

Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia

por *Ana Zavala*

Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, Uruguay
azavala@claeH.edu.uy

Recibido: 08|04|2012 · Aceptado: 02|05|2012

Resumen

Este trabajo se centra en las distintas maneras en las cuales un lector-profesor de historia aborda el conocimiento histórico. Esos diferentes modos de abordarlo (informativa, operativa y estratégica) están presentes tanto en el momento de la lectura de los textos historiográficos como en el de la enseñanza del conocimiento que es su fruto. Así, la noción de abordaje se presenta como el eje tanto de la producción de sentido para la lectura de un libro de historia como de la configuración de los modos en que los contenidos de enseñanza son presentados a los estudiantes. Finalmente, es su condición de herramienta de análisis para la práctica de la enseñanza la que le permite dirigir una mirada renovada y más profunda a distintas situaciones relacionadas con la práctica de la enseñanza de la historia, que van desde la planificación de una clase o un curso hasta la comprensión de encuentros y desencuentros con los estudiantes en el plano de la ejercitación y la evaluación.

Palabras clave

Didáctica de la historia, abordaje informativo, abordaje operativo, abordaje estratégico.



Among the informative and strategic: the question of the approaches of historical knowledge in teaching history

Abstract

This study focuses on the different available approaches to the history knowledge practiced by a history reader who is also a teacher. These diverse approaches (informative, operative and strategic) are present both at the time of reading the history books and the teaching of the knowledge contained therein. Consequently, the approach is the axis of the sense-making during the reading of a history book, as well as the creation of the means in which the teaching contents are delivered to the students. It is its own condition of tool of analysis

for the practice of teaching what allows it to delve deeper into the various situations related with the practice of history teaching, from class or course planning to the comprehension of the hits and misses with students during exercising and assessment.

Keywords

Didactics of history, informative approach, operative approach, strategic approach.



Introducción

La idea de que buena parte de lo que sucede en una clase *de historia* tiene que ver con la noción de abordaje del conocimiento histórico no es demasiado frecuentada en el campo de la didáctica de la historia. Veremos, sin embargo, que la noción de abordaje, al situarse tanto en el lugar del encuentro del profesor con el libro de historia como en el del pasaje del conocimiento sabido por quien enseña y lo que ofrecerá —y demandará— a sus alumnos a lo largo del curso, resulta finalmente un concepto central para pensar lo que va a pasar y lo que ha pasado en una clase cualquiera.

De hecho, sucede que en general estamos más bien habituados a manejar consideraciones en las cuales el conocimiento aprendido y enseñado por un profesor, en este caso la historia, tiene más bien el estatus de un objeto que se adquiere, se posee y se comparte, se ofrece o se «da» a otros con la particularidad de que, al hacerlo, quien lo da no lo pierde al darlo a otros.¹ Podría ser que de una manera u otra muchas de estas conceptualizaciones fueran tributarias del bien recibido concepto de *transposición didáctica* de Chevallard, en la medida en que terminan reificando el conocimiento como algo que más que nada tiene una forma —que es su propio contenido— de la cual depende tanto el acto de la transmisión por parte del profesor como las posibilidades de aprendizaje por parte de los alumnos.² Sin embargo, la adquisición de saberes disciplinares (los que cuentan en primer lugar para la enseñanza) por los profesores está lejos de tener la popularidad que tiene la que hace de los alumnos potenciales aprendientes de saberes en la etapa escolar. Es como si, con el tiempo, para las personas *aprender se volviera algo natural* y entonces los profesores simplemente *poseyeran* los saberes que enseñan en sus clases. Esto lo veremos más adelante, pero también da la sensación de que en fin de cuentas no hay gran diferencia entre el saber del profesor y el que está en el libro en el libro del que lo aprendió. Podría ser una cuestión de sutileza, pero no lo es.

Por esta razón no debemos perder de vista que la dimensión simbólica del «objeto» saber (histórico, etc.) impone algunos recaudos a la hora del análisis de su producción, de su apropiación y de su transmisión. En general, el atajo de las metáforas que terminan asimilándolo con un objeto material (y que nos llevan a fantasear con las formas de transmisión «facilitadoras» —y en el fondo aseguradoras— del aprendizaje) no hacen más que tendernos trampas que nos dirigen inevitablemente hacia un callejón sin salida.

La cuestión de producir, transmitir y comprender/aprender —en la forma que sea— saberes es extraordinariamente compleja, sobre todo porque de por sí demanda una apertura interdisciplinaria que obliga a estar atentos a conceptualizaciones provenientes de campos disciplinares que algunas veces parecen no tener nada que ver entre sí, como la epistemología y la filosofía de la historia, las distintas psicologías (no solo la cognitiva, el psicoanálisis también), además de la hermenéutica, la semiótica y las distintas teorías del texto y de la lectura. Es justo en medio de todo este cruce interdisciplinar que encontramos y podemos potenciar la importancia de la noción de abordaje de un conocimiento, en este caso, en el contexto amplio de un acto de enseñanza.

No podremos entender al abordaje de un conocimiento —al menos el histórico— si no empezamos por el momento de leer/comprender/interpretar para luego necesariamente aprender (¿recordar?) lo que otro ha escrito en vistas a su enseñanza a otros. Será pues de lo primero que me ocuparé en este artículo. Pero como de lo que se trata es de leer historia, aparecerán también algunas particularidades del texto de la historia, que son ampliamente relevantes a la hora de considerar la cuestión del abordaje del conocimiento histórico. Me refiero a las diferentes densidades, por llamarlo de alguna manera, del texto historiográfico: información simple, conceptualizaciones, vínculos causales, relato de eventos, creación de personajes o cuasi personajes, al decir de Ricœur, discusión historiográfica, argumentación y contra argumentación, etc. Esto es, sin duda, lo que leemos, comprendemos, aprendemos, y luego enseñamos. Empezaré pues por configurar la noción de abordaje desde la manera en que cada lector ha comprendido/interpretado, desde un cierto abordaje, el saber que otro ha plasmado en un texto escrito y publicado.

En un segundo momento me ocuparé de lo que constituye la instancia más pública del abordaje: es decir, cuando los textos leídos se transforman en un nuevo texto, que es el del discurso de la clase. Más allá de la búsqueda de la analogía entre los textos leídos y el texto del discurso de la clase en referencia a su contenido (información, conceptualizaciones, pero también orientación ideológica, filosófica e historiográfica incluidas) el abordaje de un conocimiento da cuenta de la configuración del énfasis en el modo en que uno se aproxima a lo que sabe (aprendido en los libros), lo manipula, lo presenta y luego lo demanda a los alumnos. Como veremos en efecto es posible hacerlo de una manera meramente *informativa*, de una manera *operativa* ocupándonos de los aspectos más lógicos del conocimiento, o de una manera *estratégica*, buscando que el trabajo intelectual que realizamos parta de la base del manejo de los otros dos abordajes, implicando sobre todo una manipulación más profunda y más compleja del conocimiento que está en juego en la clase. Lo veremos a su debido tiempo.

Finalmente, para permanecer plenamente en el campo de la didáctica de la historia tenemos que poder entender la noción de abordaje como una herramienta clave con relación al análisis de la práctica de la enseñanza de la historia. Es en efecto la que nos permite mirar—pensar la acción de enseñar historia desde el momento del proyecto hasta el/los del análisis de la clase dada, incluyendo otras acciones especialmente relevantes como las propuestas de ejercitación y la evaluación de los trabajos orales o escritos de los estudiantes. De esto tratará el último

apartado de este artículo, que desembocará en una conclusión que no tiene otra finalidad que la de recapitular su contenido.

1. La comprensión como abordaje

Démosle, pues, un principio a las cosas. Digamos que hay uno o unos libros de historia cuyo contenido demostraré haber aprendido para poder dar una clase de historia, pero también podría ser que lo que tuviera que hacer fuera aprobar un examen. En este punto, que se trate de un profesor o de un alumno no es particularmente relevante. No insistiré en la analogía de las situaciones porque no es el tema de este trabajo, aunque de tanto en tanto me permitiré recordarla a los efectos de configurar más claramente el campo de análisis. Para algunos casos podríamos extender la mirada abarcando incluso la escucha —particularmente si uno es alumno, y uno siempre es alumno cuando estudia ya sea para rendir un examen o para dar una clase—. En realidad lo que quiero establecer como principio, en el sentido de punto de inicio, es el momento en el cual uno se enfrenta con un texto con el propósito, entre otros posibles, de dar a conocer su contenido a otras personas y mostrar de esta manera su comprensión.

