



Ana Zavala

Mi clase de historia bajo la lupa

*Por un abordaje clínico de la práctica
de la enseñanza de la historia*

TRILCE

Ana Zavala

MI CLASE DE HISTORIA BAJO LA LUPA

Por un abordaje clínico de la práctica
de la enseñanza de la historia

TRILCE

Foto de carátula:
Andrea Améndola

© 2012, Ediciones Trilce

Durazno 1888
11200 Montevideo, Uruguay
tel. y fax: (598) 2412 77 22 y 2412 76 62
trilce@trilce.com.uy
www.trilce.com.uy

ISBN 978-9974-32-585-2
Primera edición: marzo 2012

*A mis colegas y mis alumnos,
compañeros de ruta de toda la vida*

CONTENIDO

Prólogo por <i>Mireille Cifali Bega</i>	7
Introducción RENOVAR LA MIRADA	11
Capítulo 1 LA LUPA ACADÉMICA O LA MIRADA DE LOS OTROS	15
Capítulo 2 ESTA CLASE DE HISTORIA ES UNA ACCIÓN QUE <i>TIENE SENTIDO</i> PARA MÍ	28
Capítulo 3 ESA ACCIÓN QUE EMPEZÓ A EXISTIR ANTES DE SER PUESTA EN PRÁCTICA (Y OTROS ENTRELAZAMIENTOS TEMPORALES); MI CLASE DE HOY	39
Capítulo 4 UN EJÉRCITO DE SABERES MOVILIZADOS, ADEMÁS DE LA HISTORIA	51
Capítulo 5 HABLAR EN CLASE DE HISTORIA: UNA ACCIÓN DISCURSIVAMENTE <i>ESPESA</i>	63
Capítulo 6 MI CLASE DE HOY: UNA ACCIÓN PERSONAL EN UN CONTEXTO INTERPERSONAL INSTITUCIONALIZADO	77
Capítulo 7 LA LUPA DE LA PALABRA O LA MIRADA DE UNO MISMO	90
Conclusión ENTONCES...	112
Bibliografía	115

Prólogo

Transmitir lo que sucedió antes de nosotros —nuestra historia, la de nuestro país, la de otros países, la del mundo, la que es tan lejana que a veces tenemos que imaginarla a partir de indicios, la más reciente que está aún en la memoria de nuestros padres y abuelos— es una necesidad para nuestra vida como humanos, para este futuro que aún no conocemos. La relación con la Historia, con H mayúscula no es algo evidente. ¿Para qué sirve conocer lo que nos precede, que da tanto trabajo hacerlo, y aún darle un lugar en nuestro presente, en el que la angustia de vivir y sobrevivir nos gana tantas veces? Aprender historia no es solo aprender la historia de las guerras y las batallas, sino comprender lo que han creado los hombres y las mujeres para vivir, en el acierto o en el error, en el momento en el que les tocó vivir. Tomar conciencia de la invención humana —en la política, en la vida familiar, es decir, en la relación con los otros, con uno mismo y con el mundo— nos permite descentrarnos de lo que nos parece evidente, eso que otros llaman incluso «natural» en nuestro propio presente. Una prueba de alteridad. Podemos tener curiosidad, podemos maravillarnos frente a la fuerza de los hombres para hacer frente a lo que les sucede. También podemos sentir tristeza y desánimo al descubrir que los hombres entre ellos, organizados en grupos, en clanes, en naciones, al ver que terminan organizando su existencia sobre la destrucción de su vecino, donde la lucha por la supervivencia es cosa de todos los días, donde las reglas y las leyes que se han hecho, impiden y no impiden la destructividad, hoy como ayer.

Hacer historia es permitir a cada uno darse los medios de comprender de dónde viene, en qué filiación se inscribe, que ciertamente ha nacido de un hombre y una mujer, pero también es hijo de una historia política y social que le da hoy en día un lugar con relación al cual le toca hacer su papel de humano en el mundo, para hacer evolucionar lo que le es posible, para perder ciertas inocencias y tal vez evitar algunas de sus consecuencias. ¿Puede la historia tener la fuerza de permitirnos obrar en el mundo con un mínimo de lucidez? Evidentemente no, no por sí sola, pero puede contribuir a anclar a cada uno en una filiación, no autorizándolo a pensar que ha nacido de la nada, que es el mejor, que los que estuvieron antes están superados y que no hay nada que aprender de ellos. La historia puede forjar una conciencia de lo que nos ha precedido y como toda materia de aprendizaje, crear la posibilidad de despertar la curiosidad de comprender, desde dentro, los procesos que llevan a las dictaduras, los caminos que

hacen que ciertos hombres se transformen en victimarios y que otros sean sus víctimas. Permite, tal vez, comprender lo que hay que resistir y en lo que hay que ceder. Cada sociedad tiene su propia relación con su historia, entrelazamiento sensible, con zonas de sombra, negaciones, diferentes versiones, olvidos, héroes y renegados. No asumir nuestro pasado, aun antes de nuestras vidas, pone al presente en la vía de una reconciliación y de una indiferencia creadora. Los profesores de historia están en medio de estas tensiones que toda sociedad desarrolla en su relación con su pasado.

