

---

# Discurso, Representación y Acción: una reflexión en torno de la enseñanza y aprendizaje de la Historia\*

Norma García\*\*

---

*Las palabras no sólo tienen una función sino que actúan como señales*

Wittgenstein, 1967

## Introducción

En principio, debemos aclarar que las siguientes líneas constituyen la exposición de un pensamiento que aún está en su etapa de borrador o boceto; es decir, no es un trabajo concluido, sino un análisis provisorio que está en curso. Es producto de una profunda preocupación cuyo eje podría sintetizarse en las preguntas: ¿por qué nuestros alumnos del profesorado para la enseñanza primaria no logran “apropiarse” de la historia como conocimiento crítico y sólo repiten frases hechas? En este marco: ¿cómo influyen sus representaciones?

Creemos que para quienes nos preocupa la cuestión del conocimiento histórico y el proceso enseñanza-aprendizaje, el tema de las representaciones y las significaciones sociales que ellas suponen son fundamentales, pues como plantea Cornelius Castoriadis (1989):

*la sociedad se instituye a sí misma a partir de las significaciones sociales imaginarias que hacen a las representaciones tanto del presente, del pasado, como del futuro. Son un soporte de lo real y lo real se explica a través de ellas.*

Es decir: las representaciones se convierten en un poder instituyente y de esta manera, en formas de conocimiento activamente resistentes.

Normalmente, en nuestra práctica docente, la cuestión de cómo se produce el sentido, y en interés de quién, queda postergada ante el imperativo de dominar los hechos. Es por ello que el examen de las representaciones vinculado a la producción del conocimiento histórico resulta indispensable si lo que pretendemos es poner el acento en ayudar a “leer” críticamente

---

\*Universidad Nacional del Comahue

\*\*Ponencia presentada en las II Jornadas “Los que enseñamos Historia”. Univ. de Morón

el mundo y no sólo a “dominar” los instrumentos de lectura.

En este sentido, nuestra hipótesis es que a partir del análisis crítico del discurso es posible desmontar ciertas certidumbres de las representaciones sociales instaladas en el sentido común, que se convierten en obstáculos epistemológicos. Ello nos permitirá elaborar una nueva matriz de sentido que contribuya al desarrollo de un conocimiento histórico diferente.

El propósito de este primer trabajo es socializar algunas reflexiones sobre las primeras incursiones en el análisis del discurso de los alumnos, estudiantes del magisterio. Buscamos compartir consideraciones en torno de la indagación de algunas categorías fundamentales para el conocimiento histórico en los discursos escolarizados para reconocer de qué forma intervienen en la formación de perspectivas de análisis de la realidad social y así, poder pensar, con posterioridad, propuestas de cambio en la enseñanza de la Historia.

Nuestra intención es inscribir este aporte o esta reflexión dentro del actual debate sobre la transformación de la formación docente en general y, en relación con la ciencia histórica, en particular.

### **La importancia del análisis de las representaciones en la formación docente**

¿Cómo podemos acceder al conocimiento de las representaciones de nuestros alumnos? Y ¿por qué éste es un aspecto importante para quienes enseñamos Historia? Dos interrogantes cuyas respuestas apenas tienen la pretensión de aproximación en este trabajo.

Primeramente diremos que los enunciados del discurso dan cuenta de las representaciones. Estos enunciados no sólo debemos considerarlos en términos lingüísticos sino sociales. En este sentido, lo que se dice y cómo se dice no está envuelto por un manto de inocente neutralidad, son parte de un proceso de significación social cuya base material es la lucha por la construcción de una matriz de creencias y de preferencias. Por lo tanto, no sólo expresan una forma de ver el mundo, sino también una pretensión de ser en el mundo. De este modo, problematizar el discurso escolarizado constituye el examen de las intenciones en un contexto de formulación y es adentrarnos en las “secretas aventuras” de los mecanismos de construcción de un orden social.

