modificado.

Sin embargo, también hemos observado las limitaciones que puede tener esta propuesta didáctica. Por ejemplo, cuando trabajamos con sectores desfavorecidos ocurrió que los alumnos actualizaron de manera más nítida el “juicio profesoral” y tendieron a cuartar ya de antemano sus propias libertades de interpretación pues buscaban un resultado seguro, o prefirieron no realizar la tarea.

Respecto al texto de Manuela, un caso paradigmático sobre el despertar de otros sentidos que este tipo de actividades de escritura narrativa puede generar, no podemos decir que la alumna no comprendió la consigna, sino que estamos en presencia de un sujeto que opera sobre la consigna modificándola a su antojo, y esto discute la poca “creatividad” o “facultades” que se le atribuyen a los sujetos de escasos recursos económicos. Sandra María Sawaya ha trabajado sobre este tema en las fabelas de San Pablo investigando cuáles son los usos del lenguaje verbal y ha revelado que estos son muy complejos y ricos. Sawaya trabajó con un grupo de chicos de entre 3 y 12 años que por distintos motivos se encontraban alejados de la escuela, y con ellos mantuvo una serie de encuentros guiados por la idea de revisar los supuestos cognitivistas que hablan de las carencias cognitivas de los niños de clases populares.

Una de las principales características que encontramos en ese grupo fue la complejidad con que los niños se valen del lenguaje oral: ellos hacen usos identificados con formas de abstracción como el uso de las metáforas, juegos de palabras, bromas y mofas para disuadir al adulto de las agresiones, para convencer al interlocutor de lo que está siendo dicho; conquistar su lugar en el mundo de los adultos; construir su historia personal y su identidad (SAWAYA, 2000, p. 70).

Retomando también la importancia de la escritura en la construcción identitaria, debemos decir que Manuela posee trastornos hormonales que han retrasado su crecimiento físico y padece rosácea. Vemos cómo esta alumna necesitaba decir algo más acerca de sí misma y sus deseos, interpretar caminos posibles que tengan que ver con el amor, la figura, la aceptación social. Retomando sus palabras: *golpeo y golpeo hasta que se le balla todo lo que tenía y quedo como nueva quedo más bella*. Como dice la etnógrafa y psicoanalista francesa Michèle Petit la lectura, y nosotros agregaríamos la escritura, permiten que el sujeto se diga, se describa, se subjetive, que enuncie su propia historia (PETIT, 2001, p. 112-115), como también lo dije con Sawaya más arriba. De este modo, pensamos que la escritura como uno de los códigos del lenguaje, como práctica social al igual que la lectura, permite que los sujetos se construyan y se auto-habiliten hacia nuevos caminos explorables, interpretando y reinterpretando sus prácticas y la realidad o las realidades de su cotidianeidad.

Referencias

- AJON, A., AKSELARD, B., GONZALÉZ, D.; SCALTRITTI, M. **Ciencias Sociales 1. Serie Cuadernos para el Aula**. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2006, p. 22-23.
- BARTHES, R. **El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.
- BERGER, P.; LUKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- BETERLY BUSQUETS, M. **Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: Paidós, 2000.
- BRUNER, J. **Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza, 1991.
- _____. **La fábrica de historias: derecho, literatura y vida**. Buenos Aires, FCE, 2003.
- _____. **La importancia de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- _____. **Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- DENKBERG, A.; FINOCCHIO, S. **Presente y pasado del trabajo: cambios, continuidades, perspectivas**. Buenos Aires: Ediciones La Llave, 1999.
- EGAN, K. **Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza**. México: Ed. Morata, 1994.
- _____. **La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- _____. ¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar? **Lulú Coquette Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Buenos Aires, v. 3, n. 3, p. 64-70, nov. 2005.
- GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- GUINZBURG, C. Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. **Entrepasados Revista de Historia**, Buenos Aires, v. 5, n. 8, p. 51-73, 1995.
- NICOLOPOULOU, A. Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and Beyond. **Human Development**, v. 36, n. 1, p. 1-23, 1993.
- PETIT, M. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: FCE, 2001.
- _____. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: FCE, 1999.
- ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: FCE, 1995.
- _____. La lectura como práctica cultural. Conceptos para el estudio de los libros escolares. **Lulú Coquette Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Buenos Aires, v. 3, n. 3, p. 12-31. 2005.
- ROCKWELL, E. La otra diversidad: historia múltiples de apropiación de la escritura. **Divers cité langues**. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>, s.d.

SARLO, B. Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa. **Revista de Crítica Cultural**, Santiago de Chile, 1997.

SAWAYA, S. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, 2000.

TERÁN, O. **Michel Foucault**: discurso, poder y subjetividad. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1995.

TOMASHEVSKI, B. Temática. En: TODOROV, T. (comp.). **Teoría de la literatura de los formalistas rusos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1980, p. 203-208.

TREPAT, C.A. **Procedimientos en historia**: un punto de vista didáctico. Barcelona: ICE – Graó, 1995.

Recebido em 12/03/2008

Reformulado em 23/05/2008

Aceito em 20/10/2008.