El trabajo de Ana Zavala a propósito de su experiencia como profesora de historia y de didáctica de historia es desde este punto de vista algo excepcional. Desde el interior de su práctica, ayudada por los autores que le han permitido pensar, examina hasta el mínimo detalle de una «clase de historia», la relación del profesor con la historia, su diferencia con el historiador, cómo se prepara, cómo vive su clase, cómo se enfrenta con sus alumnos, algunas veces en la admiración, otras en la indiferencia, y otras en el rechazo. Ana Zavala parte de su práctica, con toda humildad, para desde allí transmitir los principales ejes y preocupaciones. Es un ejercicio difícil, pero que realiza con gran sensibilidad, humor y seriedad. Un profesor de historia podrá apoyarse en este libro para preguntarse sobre sus propias prácticas, sus bloqueos, para entender mejor lo que hace, sin contentarse con ofrecer su saber y verificar si un alumno puede hacer una buena devolución. Ana Zavala ha construido, a lo largo de los años, comprensiones preciosas acerca del ejercicio de la transmisión de la historia, de lo que diferencia y relaciona esta transmisión con la de la investigación del historiador, lo que se debe preservar de su gusto por el archivo y su relación con lo enigmático. Es esta comprensión la que nos ofrece en esta magnífica obra, fruto de años de investigaciones, de cuestionamientos y de dudas. Tras muchos años de contacto con autores que unas veces la alentarón y otras la fragilizaron, ha encontrado la manera de comprender su práctica de profesora y de acompañante en los procesos de formación, así como la forma de ponerlo en palabras.

Existe toda una tradición de la didáctica de la historia acerca de cómo se transmite la historia a los niños y a los adolescentes en un ámbito escolar. La originalidad de Ana Zavala es que no solamente teoriza con relación a la didáctica de la historia, sino que asocia lo que dice con otros: un abordaje clínico. Una sensibilidad particular que encontramos en el terreno de las ciencias de la educación, tanto como en la psicología, en la antropología o en la sociología. Este abordaje es interesante para un profesor, dado que pone en juego dispositivos que le permiten pensar sus gestos profesionales, la manera en que los ejecuta, aquello que en uno mismo o en el otro, es resistido. Nosotros enseñamos también a partir de lo que «somos», de nuestra relación con la esencia de la historia, de nuestra opción por estudiar historia, de nuestra relación con los alumnos, con esos otros diferentes a quienes tratamos de dar una posibilidad de abrirse a la historia del mundo. Esta parte de uno mismo pocas veces es objeto de atención. Ana Zavala nos

muestra muy sutilmente de qué manera estas cosas cuentan, cómo pueden ser comprendidas, a partir de lo cual un profesor puede cambiar su manera de transmitir la historia. Se trata de una apuesta mayor, dado que no se trata solamente de la formación de los profesores de historia en la cultura histórica, sino también en su saber relacional.

Siempre en el contexto de un enfoque clínico, Ana Zavala argumenta a favor de que cada uno piense cómo enseña, y que lo haga con otros, que comparta lo que sucede a lo largo de una «clase de historia», que lo haga luego de su clase, ya sea profesional o practicante, que acepte poner en palabras y compartir sus bloqueos, sus éxitos, sus alegrías, sus entusiasmos, sus descubrimientos, y también sus fracasos. Este libro muestra bien en qué consiste esta conmoción. Un profesor de historia no sabe todo, ni lo sabe de una vez. No es sino poniéndose en posición de aprender —no solamente en el plano de lo histórico, sino también en el de la transmisión— que se mantiene a sí mismo como creador, llevado por el deseo de renovar su manera de entenderse, de aprender más y más desde la modestia.

Estoy contenta de que Michel de Certeau, historiador francés que fue mi director de tesis me enseñara sin saberlo su manera de ser profesor universitario, haya sido igualmente para Ana Zavala quien autorice ciertas maneras de pensar la historia y su transmisión. El lector descubrirá por supuesto otros autores sobre los cuales se apoya, siempre apropiadamente convocados e integrados a la originalidad de su pensamiento. Existe en la investigación en historia una corriente muy cercana a la tarea clínica, en la cual podemos nombrar a Michel de Certeau, a Paul Veyne, a Arlette Farge entre los principales. Ahora, gracias a Ana Zavala, empieza a formarse una idéntica sensibilidad en el ámbito de la enseñanza y en el de la formación. Me alegro profundamente de esto, y deseo remarcar una vez más las preciosas competencias de Ana Zavala con relación a la enseñanza de la historia y a la formación de profesores de historia. Su valor, su sensibilidad y su gran cultura le han permitido escribir este libro que hará, sin duda, historia en la historia de esta disciplina.