Esto hace que la cuestión aquí gire en torno a dos ejes diferentes e indisolublemente ligados. Por un lado, la cuestión de la lectura como trabajo intelectual de comprensión de un texto escrito por otra persona. Por otro, la consideración de la lectura como una acción humana y por lo tanto provista de motivos, medios, fines, intenciones, es decir, portadora de algún *sentido* para quien la lleva a cabo. El sentido de la acción de leer este texto y la comprensión, es decir, la interpretación resultante de su lectura, están necesariamente imbricados y por eso es bastante difícil abordar las dos cuestiones separadamente. Será sólo a efectos del análisis que haré de cuenta que es posible hacerlo.

La idea de que existe una *estética de la recepción* (Jauss, 1990;³ Iser, 1995; 2005), o la de que *el autor ha muerto* (Barthes, 1987) —entre otras cosas— han puesto en cierta forma de cabeza el mundo heredado de la hermenéutica de Schleiermacher al menos en lo que tiene que ver con la manera en que podemos entender la relación del lector con el texto. En otras palabras, hemos pasado de consideraciones en las cuales el texto tenía de por sí una forma única, clara y perfecta de imponerse a su lector, a concepciones mucho más dialécticas y flexibles del producto de la lectura, en las cuales la participación del lector se ve de una forma mucho más activa de lo que imaginaba Schleiermacher.⁴ Para muchas personas esta idea es extremadamente inquietante, tanto más si estamos en el terreno de la enseñanza o de la formación profesional. Tiene la inadecuada virtud de hacernos poner los ojos sobre la opacidad de los procesos y la incertidumbre de los resultados, y lo hace a dos puntas: por un lado, porque permite asumir insensatamente que cualquier lectura (interpretación/comprensión del texto) es válida dejando por el camino toda posibilidad de dar cuenta de lo que uno ha entendido cuando ha leído, con el propio texto como garante; por otro lado, porque nos obliga a pensar en el otro como en uno mismo, sujeto de experiencia frente al texto, pero desde *otro lugar*. Habrá pues lecturas que finalmente resulten indefendibles, atacables, vulnerables, y lecturas

de un *mismo* texto —en el sentido de interpretaciones—⁵ que habrá que aceptar como *diferentes*. Tenemos entonces que partir de la base de que las respuestas a la pregunta «¿qué dice aquí?» podrán ser variadas, no solamente en el eje de lo que comúnmente podríamos llamar acierto–error, que podría haberlo, sino en el de lo que cada uno ha visto, ha buscado y ha encontrado en el texto al leerlo.

No creo que tenga que dedicar un espacio particular a la manera en que incide de lo que uno sabe del tema en la comprensión de un texto, aún si se trata de la primera lectura del mismo. En todo caso, el trabajo de H–G Gadamer (1977) en torno a las ideas de *círculo hermenéutico*, *fusión de horizontes* y *aplicación*, es seguramente una referencia ineludible. Si creo que debo traer a colación la idea de *rapport au savoir* (Beillerot, 2000, entre otros) (que preferiría no traducir simplemente como *relación con el saber*). No podríamos imaginar una comprensión del texto que contiene un saber, histórico para nuestro caso, como si fuera una vacuna o un hecho de naturaleza química, mecánica, física... Hay necesariamente un modo personal de *rapport* hacia ese texto, hacia lo que contiene en tanto realidad y en tanto fantasía de lo que esperamos o deseamos encontrar en él. La mirada psicoanalítica que impone este concepto no es, sin embargo, contradictoria con la de *horizonte de expectativas* gadameriana.

Tenemos que hacer arrancar cualquier análisis y forma de comprensión de una clase de historia de este punto: el momento en que los textos historiográficos son leídos por el profesor, ya sea un día o 10 años antes de la clase, ya sea por primera o por centésima vez. Es, por otra parte, ese momento de lectura el que, como veremos, habilita la noción de *abordaje* del conocimiento histórico que es el centro de este artículo.

El abordaje del texto, y por lo tanto del conocimiento que contiene, es en definitiva la manera particular en la cual el lector se posiciona ante él. Naturalmente que hay cosas que un texto no provee, pero también es cierto que no todo lo que un texto puede ofrecer es lo que uno va a buscar a él o lo que se lleva luego de haberlo leído. Michel de Certeau dice que somos *cazamos furtivamente* en los textos que leemos.

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito, arrebatando los bienes de Egipto para gozar de ellos. La escritura acumula, almacena, resiste al tiempo mediante el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de la reproducción (De Certeau, 2000:187).

Debemos partir de la idea de que lo que uno va a buscar al texto constituye el primer marco configurador de la lectura, y apadrina al mismo tiempo un abordaje del texto y un producto de la lectura, en el sentido de una forma de comprensión de su contenido. La curiosidad por el tema no habilita el mismo abordaje que la curiosidad por la interpretación del autor, más aún si partimos de una afinidad aceptada y previa (o de un cuestionamiento innegociable). Obviamente, la lectura obligada de un tema en el cual uno no tiene el menor interés, como la lectura de un autor poco apreciado por las razones que sea, da cuenta de una forma de abordaje bien distinta de la que podría darse en los casos anteriores. Como este artículo remite a

la lectura que termina en una clase de historia, o tal vez en un examen, no considero aquí los casos de lectura por mero placer, sin otra finalidad que pasar el rato, disfrutar del texto, saciar la curiosidad, etcétera.

¿Qué va a buscar un lector —profesor o alumno— dentro de un libro de historia? Puede en efecto buscar multitud de cosas diferentes, y por lo tanto abordará el texto de formas diferentes. Hay, sin embargo, otras preguntas implícitas en la anterior, que contribuyen a dar cuenta con más precisión de la situación: ¿Para qué leo este libro? ¿Por qué *lo tengo que leer*? Puede ser que necesite o desee recordar *todo* lo que el texto dice, un poco indiscriminadamente. Recordaré los pequeños datos que figuran en él, como nombres, fechas y lugares, recordaré los conceptos sobre los que el texto se articula, y la manera en que el autor argumenta a favor de determinadas conclusiones, ya tengan que ver con vínculos de causalidad o con conceptualizaciones importantes en su trabajo. También recordaré, si es el caso, cómo el autor discute con otros autores, qué fuentes cita y cómo las analiza. En realidad nunca voy a recordar efectivamente todo lo que dice el texto, a no ser que lo aprenda de memoria o casi.

A este abordaje del texto, y del conocimiento plasmado en él, lo llamaremos *abordaje informativo*. La tónica de la relación con el texto, y lo que el lector le demanda es esencialmente información, toda la información posible, o alguna en particular. Luego, todo pasa por tratar de recordar lo que dice en el texto: los nombres, las fechas, los lugares, los acontecimientos, pero también los conceptos y la forma en que el autor llega a determinadas conclusiones.

En este punto, normalmente aparecen algunas confusiones. El autor razona, argumenta, critica, pero yo como lector lo que hago frente a su texto es *informarme* de cómo él lo hace, en el sentido de tener *noticia* de lo que dice el texto. Es bastante común ver que algunos profesores piensan que cuando abordan cuestiones conceptuales o relativas a vínculos causales, y mucho más a posturas historiográficas no están en el plano de un abordaje informativo sino «conceptual». Volveré varias veces sobre esta cuestión, pero desde ya tiene que quedar claro que el abordaje es la forma en que el lector se acerca al texto, o que —como veremos en el próximo apartado— lo ofrece o lo demanda a sus alumnos, y no tiene necesariamente que ver con el contenido del mismo.