Atender las representaciones de nuestros alumnos, en relación con las sociedades presentes y del pasado, es examinar los discursos legitimadores a través de los cuales la visión de un sector social de la sociedad se impone sin tener que ejercer la coerción física. Nos permite irrumpir, reflexiva y conscientemente, en una matriz de sentido. Aproximarnos con nuestros alumnos a las representaciones es transformar en materia de análisis el sistema cognitivo de

referencia, los modelos interpretativos de la realidad, las construcciones simbólicas individuales y colectivas que se emplean para interpretar el mundo.

Si partimos del supuesto de que el conocimiento histórico es una representación particular elaborada a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones y que fija cercas a futuros conocimientos, el alumno en su formación docente debe conocer en qué se fundamentan sus representaciones, desde qué intenciones se sostienen, desde qué sectores se fijan, etc. Ello le permitirá reemplazar sus conocimientos previos por conocimientos cada vez más críticos y le permitirá ser capaz de establecer una práctica docente nueva y diferente.

Probablemente, la inexistencia de una tarea de este tipo en nuestro ejercicio docente, que tiene pretensiones de formar maestros críticos y autónomos, explique conductas de los alumnos no deseadas por nosotros. Es frecuente “escuchar” a los estudiantes en los exámenes repitiendo nuestro discurso pretendidamente crítico, pero frecuentemente en las prácticas “renacen”, como el ave Fénix entre las cenizas, enunciados, propuestas o planteos que creíamos eliminados. Esto demuestra que nuestra enseñanza no fue más que una yuxtaposición transitoria de enunciados. Seguramente, ante esta realidad, el camino a seguir con los alumnos sea buscar la decodificación y la comprensión de las razones que existen tras las construcciones simbólicas individuales y colectivas, pues de lo contrario, repetir “palabras ajenas” sólo se transforma en una simulación de aprendizaje. Debemos hacer del conocimiento un instrumento inquisitivo y no un “invasor domesticador”.

### **Análisis de algunas representaciones de los estudiantes desde su discurso**

Siguiendo la línea de Silvia Sigal y Eliseo Verón (13:1988), debemos aclarar que el análisis crítico del discurso no consiste en estudiar lo que los actores sociales “dicen” por oposición a lo que “hacen”, puesto que el análisis del discurso no es un análisis de contenido y no se limita a la descripción de las representaciones conscientes y explícitas. Lo que nos interesa es aprehender, a través de él, un orden simbólico en tanto matriz fundamental del comportamiento social y de las estructuraciones de lo imaginario como red compleja de representaciones.

El análisis crítico del discurso es indispensable para identificar los mecanismos significantes que estructuran modelos cognitivos con implicancias en el comportamiento social.

Las líneas que siguen son un intento de análisis en este marco. A modo de evidencia, hemos seleccionado las expresiones más frecuentes, pero con ellas no se agotan los ejemplos.

## El tiempo como justificador de la inevitabilidad

Es frecuente que en el relato de un hecho histórico se utilicen las expresiones “con el transcurso del tiempo” o bien “después de un tiempo” y luego se indique lo sucedido:

“...con el transcurso del tiempo, el planeta Tierra fue evolucionando hasta adquirir las características actuales”,

“...después de un tiempo, los inmigrantes ascendieron socialmente y conformaron los sectores medios...”.

En este tipo de expresiones podemos inferir una particular relación entre el tiempo y las transformaciones sociales. Dan cuenta de un devenir natural o independiente de las acciones humanas; es decir, las transformaciones sociales se explican por el suceder del tiempo o dicho de otra manera: debido a que el tiempo transcurre, los hombres y las cosas cambian o evolucionan y así el paso del tiempo se convierte en el motor de la historia. Siguiendo esta lógica, se asimilan las modificaciones sociales a una cuestión de “maduración”.

Una representación de este tipo establece que los fenómenos sociales se producen y se transforman independientemente de las acciones humanas, se revelan como la materialización de un camino preestablecido. De esta manera, no son casuales expresiones tales como “era el destino”, “el tiempo cura todo los males”, “el tiempo lo dirá”, etcétera.