Mireille Cifali Bega
Ginebra, 1º de diciembre de 2011

Traducción del francés por K. Melo

Renovar la mirada

La idea de este libro ha sido la de poner en palabras una cuestión que hoy más que nunca se muestra compleja y no exenta de contradicciones y aristas controvertidas. El análisis de la práctica de la enseñanza es un tema que actualmente convoca a distintos agentes involucrados en cuestiones educativas: los estudiantes de profesorado y los profesores en ejercicio, así como también los profesores de didáctica, los inspectores, y con toda seguridad también a investigadores provenientes de distintos campos académicos. La comprobación de que el mundo de las aulas ya no es lo que era antes lo demanda constantemente y con insistencia. Se percibe a menudo que el entendimiento, la comprensión, la teorización de esta situación puede constituir efectivamente una vía ya sea para el cambio de todos o algunos de sus componentes, ya sea para la configuración de una forma de enseñar que esté menos desencontrada con el mundo real de lo que parece estar la que insistimos en perfeccionar, a pesar de todo.

El análisis de la práctica de la enseñanza —la de la historia en este caso, y conviene recordar que la enseñanza es siempre enseñanza de algo...— es también un asunto complejo y esquivo, difícil de formalizar, difícil de decir, y sobre todo cargado de significaciones y de compromisos (fidelidades e intereses) de muy variado signo. Ciertamente, puede ser todo menos algo neutral e indiferente. No se trata, sin embargo, de una temática nueva. De hecho, disponemos ya de un buen arsenal de elementos conceptuales que nos permiten decir muchas cosas acerca de lo que es una clase de historia, de lo que sucede en ella, y también de cómo valorarlo o tratar de mejorarlo si la valoración no es satisfactoria (naturalmente, para quien la valora, porque «satisfactorio» no es una realidad en-sí, puesto que por definición es un atributo, discursivamente construido). Lo que sucede es que buena parte de ese arsenal disponible y bastante popular, si a su vez es puesto bajo la lupa, nos da cuenta de una capacidad bastante limitada para permitir a los profesores de historia mirar con claridad (es decir, entender y poner en palabras) lo que hacemos cuando damos clase de historia. Como veremos más adelante, la imposibilidad de constituir a la vez una teoría respecto del objeto de análisis (la enseñanza de la historia) y una respecto de la práctica de la enseñanza es un asunto de la mayor relevancia para adentrarse en cuestiones que no son tan simples como parecen a primera vista.

Esta es una afirmación muy seria (y conmovedora para aquellos que se sirven de todo este arsenal conceptual porque piensan que es bueno) y por lo tanto merece al menos el intento de ser respaldada. De hecho, es lo que da sentido a este libro: fundamentar primeramente acerca de la impropiedad de buena parte del arsenal conceptual que circula socialmente y del que los profesores de historia disponemos para dar cuenta de nuestra acción de enseñar. Luego, para no quedarme en un «es malo, pero es lo que hay», es necesario que intente mostrar que mucho de lo que existe desde siempre, es decir muchos de los saberes que todos los que enseñamos historia tenemos en alguna parte, habilita un lugar de análisis poco frecuentado. Se trata muchas veces de algo que más que «aprender» estrictamente, hay que «develar» —posiblemente «deseclipsar» si nos atenemos al lugar poco visible que ocupa en muchas de las construcciones «teóricas» respecto de la práctica de la enseñanza y las formas de «teorizarlas». Lo que estoy proponiendo es en principio aprender a usar apropiadamente nuestros saberes, y luego por supuesto, legítimar su uso.

En un primer momento me ocuparé pues de argumentar acerca de la debilidad de muchos instrumentos que se pretenden habitualmente útiles y apropiados a la hora de analizar y comprender lo que pasa en una clase de historia, si uno es profesor de historia, y eso tomará el primer capítulo de este libro. Confieso que esta tarea me resulta agobiante y desearía no tener que hacerla. Entiendo, sin embargo, que de alguna manera tengo que dar razones de la presentación de *otras* herramientas de análisis, que en realidad no son *tan* otras, sino que se trata más bien de la manera en que *usadas apropiadamente* se transforman en herramientas de análisis de mi clase para mí cuando yo siento que es necesario por alguna razón analizar la clase que acabo de dar. Pienso que para mucha gente no solo no está claro que el uso de ciertas conceptualizaciones sea limitado en su potencial utilidad como herramientas para el análisis de la práctica de la enseñanza de la historia, sino que en consecuencia de lo anterior tampoco está habitualmente claro que sea necesaria una investigación en busca de nuevas herramientas de análisis para la práctica de la enseñanza de la historia.