Una larga historia vincula a la producción historiográfica y a la enseñanza de la historia con un perfil informativo. Recordar lo que pasó, hacérselo saber a otros, necesidad de centrarse en *los hechos*... En este punto se entrelazan seguramente cuestiones diversas, que van desde los vínculos de la historia con la memoria hasta consideraciones filosóficas acerca de la naturaleza del conocimiento histórico. No quisiéramos saber exactamente cuántas personas —alumnos, padres, profesores, historiadores o políticos— piensan hoy en día que la historia es una materia simplemente «de estudio» (por oposición al «razonamiento» de la matemática, por ejemplo) en la medida en que la vinculan exclusivamente con un abordaje informativo de lo que se lee, de lo que se sabe, y también de lo que pasó. No es que no haya que recordar lo que dicen los libros, lo que uno sabe o lo que pasó en el pasado, porque es indudable que si uno no recuerda estas cosas, no puede avanzar en ningún sentido, particularmente en el de producir un texto lo suficientemente análogo al que ha leído para dar cuenta de que lo ha hecho con un cierto

grado de eficiencia. Sin embargo, también es cierto que es posible ir más allá de querer o tener que decir lo que el texto dice, o lo que uno sabe, para lo cual será necesario sin duda *otro tipo* de abordaje, tanto si uno es alumno como si es profesor, e incluso historiador.

La posibilidad de abordar el contenido de un texto historiográfico, o de otra naturaleza, a los efectos de *operar* con sus contenidos, cambia completamente el registro de la mirada sobre el texto. Con operar me refiero a *comparar, relacionar* eventos o situaciones con determinado tipo de conceptualizaciones de modo de *incluirlos* en ellos o reconocerlos como notas de conceptos, e incluso la propia tarea de *análisis* del texto. Esto significa que el lector realiza algunas operaciones con el contenido del texto, posiblemente no en su primera lectura, o al menos en el primer contacto con esa temática. Un *abordaje operativo* sobre un texto historiográfico da cuenta necesariamente de otro sentido para el acto de lectura y, en consecuencia, de la construcción de otro sentido también para el texto leído, que ya no se ve simplemente como una masa de información disponible, sino como un terreno atravesado por ejes temporales, por sociedades de un lugar y de otro, de una época y de otra, por ideas contrapuestas que uno puede trasladar sin dificultad a un cuadro de doble entrada en una hoja de papel si lo que surge es la comparación.

No obstante, no deben confundirse las operaciones que el historiador ha hecho y las que su lector pueda hacer sobre la base del texto que ha leído. Muchas veces un texto es esencialmente descriptivo, y la comparación entre las características de una y otra época es, en buena ley, obra del lector (que puede ser un historiador, un profesor o un alumno). No es que el historiador no pudiera haberla hecho, simplemente que cuando presentó el texto eligió contar primero como eran las cosas en el siglo X y luego como eran en el XI, por ejemplo, haciendo más énfasis en la evolución que en la comparación explícita y sistemática. El lector tiene, definitivamente, la posibilidad de *operar* con el texto. Lo hace porque ha de resolver un ejercicio, dar una clase, escribir un artículo, etc. No se trata entonces de lo que dice el texto, sino de *lo que el lector hace con él*. En el abordaje informativo esto no es tan obvio como en el caso del abordaje operativo. No es, sin embargo, como podría pensarse, que la manipulación del abordaje operativo sea lo que lo convirtiera en abordaje, y por lo tanto el informativo fuera en esencia casi un no-abordaje. Son dos maneras diferentes de abordar el contenido de un texto por parte del lector. Cada una de ellas tiene que ver con la propia configuración del acto de lectura, con las intenciones que guían el acercamiento a ese texto, con los motivos que nos llevaron a leerlo, con lo que pretendemos hacer con lo que encontramos en él.

Finalmente, hay todavía algo más para hacer frente a un texto. Llega un momento en que uno necesita ese texto para pensar en el tema, para hacer cosas por uno mismo. Ya comprendió lo que dice y lo recuerda bastante bien, ya sabe que puede comparar, incluir y analizar los elementos mencionados en el texto, pero ahora tiene sus propios planteos para los cuales lo que el autor ha escrito le puede aportar algo. Está pensando en leer *estratégicamente*. Cuando el historiador escribió el libro que uno está leyendo, seguramente se planteó algunos problemas cuya solución hubo de encontrar siguiendo uno u otro camino. En todos los casos, un abordaje informativo de los conocimientos disponibles (en el caso del historiador) o del contenido

del texto (en el caso del lector–profesor o estudiante de historia) debe darse por descontado, así como la de realizar algunas operaciones con ese conocimiento. No podemos pensar en la dimensión estratégica como si flotara en el aire. Depende, necesariamente tanto del abordaje informativo como del operativo, porque los caminos trazados hacia la solución de un problema (la estrategia) implican un manejo solvente de dimensiones informativas y también operativas, tanto como la propia estrategia lo demande. Seguramente, habrá que tener presentes nombres, fechas, lugares, acontecimientos, conceptualizaciones, y luego también deberán ser organizados de alguna forma particular, lo que demandará tal vez la comparación, tal vez la inclusión, seguramente el análisis, la descentración...

El cazador furtivo del que habla Michel de Certeau es además, en este caso, selectivo. La estrategia propone una lectura en busca de algo específico, como una postura historiográfica, una novedad para la época en que el trabajo fue escrito, una manera de abordar las fuentes, o la posibilidad de hurgar en una cantera de información detallada y minuciosa. La lectura en este nivel es posiblemente la que decanta con mayor claridad los múltiples y diversos juegos intertextuales de los cuales un trabajo historiográfico hace gala. Leemos al autor, a la persona, al combatiente, al minucioso, al que homenajea o discute con otros, pero también a su época, a su escuela, a su país... Es, con toda seguridad, la que acerca más al lector al trabajo del autor–historiador. Posiblemente sea también en este nivel que la *polifonía* del texto, en términos de Bakhtine,⁶ pueda ser a la vez buscada y evidenciada, contribuyendo con más fuerza a configurar un texto análogo —en este registro— a la hora de dar cuenta de la comprensión de lo leído.

Al igual que en el caso de los abordajes anteriores, la lectura en este nivel es una acción guiada por motivos, intenciones, deseos, que hacen de ella un acto singular. Podemos enfrentarnos a un texto en busca de «lo que dice», como podemos hacerlo para «jugar» con él, comparando, incluyendo en categorías conceptuales, etc., o podemos finalmente servirnos de sus diferentes contenidos para realizar un trabajo a veces poco análogo al del texto leído.

Para terminar esta parte quisiera dar una mirada diferente a la cuestión de los distintos abordajes del texto historiográfico, esta vez teniendo en cuenta la diversidad de componentes epistemológicos y textuales que forman parte de su entramado. En realidad, son más bien los ojos de los abordajes los que ven y se hacen cargo de esta diversidad de componentes, aunque no faltan teóricos o filósofos de la historia que hayan pensado en ella.⁷ De alguna manera están en el registro de lo obvio, y tal vez así presentados tengan más importancia para la didáctica de la historia que para la teoría de la historia propiamente dicha.

Lo que quiero dejar en claro es que no hay una correspondencia entre los distintos abordajes y las diferentes configuraciones epistemológicas del saber que conforman el texto historiográfico. Dicho de otra manera, uno no aborda informativamente los segmentos informativos de un texto, operativamente los conceptuales o los que tienen que ver con los vínculos causales, y estratégicamente los que tienen que ver con las cuestiones de método o algo así. Por lo tanto, esto no quiere decir que uno vaya graduando la mirada a medida que recorre unas y otras partes de un texto. Por el contrario, es siempre el lector el que se posiciona en un abordaje —que da cuenta de sus intenciones frente al texto— y no el texto el que le impone

o le demanda uno en particular en función de la naturaleza del conocimiento que está ofreciendo en el párrafo o en la oración. Me ocuparé más detenidamente de esta cuestión en las próximas páginas.

Por último, quisiera proponer un pequeño ejercicio de lectura, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Qué leemos o, mejor dicho, qué podemos leer en este fragmento de Lucien Febvre?

«Rabelais, ¿un reflejo de su época? Pues no. Más bien un fuera de serie. El precursor de los ateos y libertinos del siglo XVIII. Algo muy diferente del Rabelais de Gebhart, que prefiguraba el de Anatole France. Rabelais. Un creyente de la incredulidad. Y su obra, un punto de encuentro: el de los audaces que a través del mundo, iban a soñar, a partir de entonces, con la emancipación religiosa absoluta...» (Febvre, 1993:17)

Una vez establecido de alguna manera el papel que juegan los distintos abordajes del texto —o sea, de lo que dicen los libros de historia— en la forma o las formas de la comprensión del mismo, podremos pasar al salón de clase.