La significación simbólica de estas expresiones define líneas generales de conducta dentro de las cuales se esboza una estructura de sentido de lo social y un horizonte de expectativa: queda establecido que “los males se superan con el tiempo” a lo que habría que completar “y por el tiempo”. Por lo tanto, sólo se requiere paciencia, fe y tolerancia y esperar que la historia siga un orden rígidamente establecido. El sujeto se concibe viviendo en el tiempo y no, haciendo el tiempo.

Esta representación del tiempo constituye un obstáculo epistemológico para la enseñanza de la Historia, pues se constituye en un impedimento para concebir el tiempo histórico como tiempo social, como el tiempo de los seres humanos organizados en sociedad y el tiempo instituido por esos seres humanos.

Con respecto a este punto, cabría advertir que estas representaciones no surgen de la nada. Existen numerosos textos escolares que utilizan expresiones del tipo antes señalado, pero también obras teóricas refuerzan esta representación del tiempo histórico como ajeno a las acciones de los hombres. Podríamos tomar como ejemplo (por supuesto que no es el único) al historiador Sergio Bagú (1989), quien sostiene que el tiempo histórico es “la historia como proceso creador de lo humano” o es “un transcurso que implica un desplazamiento de la acción”. En ambos casos creemos que las proposiciones deberían invertirse si lo que

queremos significar es que el tiempo histórico es un tiempo social que se explica por las acciones humanas. En este sentido, debería decirse que el tiempo histórico “es lo humano como proceso creador de la historia” o “es un desplazamiento de la acción que implica un transcurso”. Lo contrario supone contribuir al desarrollo de representaciones que entienden al hombre sometido, condicionado y no creador. Dicho con otras palabras: Sergio Bagú, como otros teóricos de la Historia, concede demasiado peso a la idea de transcurso como principio explicativo del proceso histórico provocando un desplazamiento a un plano secundario a las tensiones y resoluciones de las acciones humanas.

Otro punto importante para ser analizado, en relación con la representación del tiempo en el discurso de los alumnos, es el uso de la expresión “y después”:

“...en 1492 llega Colón, se produce la conquista y después la colonización y luego someten a los indígenas...”.

De esta expresión se deriva que la sumatoria de hechos hace al tiempo y a la historia. Es un enfoque cortoplacista, en el que cada momento constituye un sistema cerrado y se explica en sí mismo y en el que queda ausente la posibilidad de establecer ciertas conexiones regulares. De tal manera, la historia constituiría una sumatoria de pequeños momentos y no un proceso conflictivo con continuidades y discontinuidades.

Otro ejemplo en esta línea: es usual adoptar como estrategia el uso de expresiones con la forma comparativa “antes-ahora”. Ello admite que las características que se comparan se explican por la diferencia de época; dicho de otra manera: si *hay* cambios, es porque *hay* momentos diferentes. Al mismo tiempo, frecuentemente lo de “antes” se presenta como menos desarrollado con respecto a lo de “ahora”, esto confluye en un enfoque evolucionista en el que las acciones humanas operan en un segundo plano.

Desde esa lógica, los cambios son el producto del transcurso del tiempo y sólo se debe esperar que el tiempo pase para que las cosas también cambien. Esto explica ciertas representaciones que remiten a la construcción de expectativas ligadas a la esperanza de que “con el tiempo, las cosas pueden mejorar o mejoran”. Obviamente, esta figura nutre la instauración de determinadas acciones humanas.

### Un sujeto histórico que no es sujeto

Vinculado a la cuestión del sujeto histórico, nos encontramos con una serie interesante y variada de enunciados que trazan líneas de sentido distintas, pero complementarias.

Por un lado, nos encontramos con expresiones tales como:

“los hombres de Mayo ...”

“la sociedad de la época de Rosas ....”

“la inserción de Argentina en el mercado mundial ....”.