Quisiera especialmente dejar en claro, sin embargo, que de lo que voy a hablar en las próximas páginas no es de cosas «mal hechas», o torpemente hechas, ni menos con mala intención manifiesta. Lo único que parece ser preocupante de ese corpus de saberes que circula en el ámbito educativo, es que se muestra en su mayoría inapropiado para ayudar a los docentes a entender lo que hacemos cuando enseñamos. Posiblemente se pueda aventurar la hipótesis de que al tratarse de investigaciones que no tienen necesidad de ser confrontadas con sus objetos de estudio —es decir, los profesores y sus prácticas— sino que más bien son la comunidad de pares y la pulcritud metodológica las que avalan esos trabajos, hay algo en ellas —no en producto del trabajo, ni en el proceso de elaboración del saber, sino en su propia razón de ser— que no termina de llegar a crear

un vínculo productivo con la práctica de la enseñanza. En la mayoría de los casos, parecería que se da por sentado que el objeto y el objetivo de la investigación tendrían que encontrarse en algún punto: es decir que lo que es interesante y desafiante para uno, sea a la vez útil y necesario para el otro. Estoy hablando de trabajos importantes como tesis de doctorado, artículos publicados en revistas arbitradas especializadas en el tema, de proyectos de investigación financiados por organismos internacionales, por universidades importantes. No se trata, en general, de espacios a los cuales los profesores de aula estén integrados.

La seriedad del trabajo no es lo que está en cuestión, al menos en la mayoría de los casos. Se trata de otra cosa mucho más difícil de percibir, y finalmente de explicar apropiadamente. Es seguro que la producción de esos saberes tiene sentido para sus autores y para quienes los legitiman, pero de eso no se desprende que necesariamente lo tenga que tener para aquellos que son referidos, analizados, categorizados, conceptualizados en ellos. Es precisamente de dar cuenta de esto último de lo que me ocuparé en primera instancia, de por qué esos saberes no se encuentran con la comprensión de la práctica de la enseñanza de la historia, al menos en la forma en que para muchos parecería natural.

En los capítulos siguientes —y que ocupan la parte central del libro— intentaré mostrar, uno a uno, y separados artificialmente solo a efectos de su presentación, *otro tipo* de instrumentos (que no es lo mismo que decir *otros instrumentos*), los cuales doblemente —por ser mejores lupas y por resistir mejor el ser puestos ellos mismos bajo la lupa— seguramente abrirán posibilidades de ver con más claridad la riqueza de todo lo que acontece en mi clase de historia o en la de cualquiera. Esto me llevará a mostrar las posibilidades de un análisis alternativo, naturalmente hecho no solo desde *otro lugar* —el de *mi* clase, en lugar del de «la» clase de historia— sino con *otro tipo de herramientas*. En ese sentido, girar la mirada, y entender la práctica de la enseñanza desde el lugar del sujeto de la acción demandará necesariamente este *otro tipo* de herramientas, posiblemente impensables e inapropiadas en el marco de los trabajos estrictamente académicos referidos en el primer capítulo. Es claro que estoy hablando de posicionar el análisis de la práctica de la enseñanza en un lugar de inspiración clínica, metafóricamente designado como «lupa» en el título del libro. Más aún, la primera persona de «*mi* clase», presente en el título y en la mayoría de los subtítulos del libro, y que atraviesa todo el texto del trabajo, lo dirige enteramente hacia lo que podría ser un abordaje clínico de uno mismo, entrelazando profundamente el análisis de la práctica de la enseñanza con la formación profesional (o el acompañamiento, si fuera el caso).

Con este nuevo tipo de herramientas de análisis a la mano recorreremos la problemática del sujeto y su relación con el saber histórico, el que aprendió y el que enseña, así como la complejidad temporal que atraviesa todo lo que tiene que ver con la práctica de la enseñanza de la historia. Nos sorprenderá, probablemente, vislumbrar la posibilidad de conjugar saberes de

muchos tipos y experiencias de diversa naturaleza a la hora de considerar a la enseñanza de la historia no como una rutina técnica, sino como una acción dotada de sentido por quien la lleva a cabo.