2. El abordaje como configurador del acto de enseñanza

Si hay una mirada posible desde la noción de abordaje para la lectura y comprensión de los libros de historia por parte de los profesores, tiene que haber una análoga para poder pensar el trabajo de enseñar ese conocimiento a otros. A estas alturas ya tendríamos que poder alejarnos de las miradas que enfocan la enseñanza de la historia —o de otros saberes— como si se tratara de dar o compartir un objeto de naturaleza homogénea en invariable con los alumnos.

No sólo es necesario considerar que sería muy difícil encontrar algo llamado LA HISTORIA, incluso con mayúscula, que reuniera a todos los trabajos que podemos considerar de una manera o de otra como historiográficos, sino que además tendríamos que pensar que *eso* pudiera ser enseñado a los alumnos. Es necesario que podamos partir de la base de que el terreno de la historiografía es diverso y muchas veces contradictorio en muchos de los mensajes que nos da respecto del pasado humano. Tenemos las conclusiones propiamente dichas, que es donde más diversidad encontramos, y también la información manejada, que a veces es la misma pero no necesariamente la valoración que de ella se hace por parte de los diferentes historiadores, la que depende de épocas, escuelas, filosofías, orientaciones ideológicas o países. Son todos estos diversos posicionamientos los que en definitiva se superponen y se integran a las conclusiones a las que arriban los historiadores, dependiendo de la información que manejan o descartan... Sabemos que hay cosas como la fecha de la invasión alemana a Polonia, la lista de los emperadores romanos del Alto Imperio, y asuntos por el estilo que aparecerán de manera muy similar en trabajos antiguos y modernos, marxistas o historicistas o positivistas, de la misma manera que sabemos que no da lo mismo leer acerca de la revolución industrial en Hobsbawm que en otros autores, aun contemporáneos suyos.

Esto quiere decir que, para empezar a pensar en lo que enseñamos en la clase, tenemos que entrelazar asuntos que se ubican —nuevamente— en torno a dos ejes: el del abordaje del que

ha sido objeto el texto por parte del profesor/lector, y el de la diversidad de formatos, estilos, escuelas, concepciones, etc., que se aprecian en el contexto de la producción historiográfica en torno al tema de la clase o a los temas del curso. Una vez situados en este plano no podemos dejar de considerar que a pesar de todos los vínculos que los unen, no es lo mismo *lo que está en el libro* que *lo que yo sé* con relación a esa temática, aun si ese libro constituye la única fuente de información para mí. Beillerot (2000:50) dice que el discurso de una persona es en realidad «el discurso de su saber». Llegamos pues al punto crucial de considerar una clase de historia como un abordaje del saber del profesor, es decir, de *lo que sabe* acerca de la historia, ya sea que lo haya leído en los libros, que lo haya escuchado en clases, en conferencias o en programas de radio o televisión, incluso si ha olvidado cual es exactamente «la fuente» de su saber.

Cuando damos clase de historia, cada uno de nosotros *aborda* de alguna manera —la más apropiada para el momento en función de las intenciones, del contexto, etc.— su propio saber, que no es el saber del libro sino lo que cada uno —afectiva y selectivamente— comprendió/aprendió/recuerda en relación a lo que decía en él. El abordaje de ese saber es el que en definitiva configura la acción de enseñar en tanto tal, atravesada por unos motivos, unas intenciones, unas finalidades, y también unos deseos que la inscriben frecuentemente en el plano de lo trascendente.

Empecemos entonces por pensar que no es lo mismo leer el saber de otro que mostrar a los alumnos el de uno mismo en el contexto de una clase de historia. Naturalmente, tanto leer (para aprender) como enseñar (para que los alumnos puedan aprender) son acciones, y por lo tanto conllevan intenciones, motivos, fines, etc., por parte del actor. Es justo ahí donde la consideración de la cuestión del abordaje del conocimiento histórico empieza a tener sentido para comprender algunos aspectos de la práctica de la enseñanza de la historia. De hecho, podría quedarme en la presentación de los abordajes del conocimiento histórico de los que puede dar cuenta una clase de historia, un plan de trabajo, o una propuesta de ejercitación. Si lo hiciera quedaría atascada a mitad de camino, en la medida en que parecería que o bien es una cuestión más bien técnica, o bien puede ser considerado como algo que de alguna manera es inherente a la cuestión de la enseñanza de la historia. En este caso, el sujeto de la acción —que en definitiva es el que está detrás de la opción por uno u otro abordaje del conocimiento histórico en su clase— quedaría totalmente desdibujado, como si fuera transparente. Vayamos por partes tratando de que no quede nada por el camino.

Lo primero que tenemos que tener en cuenta es que, en la mayoría de los casos, la construcción de discursos con una gran pretensión de analogía respecto de la historiografía que uno ha leído para dar esa clase es considerada como un abordaje informativo de un saber, fruto posiblemente de un abordaje informativo del texto historiográfico. Y muchas veces se tiene la tendencia a identificar el abordaje informativo con los modos más expositivos de llevar la clase, en los cuales el discurso del profesor tiene un protagonismo importante frente al de los estudiantes. Esto no tiene por qué ser así, y hay que tener en cuenta que, aun en una clase totalmente dialogada, en la que las voces de los alumnos alternan continuamente con la del profesor, el abordaje del conocimiento histórico puede ser estricta y homogéneamente

informativo. La cuestión clave es pensar qué mecanismos intelectuales están siendo movilizadas. Si sólo lo está la memoria, entonces hay poca duda. Y uno puede saber de memoria no sólo nombres, hechos y lugares, también razonamientos, conceptos, vinculaciones causales, concentrándose en guardar la mayor fidelidad posible al texto leído y requiriéndola a su vez de a los estudiantes. De todas formas —nunca está de más recordarlo—, es absolutamente necesario que uno sepa todo esto «de memoria» para poder dar una clase. Uno puede razonar *como* François Furet porque recuerda cómo lo hace él en su libro, y lo que hace valiosa la clase es precisamente que uno pueda hacerlo, e incluso demandarlo a los estudiantes.

Está claro que la mayor parte del trabajo en una clase de historia, sin importar su orientación historiográfica, filosófica o ideológica, tiene que ver con un abordaje informativo del conocimiento histórico que ha sido seleccionado para la misma, independientemente de la calidad de la selección que se haya hecho para la misma. Para decirlo claramente, hay abordaje informativo de la información histórica (presento personajes, acontecimientos, etc.), así como lo hay de los dominios conceptuales (puedo hablar sobre el capitalismo y sus características, por ejemplo), y del de los vínculos causales (puedo hablar acerca de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y enumerarlas). Una vez más, la densidad o la complejidad epistemológica de los distintos tramos del discurso historiográfico no implica *per se* la correspondencia con un tipo de abordaje.

Por la vía del ejemplo, y usando extremos muy distantes, intentaré resaltar lo que quiero mostrar. En el fondo, las consignas que siguen, a pesar de su apariencia diferente, están ambas instaladas plenamente en un abordaje informativo: 1. «Diga cuáles fueron los tratados firmados con potencias europeas durante la Guerra Grande y *explique* (es decir, *diga cuál era*) su contenido». 2. «*Explique* —o *analice*— (en definitiva, *diga tan detalladamente como pueda*) las consecuencias de la expansión imperialista según Hobsbawm».

En tanto, el hecho de construir un discurso en torno al conocimiento histórico que implique operaciones cuyo planteo y resultado no se encuentra explícito en los textos leídos, nos hace necesariamente *abordarlo operativamente*. Si yo presento una comparación entre dos períodos de la historia romana, tal como la plantea Homo en su libro, no puedo pensar en un abordaje operativo, más allá de la presencia de la operación comparación en el cuerpo del discurso. Tengo que pensar, por el contrario, que con los conocimientos que tengo, provenientes de uno o varios textos, puedo elaborar, por ejemplo, una comparación entre dos sistemas económicos, políticos, sociales, etc. Y tengamos en claro que no se trata de un conocimiento nuevo, en el sentido de que desafíe a la historiografía existente o innove en algún aspecto. En clase de historia eso no es posible. Lo que es posible es, con los textos que se tiene, trabajar más profundamente... en el sentido de alguna historiografía.