Enunciados con este tipo de expresiones derivan en una tendencia generalizadora. Ello evoca una visión homogeneizadora. Este prototipo de generalización constituye falsos sujetos de la historia. Son el efecto de juicios de valor que se introducen a hurtadillas, debido a que los intereses particulares de un determinado sector de la sociedad aparecen como intereses generales. Dicho de otra manera: al generalizar aquello que responde a los intereses o al proyecto de un sector (el vencedor), desdibuja la idea de que un proyecto vigente es un proyecto triunfante y por lo tanto, otros se han frustrado. Por este motivo, enunciados de este tipo se transforman en instrumentos discursivos generadores de hegemonía, en la medida en que son dispositivos organizadores de consentimiento y encubridores de los conflictos sociales.

Asimismo, contienen la imagen de una sociedad pensada como un “nosotros” y se oponen al supuesto ontológico de que la realidad social es una totalidad compleja y conflictiva. Por esta razón, tales expresiones son despolitizantes y despolitizadas.

Por otro lado, con relación al punto en cuestión —el sujeto histórico— también nos encontramos con enunciados en donde el sujeto de la acción no es una persona:

“Alemania mantuvo submarinos y barcos en el océano Atlántico”,

“El Congreso consideró que era necesario establecer un gobierno fuerte”,

“La Primera Junta invitó a las ciudades del interior...”.

Referirse al sujeto de la acción apelando a un no sujeto implica desarrollar un proceso discursivo de personalización, que a su vez contiene otro de “des-sujetivación”, lo que hace de la Historia una historia sin sujetos reales “de carne y hueso”. Es decir, al no dar cuenta los enunciados de los sujetos y, en particular, del sector social al que pertenecen esos sujetos, de los intereses que representan y a los que se oponen, conlleva un proceso de deshumanización que niega la idea de conflicto social y lo excluye como parte de la explicación de los hechos históricos.

Además, según se deriva de los enunciados, el poder de decisión y de acción aparece ligado a las instituciones o al Estado (Alemania, Congreso, Primera Junta) y no a sus sujetos. En estos casos, el sujeto no importa, pero sí situar las instituciones como el centro explicativo de los fenómenos históricos.

Otra forma que adquieren los enunciados ligados a este punto es el estilo impersonal:

“Descubiertas las costas de América, se inició la colonización de sus territorios”,

“Desde el s. XXI, se desarrolló en Italia un gran interés por el estudio de la cultura de la antigüedad”,

“San Martín fue nombrado ....”,

“Los primeros ferrocarriles fueron instalados en 1857”.

La omisión o elisión del sujeto se constituye en un procedimiento que naturaliza o justifica determinadas acciones, pues cierra la posibilidad de discernir o determinar intenciones y sectores sociales favorecidos y perjudicados.

Igualmente al estar ausente el o los sujetos individuales o colectivos queda latente la figuración de que los hechos suceden porque tienen que suceder, como si se tratara de hechos que se dan por “generación espontánea”.

Continuando con el análisis de los enunciados que designan, de alguna manera, al sujeto de la historia, podemos rescatar aquéllos que hacen hincapié en la figura de un presidente, de un rey, de un dictador, etc., para explicar una época. No pretendemos darle certificado de nacimiento a la discusión en torno de este punto. Sólo aspiramos a señalar algunas representaciones que abonan.

Abundantes textos de didáctica nos advierten que a los “héroes” hay que humanizarlos, mostrarlos como seres humanos y no como “hombres de bronce”. Producto de estas advertencias son los enunciados de los estudiantes en donde aparecen anécdotas o descripciones de la vida privada de esos “héroes de la patria” o de los presidentes, por lo general relatos familiares. La inclusión de lo cotidiano resulta ser una forma necesaria para desarrollar un vínculo de identidad que, a su vez, constituye la base para instituir un vínculo de representación política; es decir: enunciados de este tipo aluden a la idea de la presencia de un mandatario que requiere una delegación del poder de decisión.

De esta manera, la humanización del “sujeto espectacular” de la historia no permite superar la personalización de la política: sólo algunos son hombres políticos en clave aristotélica. Esta imagen de la política refuerza la idea de que el bien o el mal de una determinada época sólo se explican por la voluntad de un sujeto. Por lo tanto, el cambio sólo se daría en tanto cambiara el representante, es decir, ese sujeto. Se suprime la idea de la acción colectiva como procedimiento de transformación.