Este es un libro pequeño, destinado principalmente a los profesores de historia. No analiza, sin embargo, la enseñanza de la historia y por lo tanto no presenta conclusiones que permitan saber cómo es. Las conclusiones que se podrán encontrar en él tienen que ver con las herramientas para analizar la enseñanza de la historia desde la singularidad de la acción de cada uno de nosotros en su aula. Eso lo hace, me parece, un libro raro en materia de didáctica de la historia. Aunque lo deseo enormemente, no me doy cuenta, sin embargo, de si este tipo de herramientas pueden ser «expandidas» y «transpuestas» para mirar desde fuera y comprender mejor el fenómeno de la enseñanza de la historia.

La apuesta mayor de este trabajo, y de muchos otros que he presentado en otros lados o cuya realización he alentado, es entonces que no solo ayude a los profesores de historia a bucear más profundamente en los vecicuetos de su práctica cotidiana, sino que también aquellos que siempre nos miran de afuera, aun mirándonos de afuera, entiendan *de otra manera* —una manera mucho más cercana a un abordaje clínico— lo que ven, y tengan elementos para darse cuenta de por qué se pierden lo que se pierden al hacerlo como lo han hecho hasta ahora.

Vaya mi agradecimiento especial para Claudine Blanchard-Laville, que en un momento de desánimo me alentó para abocarme a la realización de este trabajo. También tengo que agradecer a José Rilla por haberse dado el espacio para leer la primera —y destartalada— versión de este libro, años ha, y por ser el primer lector, también de la segunda versión. Una palabra todavía más comprometida para Sibila Núñez, que no solo leyó el manuscrito, sino que lo devolvió lleno de observaciones, sugerencias y aportes. En fin, mi agradecimiento a Mireille Cifali-Bega por su lectura, sus comentarios y por el prólogo que ya han leído.

La lupa académica o la mirada de los otros

Si uno va a una biblioteca o a una librería, o entra en el ciberespacio en busca de bibliografía acerca de la enseñanza de la historia, o aun de la didáctica de la historia, posiblemente encuentre mucho más material del que puede razonablemente hacerse cargo, digamos, a lo largo de un curso anual. De hecho, en la mayoría de los casos se trata de una bibliografía bastante reciente, y en aumento desde finales de los años sesenta. Podría ser que tuviera un cierto predominio de autores francófonos, pero también hay ingleses, alemanes, y más tardíamente también algunos españoles y muchos estadounidenses. La bibliografía proveniente de países latinoamericanos es más difícil de rastrear, pero también existe.

Si uno, profesor/a de historia, lee esa bibliografía es posible que —más allá del interés que esos textos puedan tener en sí mismos— experimente una sensación singular y más o menos conmovedora de extranjería, de desencuentro, de algo que no acaba de encajar entre lo que lee y lo que uno hace cuando da clase de historia. De eso trata este capítulo.

De todas formas, el fondo de la cuestión —como ya he planteado en la introducción— es la disponibilidad o no de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia (en principio en el sentido de *mi* propia práctica, pero también de la de quien estoy acompañando en algunos momentos de la formación profesional de un colega). En la mirada de este trabajo, lo que importará principalmente es el análisis de la capacidad de esta bibliografía para proporcionar a los profesores de historia herramientas de análisis de lo que hacemos cuando damos clases de historia. Como se verá, terminaré por ponerlas argumentalmente en cuestión en distintos grados. Está claro que hay otras miradas que en lugar de tender a poner en cuestión a esa bibliografía, la sostienen, la alaban, y alientan permanentemente su producción. Creo que este detalle es de la máxima importancia en la medida en que siempre es la explicitación del *lugar* del análisis (así como la de su lectura) la que da sentido a unas conclusiones que podrían haber sido otras o tener otro sentido, hechas (y leídas) desde otro *lugar*.

Diré entonces que antes que nada hay dos comprobaciones que me parecen inquietantes: la primera, que bajo el rótulo «enseñanza de la historia» o «didáctica de la historia» encontramos el tratamiento de cuestiones tan variadas como por ejemplo, la discusión de los fines de la enseñanza de la historia (ligada muchas veces al análisis de situaciones conflictivas o de debate público en torno al tema); el análisis de los programas actuales o pasados, en un sentido histórico, pedagógico, didáctico o incluso ideológico; el análisis de los manuales (igualmente los actuales o los de antes); la proposición de formas de hacer (manejo de documentos históricos, uso de la línea de tiempo, propuestas de ejercitación y de evaluación) fundamentada en distintos campos del saber (psicología cognitiva, psicoanálisis, psicología social, pero también desde un punto de vista político o ideológico). También es muy frecuente que podamos encontrar abundantes consideraciones referidas al aprendizaje de los conceptos o los saberes históricos, o de las dificultades que experimentan los alumnos enfrentados a la comprensión y al aprendizaje de la historia, o el análisis de lo que piensan con relación a una cierta temática como la nación, la historia en sí misma, el tiempo presente, la condición cívica, etcétera. Curiosamente, la acción de enseñar historia es allí un tema entre otros de igual o mayor jerarquía, y la mayor parte de las veces es abordada desde la observación de un sociólogo, un psicólogo, un historiador, un pedagogo, un lingüista... Es realmente minoritaria la bibliografía en la cual la acción de enseñar está abordada por los propios profesores, más allá de las citas provenientes de entrevistas o de transcripciones de clases.