Hacer una operación es algo diferente de decir cómo otro la hizo, en cuanto a contarla, no en el de analizarla. Puede tratarse también, asimismo, de poder acercar distinto tipo de casos particulares, como cartas personales, artículos de prensa, etc., a la noción de socialismo, de anarquismo, de liberalismo... Sería el caso, por ejemplo, de señalar —o pedir a los alumnos que lo hagan— cuáles de las características del fascismo están presentes en un discurso de

Mussolini. La operación es entonces la de vincular nociones como ultranacionalismo, liderazgo carismático, belicismo, etc., con formas de decir que no pasan por la utilización de esos términos. Naturalmente, los historiadores lo han hecho antes que nosotros, pero pocas veces muestran explícitamente la operación realizada (y seguramente no la han mostrado en los textos que teníamos para leer en clase).

De todas formas, debe quedar claro que el abordaje del profesor puede ser operativo, porque es quien se hace cargo de la comparación o de la inclusión, pero que si la tarea que se pide a los alumnos es que digan lo que su profesor ha dicho en clase, ellos estarán en una dimensión informativa, no operativa. Si yo en clase analicé el discurso de Mussolini y mostré los puntos en los que creo que lo esencial del fascismo está presente, y luego propongo una tarea que diga: «señale los momentos de este discurso que lo inscriben dentro del pensamiento fascista», es muy posible que la mayoría de los estudiantes proceda «de memoria» respecto de mi clase, apoyada en los apuntes que ha tomado, etc. También es posible que alguien que no estuvo en la clase o que estuvo pero no la recuerda y sin embargo tiene claras cuáles son las principales notas del fascismo pueda resolver la tarea tan «correctamente» como sus compañeros. Sólo con los trabajos por delante nunca podremos saber quién procedió cómo para resolver correctamente una tarea planteada en estos términos. Con información complementaria, como el conocimiento de los alumnos que se ha generado a lo largo del año, etc., se puede apostar a que tales lo hicieron de tal manera y tales de tal otra. Si la operación de comparación o de inclusión que se propone a los estudiantes no fue hecha en clase, aunque sí otras similares, entonces las certezas tienen otro fundamento.

Durante mucho tiempo se pensó que esta tarea era esencialmente distinta de la que implica un abordaje informativo, y que incluso podía ser independiente de ella. Es decir, un poco a la zaga de las propuestas de la didáctica de la historia francófona, inspiradas en algunos postulados de la escuela de los Annales, parecía quedar claro que había una dimensión memorístico-informativa que era definitivamente positivista, anticuada, y otros calificativos poco gentiles, frente a lo que podía ser razonado, comprendido, y no simplemente repetido de memoria. Casi nadie se planteaba esto como dos opciones diferentes y en el fondo interconectadas, sino más bien como dos posibilidades situadas en una escala de bueno-malo, moderno-antiguo, revolucionario-conservador, mejor-peor, etc. Es en este sentido que vimos florecer una cantidad de propuestas de enseñanza de la historia basadas en la no-memoria, algunas de las cuales proponían, por ejemplo, «razonar los hechos». Hoy en día todavía padecemos un prurito enorme a «darles todo digerido» (otra versión de lo mismo) como si aprender *de memoria* no fuera aprender, o fuera un aprendizaje de segunda (repetir pero sin entender lo que se dice, cosa que naturalmente es posible, pero no necesaria). A veces uno tiene la sensación de que los profesores no tenemos memoria, ni la usamos, y que todo lo que hemos aprendido de historia lo hemos hecho siempre e invariablemente en modo «razonado».

La confusión conceptual que hace de *aprender de memoria* —repetir mecánicamente y necesariamente sin entender— y *comprender* —como sinónimo de razonar— dos términos antagónicos, parece no ser nunca completamente aclarada. En el fondo, en una mejor versión,

esta oposición apunta a la posibilidad de ir más allá de la dimensión informativa y poder hacer alguna operación con el conocimiento que la memoria retiene para nosotros. La presentación de los términos como opuestos complica enormemente las cosas, y lo sigue complicando en términos de propuestas para la clase de historia así como de valoraciones de la acción de enseñar. La otra cara de este asunto, para la historiografía y para la enseñanza de la historia, y siempre en la zaga de los primeros Annales (tal vez de su segunda época) ha sido el énfasis en las conceptualizaciones, las abstracciones, las coyunturas, las estructuras, las causas y las consecuencias, las características, las transiciones... prescindiendo de la presentación incalificablemente ominosa de *los hechos*.

Lo que sucede es que —y los que transitamos este camino lo vimos tarde o temprano— el abordaje operativo depende del dominio del abordaje informativo. A todos nos pasó alguna vez que quisimos pasar directo al segundo piso y presentamos el tema en abstracto, puras causas y consecuencias, listas de características, etc., y luego propusimos un ejercicio insoluble para la mayoría de los estudiantes. Al final, descubrimos con un cierto desencanto que para que entendieran la tarea había que empezar por poner ejemplos, o por aportar otro tipo de componentes que había estado ausente en el planteo de la clase, y tal vez en los textos en los cuales mandamos a estudiar. Por si fuera poco, también descubrimos que muchos de los que sobrevivieron a la tarea no *razonaron* nada, ya que o bien acertaron (y festejaron cuando vieron la nota) o bien estaban tranquilos porque recordaban exactamente lo que habíamos dicho en clase y se limitaron a repetirlo (reduciendo así la pretensión operativa de la tarea a una realidad informativa que rompía los ojos).

Ahora, veamos la posibilidad de un *abordaje estratégico* del conocimiento histórico. Históricamente, aparece ligado a corrientes de la didáctica que vieron en la resolución de problemas un espacio para la renovación de las propuestas de enseñanza, y sobre todo de ejercitación. Es claro que proponían alejarse de lo memorístico, de lo repetitivo, y depositaban muchas veces en este tipo de trabajo la confianza en que el alumno al final aprendería por sí mismo (y en algunos casos hasta «descubriría» por sí mismo lo que ya no era necesario enseñarle). Tomando en cuenta el hecho de que en realidad nadie puede aprender por otro (no hay ni siquiera un verbo para esta acción... impensable), así como nadie aprende estrictamente *solo* (porque si no está el profesor al menos está el autor del libro el saber de otro, historiador, físico, matemático...), hay que ver sobre todo estas propuestas en el filo de la contradicción entre el deseo de libertad y la necesidad de sumisión que implica vivir en sociedad, aprender en la escuela, etcétera.

El abordaje estratégico no implica de ninguna manera que los alumnos descubran las características del capitalismo o los períodos del socialismo soviético por sí mismos, ni menos las consecuencias o los factores de los viajes transoceánicos de los siglos XV y XVI. Obviamente que por ser estratégico está relacionado con la noción de problema, pero no es más que eso, una situación en la cual la solución depende del diseño de una estrategia a seguir. Lo es para el lector que busca en el texto la respuesta a una inquietud, como lo es para el estudiante que debe imaginar un diálogo entre un luterano y un calvinista, o entre un padre y un hijo en Nueva York en 1970 hablando de sus respectivas adolescencias...

Algo seguro es que esa tarea, en el caso de los estudiantes, no está en ningún libro y por lo tanto no puede ser aprendida «de memoria» y luego realizada sin más. También es seguro que si la memoria no provee algo respecto del luteranismo y del calvinismo, o de la vida de los Estados Unidos en 1940 y en 1970, la tarea no podrá realizarse. De todas formas, hay que tener en claro que mientras que la conversación entre los dos primeros tiene un carácter de discusión, que implicará necesariamente argumentar a favor de su posición y en contra de la del otro, la que transcurre entre el padre y el hijo puede ser solamente comparativa, por decirlo de alguna manera (no parece necesario que uno de ellos diga que su época es mejor, salvo expresa demanda de denotar la presencia de un conflicto generacional entre ambos, o que algún alumno lo vea así por alguna razón).