Pensar en estos términos constituye un impedimento para la explicación del hecho histórico, en tanto éste se interpreta sólo por la voluntad y designio de un sujeto, independientemente del contexto; es decir, queda ausente la consideración del conjunto de condiciones sociales multideterminantes y constituyentes.

La representación de ese “sujeto espectacular” como el “auténtico” sujeto del devenir

sienta las bases para el ejercicio de conductas delegativas, que dan lugar a una forma particular de democracia

Asimismo, enunciados que ponen como centro de la explicación histórica a un único sujeto, admiten representaciones que lo ubican al margen de la sociedad, fuera de un grupo social. Este sujeto aparece como un hombre individual y no social. Esto ayuda a la figuración, por un lado, de la separación entre el Estado y la sociedad y por otro, permite el desarrollo de una imagen de una base social homogénea. Ello deriva en la creencia de la neutralidad de las decisiones estatales y en la independencia respecto de los intereses de algunos sectores sociales. Se concibe como la instancia que propende al bienestar general. Bajo esta perspectiva, la relación entre el Estado y la sociedad no puede pensarse en el marco de la “complicidad estructural”.

### El progreso como motor de la historia

En este punto, nos interesaría reflexionar sobre un tema en particular cuyo análisis se puede proyectar a otros.

Comentaremos una experiencia: luego de pedirles a los alumnos la preparación de una clase sobre el “25 de Mayo” para los primeros años del nivel primario, un número importante trajo como propuesta un cuadro comparativo a partir de las variables “ayer-hoy” para cotejar medios de transporte, lugar de compra, forma de acceder al agua, etcétera.

Nos parece imprescindible analizar esta situación, pues el diseño propuesto fue general y además, debido a que se asienta en una particular representación de la historia: la historia como el lento y gradual perfeccionamiento del saber en general y de los diversos conocimientos técnicos para enfrentar los problemas que plantea la naturaleza. Se puede constatar una convicción casi omnipresente según la cual la historia consiste en avanzar, mejorar y perfeccionarse tecnológicamente.

Representaciones en las que la historia es entendida como prosperidad en general y tecnológica, en particular, centran la idea de progreso en el desarrollo de la capacidad del hombre para “liberarse de los tormentos que le infligen la naturaleza y la sociedad”. Bajo esta perspectiva “progreso”, “desarrollo” y “evolución” se confunden, se utilizan indistintamente.

Esto admite el otorgamiento de un contenido particular a la noción de progreso: no sólo tiene relación con los avances tecnológicos, sino con la idea de concebir al progreso tecnológico desde una dimensión inclusora, pues se considera que los adelantos tecnológicos son para el bien de *toda* la humanidad: para todos y cada uno de los habitantes de este planeta. Contiene previsiones optimistas, pues es entendida como dispensadora de soluciones de los



problemas sociales. Evidentemente, esto resulta un esquema interpretativo justificador de la penetración tecnológica desde algunos países hacia otros. La oposición a esto resultaría un atentado al progreso.

Por otra parte, esta idea de la historia como ascenso ininterrumpido de los avances en la tecnología, paradójicamente contiene una fórmula de exclusión social o bien, una selección o jerarquización social. Es decir, en tanto la tecnología es sinónima de progreso, quienes acceden a ella se ubican en una posición diferenciada, que posiblemente le dé derechos también diferenciados.

Esta representación en torno de la idea de progreso como una visión del avance necesario de toda humanidad en un proceso gradual, por etapas, que arrancó de un remoto pasado primitivo para dirigirse inexorablemente hacia un “glorioso” futuro, contiene la imagen de un plan pre-establecido en la que el hombre es concebido sólo como ejecutor. Pensar en estos términos es negar la posibilidad de la construcción colectiva de un presente y un futuro.