Por otra parte (segunda comprobación), y esto me parece más grave y con consecuencias de peso para una consagración potencial de estos artículos o libros como herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia para los profesores de historia, es que difícilmente uno encuentra en ellos algo que remita a la dimensión historiográfica de la historia como saber construido, sabido, enseñado y aprendido. En efecto, en la mayoría de la bibliografía referente a la enseñanza de la historia o a su didáctica si no es a través del hecho del cotejo de conclusiones historiográficas, las consideraciones acerca de la historia prácticamente no dan cuenta de su condición historiográfica. Podemos encontrar una buena cantidad de trabajos que se centran en la problemática de la comparación historiográfica en clase (plan de clase, ejercitación, evaluación...) donde en general, las posturas de los historiadores asumen más que generalmente el lugar de datos de la realidad. Comparar épocas, comparar sociedades, comparar ideologías, comparar *posturas* historiográficas (en realidad, más bien *conclusiones* historiográficas)...

De hecho buena parte de esta producción bibliográfica, y en concordancia con la insistencia de los reclamos públicos hechos tanto a los historiadores como a los profesores de historia, se centra precisamente en la obliteración —a los efectos de la enseñanza— de la condición historiográfica de la historia. En muchos casos se argumenta en efecto la posibilidad

de una enseñanza «objetiva», en el sentido de que se limite a mostrar los hechos, para que luego los alumnos «libremente» puedan, si lo desean, tomar posición respecto de un asunto cuyo interés de su parte nadie podría garantizar. También se argumenta en muchos trabajos que en razón de su complejidad, la dimensión historiográfica de la historia no está seguramente al alcance de los alumnos, llegando a veces a sostener que no tiene sentido abordar la cuestión en el nivel medio. Efectivamente, de un lado el mandato ideológico del presente y de otro la influencia de las psicologías del aprendizaje, entre las cuales el trabajo del piagetiano Roy Hallam (1983) tiene una particular relevancia, dieron posiblemente como resultado la posibilidad de pensar una enseñanza a-historiográfica de la historiografía, tenida simplemente por «historia».

Comenzaré pues considerando la manera en que esta mirada sobre la historia —es decir la historiografía— tiene que ver con la utilización de unas ciertas herramientas de análisis de la práctica de enseñanza de la historia. De hecho intentaré también historizar la cuestión en la medida en que creo que esto aporta a la percepción de sus debilidades, que en el fondo tienen su lógica. En segundo término analizaré las carencias que yo encuentro en la construcción de un objeto de investigación «enseñanza de la historia», naturalmente visto desde el lugar de la práctica de la enseñanza, y no desde el de la sociología, o la pedagogía, o la lingüística, etcétera. Trataré de mostrar entonces cómo esa forma de pensar la cuestión no apunta precisamente en el sentido de la oferta de herramientas de análisis para la práctica de la enseñanza de la historia para los profesores de historia.

Historiografía y enseñanza de la historia

A decir verdad, este apartado podría haberse titulado «historiografía y enseñanza de la historiografía», pero creo que no corresponde, a pesar de que lo que se enseña en las clases de historia es lo que los profesores de historia aprendieron en los libros de historia y en las clases de historia en las cuales eran alumnos. No puedo, sin embargo, ignorar que —tal vez siguiendo a Chevallard (1997)— hay toda una corriente dentro de la didáctica de la historia que se permite afirmar que la disciplina escolar historia tiene un «saber de referencia» que es la historiografía (denominada como *histoire historienne* o *histoire savante* en la bibliografía francófona), (Moniot, 1993, 2000, Audigier, 1988, Wirth, 1999, entre otros). Durante años he leído todos estos textos con mucha atención, tratando de demostrarme que es solo una cuestión de matiz, y que en el fondo hablamos más o menos de lo mismo, pero no. Cuando Moniot (1993: 26) habla de legitimaciones e intercambios entre *dos entidades diferentes*, o cuando Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon hablan de producir *un saber diferente*, por cierto situado y eventualmente garantizado *en apariencia* por las «autoridades» pero muy diferente de sus orígenes y recurriendo sin duda también a otras fuentes (1994: 20), o cuando Nicole Lautier (1997: 1) dice que al haber una cierta

pluralidad de enfoques en la historiografía se ejerce menos poder de tutela consintiendo un espacio de autonomía a la historia enseñada, ya ninguna ilusión es posible. No hablamos de lo mismo. La historia que yo enseño es la que aprendí en los libros de historia. En todo caso, me permito adelantar que pienso que más que una cuestión referencial —un saber con el que se construye *otro saber*—, lo que vincula lo que yo sé (es decir: leí/comprendí/aprendí/recuerdo) y lo que digo en mi clase es más bien la mediación de una versión —un texto que *dice* total o parcialmente otro texto—. Es por lo tanto sobre eso que creo que hay que enfocarse para entender de qué se trata este asunto.