A través de estos dos pequeños ejemplos, que podrían multiplicarse de forma agotadora, vemos cómo los tres abordajes están esencialmente entrelazados. En realidad, podrían representarse como círculos concéntricos, empezando por el informativo, que en los hechos es el único independiente. Uno puede estar en él y no pasar a ninguno de los otros dos. Luego, pasar al operativo implica haber estado en el informativo, pero no da cuenta de la necesidad de dirigirse hacia lo estratégico. Uno puede quedarse allí, entre lo informativo y lo operativo. Sin embargo, si finalmente pone un pie en lo estratégico, eso quiere decir que cuenta con lo informativo y lo operativo, para poder diseñar algún tipo de estrategia tendiente a la presentación de un trabajo que pueda ser considerado como aceptable. Es verdad que hay consignas relativamente simples, que están en el dominio de lo estratégico que cuentan fundamentalmente con la posesión de información más que con la de la realización de determinadas operaciones, como es el caso de: «Haz de cuenta que vives en una ciudad medieval. Cuéntame cómo transcurre tu vida en ella».

Lo que hemos venido viendo hasta ahora nos hace considerar dos gestos sucesivos y complementarios respecto del saber de un otro: el primero, que es hacia el lector, y que tiene que ver con el contacto con los libros de historia que producen en él un nuevo discurso —el de su saber— que dice lo que aprendió en los libros; el otro, que parte de allí para dirigirse a los alumnos, en el contexto de una situación que tiene posiblemente más de singular que de general (en todo caso, desde donde lo estamos mirando lo que cuenta es, precisamente, lo singular). Aunque desde algún punto de vista la diferencia podría parecer banal, la mediación de los abordajes en los dos momentos, el de leer y aprender, y el de saber y enseñar, hace que imaginar que la historia que relata/analiza el libro leído *es* la que está en la clase —y posiblemente la que sucedió *realmente*—, así sin más, sea algo un poco ingenuo. Deberíamos incluso asumir que la historia que leemos en los libros no tiene por qué ser exactamente la que estaba en la cabeza de los historiadores, de la misma manera que el discurso de la clase o del manual... no tiene por qué ser el de los alumnos, es decir, de cada uno de ellos individualmente considerados.

En lo que tiene que ver con el gesto de mostrar a los alumnos nuestro saber como profesores, tenemos que poder considerar que toda esa acción queda atravesada por los resabios del abordaje de la lectura, a la vez que se entrecruza con el eje de los motivos e intenciones

que estén ligados a la enseñanza de ese tema en particular, es decir, al sentido que tenga para nosotros enseñar ese tema en ese momento y en ese lugar. En este punto tenemos que añadir la presencia de aspectos a veces simplemente implícitos, a veces fantasmáticos, que contribuyen muy fuertemente a dar forma concreta a la clase en cuestión. A la manera en que cada lector-profesor se relaciona con el tema, el autor y la orientación historiográfica, filosófica, etc., de los libros que ha leído para dar la clase, y que de alguna manera condicionan un tipo preferido de abordaje, se suma la presencia de «construcciones» simbólicas respecto de lo que los estudiantes son, merecen, pueden hacer, etc. Estas construcciones se combinan, además, con otros componentes, tales como lo que yo quiero/pretendo que los alumnos hagan/logren en consecuencia de su trabajo en mi clase. Finalmente la cuestión de los abordajes pasa también por un fantasma ineludible: uno mismo. Muchas veces, la verdadera clave de las opciones hechas para la enseñanza de un tema radican en pensar a los alumnos como el alumno que seríamos nosotros mismo, en su lugar (Blanchard-Laville, 2009).⁸ No podemos tampoco dejar de considerar que la opción por uno u otro abordaje implica en el fondo —o no tanto— la transmisión sin palabras de una imagen de sí para el otro (Barbier & Galatanu, 1998).

Como tengo la convicción de que un planteamiento tan abstracto de tantas cosas es, a fin de cuentas, poco claro, repararé los componentes de este complejo juego de ir y venir del conocimiento histórico mediado por los distintos abordajes de la lectura y de su propio saber a través de algunas situaciones que pueden oficiar como ejemplos.

A primera vista, uno podría pensar que el abordaje informativo está reservado a los temas, o a los aspectos de la historia que uno considera menos importantes o que por alguna razón no tiene un gran afecto por ellos. Eso sería si el abordaje informativo fuera, como parece serlo para mucha gente, una cuestión de superficialidad. De hecho, los planteamientos superficiales de los temas suelen quedarse en una dimensión informativa, si es posible, mínima. Hay que reconocer que muchas veces los planteamientos superficiales de un tema tienen que ver con la importancia que le damos, ya sea en nuestro saber o en el curso que dictamos. A menudo lo superficial se nos impone desde lo cuantitativo, puesto que si supiéramos más del tema todo se vería diferente. Por otra parte, todos recordamos haber tenido alguna vez algún profesor serio, eminente, erudito, totalmente actualizado en materia historiográfica, con posición tomada desde el punto de vista filosófico, quien sin embargo jamás traspasó los límites de un abordaje informativo en su clase. Seguramente explicó con claridad y con lujo de detalle miles de cosas importantísimas cuya comprensión debemos posiblemente más a su clase que a la lectura de algún libro (que entendimos tal vez *porque* habíamos estado en su clase cuando no sabíamos nada de ese tema).

En realidad lo que tenemos son maneras de acercarnos a los temas, impulsados por distintos tipos de interés, y es eso lo que finalmente transmitimos en la clase. Es cierto que atravesar informativa, operativa y estratégicamente un tema da cuenta de una relación muy especial con él. No podemos imaginar que si le pedimos a los alumnos que hagan de cuenta que han viajado al pasado, y justo llegan con un grupo de gente a un feudo, y cada uno de ellos es el único que se da cuenta donde están como para explicarle a los demás de qué se trata el asunto...

no habremos trabajado suficientemente las dimensiones informativas de la vida en los feudos, en los castillos, en las aldeas, comparando lo que tenían unos y lo que no tenían otros, lo que era sí para unos para que fuera de otra manera para los otros, lo que a nosotros nos resultaría extraño y hasta inadmisibile... como dormir con los animales dentro de la casa, o ser ricos y no tener ni tenedores, ni pañuelos, ni baño en la casa (es decir, en el castillo).

De alguna manera, esta tarea, como tantas otras, depende de lo informativo para llegar a lo que podríamos llamar un trabajo de descentración, y que en el fondo no es más que lo que pide la consigna: «hacer de cuenta que». Sin embargo, desde el lugar de quien la propone da cuenta de una mirada acerca de la historia, de un mucho para unas cosas y un muy poquito para otras... como por ejemplo la Guerra de los Cien Años o la epopeya de Juana de Arco. También da cuenta de una imagen del otro—alumno para quien imaginamos que puede ser interesante, importante, desafiante e incluso habilitador de buenas calificaciones si se compromete con esta tarea. Pero hay que decir que no es un pecado tener en cuenta lo que uno ha llegado a comprender como el borde de las posibilidades intelectuales de los alumnos y actuar en consecuencia para no convertir el curso en una fábrica de repetidores. El límite entre el prejuicio cómodo y simplificador y el realismo sensato es siempre muy difícil de determinar.

Si partimos de la base de que una clase es antes que nada un partido que se juega entre personas, y que en buena medida los resultados dependen de cómo hayan sido las relaciones entre ellas, tenemos que poder posicionar también a la cuestión de los abordajes en medio del juego interpersonal que representa la clase, cada clase, el curso. Aquí hay igualmente una mirada de ida y una de vuelta, como en otros aspectos trabajados anteriormente en este artículo.

Todos sabemos que hay grupos, o alumnos dentro de los grupos, que invitan a ir a más o que, por el contrario, no habilitan ni la menor complejidad en la presentación del tema, en el trabajo propuesto, etc. Hay alumnos que, sin que uno se los pida, comparan con todo lo que pueden, con la clase de ayer, con el tema del mes pasado, con el día de hoy, y hasta con el futuro si uno se los permite. Pienso en esos días en los que uno llega dispuesto a transcurrir informativamente durante los 45 minutos de la clase, y sin embargo hay alguien que dice *igual que los egipcios*, o pregunta *¿por qué los romanos no tenían democracia?* También están los que uno les explica cómo hacer una comparación pero cuando tienen que hacerla primero hablan de la constitución de 1791 y luego de la del año I, sin ningún indicio de similitudes o diferencias.