## Un epílogo abierto

*En el lenguaje está contenida una concepción determinada del mundo y por consiguiente es necesario un análisis crítico del fenómeno.*

*Gramsci*

El análisis crítico de algunas expresiones escolares nos ha permitido dar cuenta del hecho de que las representaciones de los alumnos constituyen una forma de conocimiento. Se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido que se ha constituido a partir de experiencias, informaciones, modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través del lenguaje. En este sentido, las representaciones se convierten en un andamiaje mental donde se interseca sentido y acción. Por lo tanto, interrogarse e interrogar acerca de las representaciones de los alumnos es comenzar a indagar y a conocer las condiciones para el aprendizaje de un conocimiento histórico diferente del saber del sentido común. Con ello estamos afirmando que para aprender o enseñar Historia, la información científica es necesaria pero no suficiente.

Nuestro interés en el estudio de las representaciones se ha centrado en el hecho de que hemos podido detectar que ellas constituyen un obstáculo epistemológico en tanto sistema simbólico significador y significado que determina un campo de creencias, de preferencias y de posibilidades. Es decir: las representaciones instituyen un paradigma interpretativo de la

realidad que puede favorecer o entorpecer el desarrollo del conocimiento histórico desde una perspectiva crítica.

No se trata de hacer un inventario de representaciones, sino de poder someterlas a un proceso deliberado de reflexión y de reestructuración. La preocupación es *desnaturalizar* para abrir la posibilidad de cuestionar y reformular, de organizar significativamente cuerpos estructurados de conocimiento —representaciones— y de desarrollar estrategias de formulación hipotéticas y de análisis. O sea: en la formación docente debemos contribuir a dismantelar certidumbres cuyo sustento de verdad se desconozca o instalar la duda para encontrar en cada enunciado razones o intenciones. En nuestro caso, “desnaturalizar los enunciados” es preguntarse por la legitimidad.

Por último, creemos que desarticular y revisar las representaciones, es un camino fundamental para superar el saber academicista y para evitar la reproducción de palabras ajenas, a veces bien relacionadas entre sí, pero que se constituyen en un discurso cerrado sobre sí mismo.

## **Bibliografía**

- Bagú, S.: *Tiempo, realidad social y conocimiento*, México, Ed. s. XXI, 13<sup>o</sup> edición, Cap. IV, 1989.
- Brusilovsky, S.: *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?*, Buenos Aires, Ed. Quiquincho, 1992.
- Castoriadis, C.: *La institución imaginaria de la realidad. El imaginario social y la institución*, Buenos Aires, Ed. Tusquets, 2<sup>o</sup> edición, Vol. 2, 1996.
- Cornblit, O. (Comp.): *Dilemas del conocimiento histórico: Argumentaciones y controversias*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, Cap. 3 y 10, 1992.
- Chartier, R.: *El mundo como representación historia cultural: Entre práctica y representación*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2<sup>o</sup> reimpresión, págs. 45 a 62, 1996.
- Chesneau, J.: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Buenos Aires, Ed. s. XXI, 4<sup>o</sup> edición, Cap. 6 y 16, 1984.
- Freire, P.: *La naturaleza política de la educación*, Buenos Aires, Ed. Planeta-Agostini, 1994.
- Fontana, J.: *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Ed. Crítica, Cap. 14, 1982.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

- Goldman, N.: *El discurso como objeto de la historia*, Buenos Aires, Ed. Hachete, 1989.
- Habermas, J.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1995.
- Pereyra, C.: *El sujeto de la historia*, Madrid, Ed. Alianza, 1984.
- Sigal, S. y Verón, E.: *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Buenos Aires, Ed. Hyspamérica, 1988.
- Therborn, G.: *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Madrid, Ed. s XXI, 1987.
- Verón, E.: *Semiosis de lo ideológico y del poder*, Buenos Aires, Ed. Oficinas de publicaciones del CBC de la UBA, 1995.
- Serrano Gomez, E.: *Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: La dimensión normativa de un orden secularizado*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1994.
- Todorov, T.: *Simbolismo e interpretación*, Venezuela, Ed. Monte Ávila, 2º edición, 1992.