De hecho, cuando la historia se convirtió en disciplina escolar, en algún momento del siglo XIX y según los países, nadie parecía pensar que la investigación histórica no condujese al «descubrimiento» de conocimientos «verdaderos» acerca del pasado, y no de cualquier pasado, sino en especial del de la nación. Ideológica y metodológicamente (filología y hermenéutica mediante), todo conducía a respaldar la idea de que las conclusiones de los historiadores eran o verdaderas o falsas respecto del pasado, y que solo las tenidas por comprobadamente *verdaderas* debían ser estudiadas por los alumnos. Hayden White considera que esos conocimientos cumplían la doble condición de ser a la vez epistemológicamente necesarios y políticamente relevantes. Según él, esto era un prerrequisito para la profesionalización de los historiadores así como para la promoción de la enseñanza de la historia y para que se considerara que tenía una función social que cumplir (1992: 79-80). Si bien la cuestión de la «demostración» en el sentido de las ciencias de la naturaleza o de las ciencias duras no estaba en realidad al alcance de los historiadores, los esfuerzos en materia argumentativa y descriptiva trataban en todo momento de dar la idea de que su trabajo producía un conocimiento «verdadero» sobre hechos y acontecimientos igualmente «verdaderos». Esto quiere decir que el acento estaba puesto más bien en la historia —resultado del trabajo de investigación— que en la práctica de la investigación, que parecía ser invisible y sin relación explícita con los «resultados» obtenidos.

Y es precisamente en ese sentido y por esa razón que la historia ganó su lugar en el currículum de la escuela pública. No debemos olvidar que en materia de enseñanza de la historia, la idea de conocer el pasado atraídos por un interés curioso compitió siempre con los efectos que se espera que el conocimiento de ese saber produzca en los alumnos. Los programas nos han acostumbrado a leer acerca del desarrollo de una conciencia nacional, patriótica y cívica, y por lo tanto el sentimiento de pertenencia a una comunidad cuyo futuro (el progreso) estaba en sus propias manos.

He aquí una materia, dice Henri Moniot (1993: 36) refiriéndose a la historia, que no logramos pensar fácilmente en términos de aprendizaje —solamente de transmisión: información o familiaridad, una vez conocida, se puede llevar cómodamente.¹

No es para nada el caso, por ejemplo, de las razones por las cuales asignaturas como matemática, biología o química, forman parte del currículum escolar. No pueden, con seguridad, argumentar tan fácilmente su contribución a la formación de la nación y la ciudadanía como lo pueden hacer la historia y la geografía, y en menor medida la literatura (nacional) o la enseñanza de la gramática de la lengua materna, es decir, nacional.

A mi manera de ver, esta «marca de origen» que denota el hecho de que el Estado-nación, la historiografía tal como la conocemos hoy en día y la enseñanza de la historia para todos los ciudadanos firmaron una especie de pacto de sangre, tiene mucho que ver con la instauración de una tradición de investigación sobre la enseñanza de la historia. Esta tradición instituyó a su vez un tipo de herramientas de análisis de la práctica de su enseñanza que a medida que pasa el tiempo muestran cada vez más sus limitaciones.

En primer lugar, creo que esta «marca de origen» selló para siempre la idea de que la historia se enseña para ser un buen ciudadano y un buen patriota, es decir, que la historia se aprende no para saberla sino para experimentar las consecuencias públicas de la posesión de su saber. Sucede en efecto que sugerir que la enseñanza de la historia tiene que ver con el hecho de que hay un esfuerzo social por producir —de la manera que sea— un conocimiento acerca del pasado, y que ese solo hecho merece que ese saber dé lugar a una enseñanza, es normalmente muy difícil. Nunca faltan los reproches de inspiración nietzscheana estigmatizadores del academicismo o del enciclopedismo de la enseñanza de la historia (tenidos por inútiles y con poco sentido para los alumnos) que pueden aquejar a la enseñanza de la historia. Como mucho se acepta que si la enseñanza (es decir, el aprendizaje) de la historia ya no tiene que ver con la tarea de fundar la nación y la patria, por lo menos permite comprender el mundo presente y actuar políticamente en forma responsable, que es otra manera de decir más o menos lo mismo. A la hora de pensar en su enseñanza, la historia no parece ser tenida por algo interesante o atractivo por sí mismo, a pesar de lo cual, hay mucha gente a la que le gusta aprenderla, tanto que se hace historiador o profesor de historia, o simplemente lector apasionado.