Es que para los alumnos también hay una cuestión de abordaje, y muchos se posicionan casi militantemente en la línea informativa porque están convencidos de que la historia es algo para recordar tal cual, o más o menos. Para ellos, los otros trabajos «de pensamiento» no están incluidos en el contrato escolar. Todos tenemos la experiencia de habernos enfrentado con aquel alumno que insistía en abordar el texto de forma informativa, obsesiva y puntillosamente informativa, y que colapsaba una y otra vez ante demandas que lo obligaban a ir más allá de lo informativo, como hacer una comparación, asumir el lugar del autor, mirar el texto con los ojos de un liberal, etc., y que cuando veía la calificación insuficiente de su trabajo preguntaba con desconcierto: *¿qué más quiere que le diga?*

Hace un tiempo tuve unos alumnos que —para mi sorpresa— se distinguían del resto del grupo por la notable situación de obtener calificaciones simplemente aceptables en las tareas sencillas y rutinarias, mientras más compleja y sofisticada fuera la tarea mejor y más sorprendentemente la hacían. Al principio me pareció una simple casualidad, pero a medida que pasaba el tiempo la situación me fue quedando más clara. Al final del año ya había provocado situaciones que me permitieran verificar mi hipótesis, dándome el premio extra de leer esa maravilla de trabajos.

Es entonces importante agregar un nuevo jugador en este juego de los abordajes: los alumnos. Abordamos de distintas maneras nuestras lecturas historiográficas, abordamos de distintas maneras nuestro saber —fruto de esas lecturas— en nuestras propuestas de enseñanza, pero a veces no es sólo el imaginario de lo que un grupo puede o merece sino su propia realidad la que ajusta nuestro programa de abordajes del conocimiento histórico en la clase.

Finalmente, deberíamos considerar lo que la opción por un abordaje más allá de lo informativo, o por un abordaje informativo complejo y erudito —o de lo que la opción por la simplicidad— dice de quien ha hecho esa opción. No tendríamos que ignorar que, como la mayoría de las cosas que hacemos en clase, la opción por un abordaje da cuenta de una imagen de nosotros mismos que queremos hacer ver a los otros, ya sean alumnos, colegas o autoridades administrativas.

Muchos profesores viven su opción por el abordaje informativo como un testimonio de lo que consideran como su baja calificación profesional, pensando que la posibilidad de ir al abordaje operativo o al estratégico está reservada a los «grandes» profesores, que no son ellos por supuesto. Otros, por el contrario, dan a entender que esta opción es una especie de garantía de statu quo con los alumnos, que les garantiza una cierta armonía y respeto en el terreno de lo interpersonal. En el otro extremo, la opción por abordajes complejos en ciertos contextos acaba muchas veces por fundar una autoridad en el conflicto y en la disidencia, así como otras veces es —todos lo sabemos de un lado o del otro del salón de clase— el origen de encuentros «para siempre» con la historia o con la profesión, y también entre personas. De inmediato tendremos ocasión de ver de qué manera el abordaje es también una especie de moneda de cambio en los distintos planos interpersonales que se juegan en una clase de historia.

3. La noción de *abordaje* como herramienta de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia

En general, el hecho de hacer la opción por uno u otro abordaje en clase de historia no es algo que se explicita a los alumnos, e incluso en los distintos registros de la clase, como podrían ser las planificaciones o el asiento administrativo en la libreta del profesor. Difícilmente digamos a los alumnos «hoy la clase va a transcurrir toda en un abordaje informativo, salvo en el momento al final cuando hagamos de cuenta de que somos marineros en el barco de Colón».

Tal como lo he descrito a lo largo de este trabajo, los distintos abordajes corresponden a distintas maneras de hacer, independientemente de que tengamos conciencia de ello o las

palabras para nombrarlos. Sin embargo, poder pensar la clase de mañana o entender la que ya ha transcurrido desde la noción de abordaje hace alguna diferencia. En realidad, como tantas otras conceptualizaciones, la de abordaje del conocimiento histórico es principalmente una *herramienta de análisis* para dar cuenta de una mirada sobre la realidad. En un escenario como el de la enseñanza, en el que las acciones tienen una dinámica temporal particular, en la que son pensadas como existiendo antes de haberlo hecho realmente, y que luego, continúan siendo pensadas, aún cuando ya han transcurrido, la noción de abordaje oficia doblemente como herramienta de análisis de lo acontecido y de lo que acontecerá cuando está siendo pre-visto como si estuviera ocurriendo, y en los hechos como si ya hubiera ocurrido.

En tanto herramienta de análisis, al igual que tantas otras, contribuye de alguna manera a construir la realidad de la enseñanza, para ponerla en palabras, para pensarla, para entenderla, y posiblemente en algunos casos, también para cambiarla.

Si bien es cierto que es la posibilidad de transitar por uno u otro abordaje del conocimiento histórico en mi clase la que me puede ayudar a pensar «en positivo» muchas situaciones complejas (grupos difíciles, y no solo en la conducta sino en materia de desempeño intelectual o hábitos de estudio), el lugar en el cual la mirada desde los abordajes aparece como central es el de la ejercitación y la evaluación. Naturalmente, esto siempre tiene un correlato con la manera en que el trabajo cotidiano del aula ha sido encarado. No es pensable que solicitemos comparaciones o análisis o descentraciones cuando nada desde el trabajo oral cotidiano lo habilita.

Existe entonces, desde el terreno del análisis, una manera de entender el entrelazamiento de la propuesta del ejercicio con la tarea de todos los días. Puedo pensar que durante todo este tiempo he estado proporcionando información y haciendo trabajar la memoria, por lo tanto, la propuesta de evaluación estará en el mismo registro. Si prestamos atención a esta última frase, veremos que como herramienta de análisis está lejos de ser algo que pueda aplicarse desde fuera. No tiene sentido que alguien «de afuera» tome un grupo de escritos, o una propuesta de examen, y diga que la pregunta 1 es informativa, las 2 es operativa y la 3 es estratégica. Al hacerlo, evidentemente describe y percibe los distintos abordajes que el profesor ha propuesto a sus alumnos en esa tarea. Sin embargo, la pregunta central del análisis de la práctica de la enseñanza queda en un lugar invisible, que la vuelve casi innecesaria: ¿por qué?, ¿para qué?, es decir, ¿qué sentido tiene para mí, porque este análisis tiene sentido si es en primera persona, haber propuesto estas tareas a estos estudiantes que comparten este curso conmigo?

Desde aquí brota entonces toda la dinámica del análisis, en la cual la cuestión de los abordajes es simplemente un componente más. El hecho de que sea el tema del artículo puede inducir a pensar que se puede analizar una clase o una propuesta de ejercitación o evaluación sólo con esto. Definitivamente no. Ya hemos visto cómo la propia noción de abordaje nos ha llevado a cuestiones de otra índole, como las identitarias y autobiográficas, las interpersonales, y también las que tienen que ver con las concepciones acerca del conocimiento histórico que estén en juego.

Seguramente podríamos empezar por un capítulo titulado «este o estos abordajes y yo». Si soy yo quien los ha elegido y propuesto a los estudiantes, tanto en el discurso de la clase como

en la propuesta de ejercitación, algo habrá para decir de por qué esto es así. Podemos recorrer el camino de las imágenes identitarias, de lo que nos desafía, de lo que nos da serenidad y placer. Hay gente que se siente bien contando, contando todo, lo cuenta bien, le da seguridad y tranquilidad hacerlo, y entonces es lo que hace. Una vez alguien me preguntó por qué habíamos inventado todo esto, dando entender que las cosas se complicaban innecesariamente. Esa situación me dio una buena ocasión para entrar en el terreno de las herramientas de análisis, y distinguirlo del de las modas y prescripciones. Que podamos pensar en tres diferentes abordajes del conocimiento histórico no es ni de lejos una sugerencia de abordarlos a todos en su clase, ni menos apunta a la idea de que el mejor profesor es el que llega al estratégico. En la enseñanza todo es de a dos, y los abordajes también. La idea central del análisis es pues la de poder usar la herramienta para entender lo que hago, y no para mostrarme a qué distancia del camino ideal estoy. Finalmente, quedó claro que le gustaba hacerlo así, y que creía que era la mejor manera de entenderse con los alumnos (y consigo misma).

Por otra parte, mirar desde la noción de abordaje del conocimiento histórico puede ser una buena herramienta para iluminar las razones de encuentros y desencuentros con nuestros alumnos. Más arriba he planteado la situación de alumnos que, siendo buenos estudiantes, no pueden ver más allá de lo informativo en algo que se refiera a la historia. La sociedad, el propio sistema educativo, los medios, todo les da la idea de que historia no es más que algo para recordar. Proponerles algo que salga de este plano es normalmente ir al conflicto: un buen estudiante, dispuesto a trabajar, con una calificación baja. Con otra propuesta, seguramente una nota mucho más alta. Toda la conmoción que pueden provocar situaciones como esta a la hora del análisis pasa muchas veces por poner en cuestión la opción por los abordajes más complejos en ese grupo. Uno se pregunta si dar un paso atrás y cambiar la propuesta o si, por el contrario, no es problema del abordaje sino de la manera de proponerlo, o de otras cosas que hacen síntoma en la cuestión de los abordajes demandados en la ejercitación... La respuesta seguramente no está aquí sino en cada uno, en cada caso, y con la mayor cantidad posible de herramientas de análisis a la mano.

De todos modos, teniendo en claro que el problema está justamente en que cuando pedimos algo operativo nos devuelven algo meramente informativo, desde la propia noción de abordaje y de lo que ella significa como manera de acercarse al conocimiento histórico, tengamos la ocasión de retomar la situación y contribuir a su esclarecimiento. Algunos alumnos es justo allí que entienden lo que había que hacer, se enojan por no haberlo visto (*jahl, ¿era esto?*), y no tropiezan una segunda vez con esa piedra. No tengo que decir que incorporar la noción de abordaje a las pautas de evaluación contribuye a dar transparencia a la propia propuesta de trabajo, ayuda a pensar lo que hay que hacer cuando ese tipo de ejercicios se proponen, y por supuesto, ayuda a padres y otros apoyos externos de nuestros alumnos, a entender lo que había que hacer, dándoles la posibilidad de ayudarlos a caminar en ese sentido.

Desde el punto de vista del análisis, y siempre en relación con la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico, la diversidad de respuestas que pude haber en un grupo frente a los ejercicios siempre es un tema que obliga a pensar mucho. Saber que habrá propuestas

que algunos estudiantes no podrán resolver, pero que otros sí, y que eso forma parte de su buena calificación, es inevitablemente un asunto complejo. La idea de que en el fondo soy yo quien calibra los resultados de los trabajos (es decir, la nota) desde el momento de proponer los ejercicios hace dar un giro a veces inesperado a percepciones más ingenuas o más tecnicistas en relación a los hechos educativos. ¿Por qué no proponer ese tipo de ejercicios con los que tengo la seguridad que un grupo de alumnos obtendrá la máxima calificación? ¿Por qué proponerlos sabiendo que otros, muchos, ni siquiera estarán interesados en hacerlos y, si los hacen, será en forma ritual y discretísima?

Una vez más, el análisis sale del objeto «la clase» para entrar en el de la primera persona, que es en definitiva donde ha estado la acción de enseñar historia. No hay una grilla para entender esto, ni una herramienta segura, ni menos una respuesta predeterminada. Solo hay que transitar el camino de las preguntas, y no quedarse en las respuestas como si fueran la tierra firme de la salvación. El problema son las respuestas. Es allí donde empieza verdaderamente el análisis, haciendo nuevas preguntas a las respuestas y tratando de dar cuenta de lo que dicen para tratar de configurarlas como defendibles y positivamente orientadas.

4. Conclusión

La idea de este trabajo ha sido la de contribuir, desde el campo de la didáctica de la historia, a mostrar de otra manera, las relaciones que existen entre el lector que somos y el profesor que somos. La necesidad de nuevas herramientas de análisis nos desafía siempre en la búsqueda de nuevos modos de comprensión para lo que hacemos cuando damos clase de historia. Comprender para afirmarse en lo que uno hace, comprender para darse la oportunidad de cambiar con fundamento.

La idea de que existen múltiples abordajes del conocimiento histórico, herramienta de análisis en el campo de la didáctica de la historia y no seguramente asunto de la teoría literaria —como puede haberlo parecido en algunos momentos— es como tal algo abierto en tanto proviene de y va hacia el campo de la propia práctica de la enseñanza. Tiene que ver con lo que hacemos cuando damos clase de historia y con la manera en que lo entendemos, lo ponemos en palabras, de forma que contribuye a dar forma a la realidad cotidiana.

No está claro que esta herramienta hubiera sido pensable o pertinente, por ejemplo, hace 100 años, ni menos lo está que continúe siendo válida dentro de un siglo. Una nueva historiografía, unos nuevos modos de lectura (históricamente, lo sabemos, no han sido siempre los mismos), una nueva forma de enseñar la historia, tal vez pasen por el costado de la noción de abordaje viéndola como algo obsoleto y anticuado. Sin embargo, hoy en día tiene todavía la capacidad de prestar buenos servicios a la hora de comprender lo que hacemos, no sólo en el acto de enseñanza, totalmente centrados en la disposición de los contenidos, sino también en el juego interpersonal que se instala en el terreno de la ejercitación y la evaluación.

Notas

¹ Ver Chatel. En un artículo dedicado al análisis de una clase de economía, la autora se permite utilizar las herramientas de la economía (del conocimiento) para dar cuenta de lo sucedido en ella. Es precisamente en esa dimensión en la que aporta la idea de que los conocimientos, como productos, tienen una dinámica particular de circulación en la sociedad: «La enseñanza en los medios escolares está interesada por estos aprendizajes previos de las significaciones y del manejo de diversos lenguajes, tanto más si los saberes enseñados tienen una forma articulada, presuponen —ellos también— una formulación simbólica del conocimiento. Pero entre maestro y alumnos, no se trata de protección, sino que por el contrario la enseñanza trata principalmente de que facilitar el conocimiento a los que no lo tienen; la característica de “no-rivalidad” de los conocimientos articulados es llevada a su máxima expresión en la relación pedagógica puesto que, contrariamente a lo que sucede en el mercado, la “no-excluibilidad” es buscada. El maestro trata de que sus conocimientos sean accesibles a los alumnos, la protección está necesariamente ausente de la relación educativa» (Chatel, 2001:181) (traducción mía).

² «1.3. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. 1.4. La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica *stricto sensu*”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la *didáctica de las matemáticas*) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema objeto de saber – objeto a enseñar – objeto de enseñanza en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo *preconstruido* a lo *construido*» (Chevallard, 1997:45).

³ «Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l’auditeur) tout un ensemble d’attentes et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l’ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites. (...) Lorsqu’elle atteint le niveau de l’interprétation,

la réception d'un texto presupone toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique: le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texto et l'effet qu'il produit.» (Jauss, 1990:51) La problemática mostrada en esta cita nos lleva a la dimensión activa del lector, como lo hacen los textos de Ricœur (El círculo de las mímisis, El mundo del lector, etc. en Tiempo y narración, 2004, 2006), los de Iser (2005), de Gadamer (1977), de Barthes (1987), así como de otros autores que indagan sobre la problemática de la lectura desde otros campos, como por ejemplo Roger Chartier, Michel de Certeau o Umberto Eco.

⁴ F. Schleiermacher (1768–1834) decía: «L'expression selon laquelle nous devons prendre conscience du domaine linguistique par contraste avec les autres parties organiques contient aussi cette idée que *nous comprenons l'auteur mieux que lui-même*, car il y a en lui à l'état inconscient beaucoup de choses de ce genre qui doivent devenir conscientes en nous, en partie déjà pour l'ensemble dès le premier aperçu, en partie dans le détail, dès que les difficultés surgissent» (1987:120) (el destacado es mío).

⁵ «Al discutir estos problemas, la interpretación se convierte en una herramienta solo si se concibe como un acto de traducción. En palabras de Harold Bloom: “*Interpretación* alguna vez significó *traducción* y en esencia aún significa eso”» (Iser, 2005:28). Ver igualmente Fish (1998).

⁶ El uso del término «polifonía» aquí es meramente orientador respecto de la postura de Bakhtine en cuanto al espesor del texto. No solo hay debates en torno a la traducción del ruso de los términos bakhtinianos, sino que son muchos más que uno solo. No es del caso introducirlos en el texto de este trabajo, más allá de la idea de que me interesa destacar que la percepción del espesor discursivo del texto demanda también una postura de lectura.

⁷ Ver, por ejemplo, White, 1992, capítulos 2 y 3; Danto, 1989, capítulo 1.

⁸ En especial capítulo IV.