Es tal vez por esta razón que todo a lo largo de su existencia la matriz de los fines trascendentes (es decir políticos, y en definitiva ideológicos) atribuidos a la enseñanza de la historia, ha tenido un peso enorme en todas las discusiones con relación a otros aspectos, como pueden ser los contenidos a enseñar, las formas de ejercitación, la evaluación o los textos de los ma-

1 Muchas de las citas de los libros en francés fueron traducidos por la autora.

nuales. En los hechos, podemos ver que, con frecuencia, estas discusiones tienen lugar en el entorno de una zona de frontera móvil entre el análisis y la prescripción, en tanto no se trata solo de conocer el objeto de estudio, sino de poner ese conocimiento al servicio de unos fines que siempre trascienden al aprendizaje del conocimiento enseñado (Moniot y Serwanski, 2000, *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 1984, Tutiaux-Guillon, 2003, etcétera).

Ha sido posiblemente esta situación la que dejó a las miradas sobre la enseñanza de la historia prisioneras de una expectativa que vincula con una fuerza enorme el contenido de enseñanza con el provecho político y social (no necesariamente intelectual) del aprendizaje de los conocimientos históricos. Leyendo algunos trabajos, a veces se tiene la sensación de que ni el psicoanálisis, ni la psicología cognitiva, ni la hermenéutica, ni la semántica, ni las teorías del texto y la lectura han existido o dicho algo respecto de la cuestión de la relación existente entre el sujeto que lee, entiende, aprende, y el saber que es objeto de lectura, comprensión, aprendizaje, e incluso de las relaciones que pueden haber entre los saberes poseídos por un sujeto y las acciones que lleva a cabo, las decisiones que toma, etcétera. Enseñar de una forma tal que seguramente aprendan y por lo tanto piensen y actúen política, social e ideológicamente de una determinada manera, sigue siendo algo que atraviesa obsesivamente muchos de los escenarios de la didáctica de la historia como si el tiempo no pasara... Cito a continuación algunos párrafos de un texto relativamente reciente, producido por el Consejo de Europa, luego de un debate a nivel continental en torno a la enseñanza de la historia (En inglés: *Muses of history*, en francés *Détournements de l'histoire*, 1999), porque me parecen ilustrativos de esta afirmación:

La enseñanza de la historia debe contribuir a la formación del espíritu crítico de los alumnos. Los profesores, correctamente formados en el estudio de diversos documentos, pueden iniciarlos a su vez en este trabajo de análisis, de identificación y de crítica.

Es necesario explicarles que, si la historia debe tender hacia la verdad, no es sino una tentativa de reconstrucción del pasado que no está escrita de una vez por todas y que el historiador no está a salvo de la subjetividad y de la influencia de su tiempo.

Conviene hacerles comprender que la finalidad de la enseñanza de la historia no es hacerles acumular hechos y fechas, sino de enseñarles a jerarquizar los hechos del pasado y a buscarles un sentido, a fin de formar su inteligencia crítica.

En esta óptica, sería deseable sensibilizarlos, a partir de ejemplos, respecto del problema de las deformaciones de la historia a fin de ponerlos al resguardo de posibles manipulaciones (Wirth, 1999: 59).

En segundo lugar —y esto volveremos a verlo pero desde otro punto de vista— el peso de la dimensión política e ideológica de la enseñanza de la

historia a todos los ciudadanos empezó por convertir a los profesores de historia en invisibles, como de hecho durante mucho tiempo los historiadores lo fueron a pesar de tener el reconocimiento de la profesión. Como decía Camille Jullian en el siglo XIX, «la historia más seductora es aquella en la que el historiador sea menos visible, y el lector esté directamente tocado por la expresión de la verdad» (citado por Nora, 1997: 860). A cuenta de la «objetividad», y de unos fines social y políticamente asignados, lo que más ha interesado desde siempre a los investigadores y a los políticos fueron los programas, los manuales, o las bibliografías para el caso de estudios superiores o de formación docente. En una inmensa cantidad de casos, investigar la enseñanza de la historia en algún lugar y en algún tiempo consiste en analizar los programas oficiales o los manuales, desde el punto de vista histórico, historiográfico, filosófico, sociológico, etcétera (Audigier, 2000, Husbands, Kitson y Pendry, 2003, Carreras y Forcadell, 2003). En otros casos, lo importante para entender la enseñanza de la historia reside en averiguar cómo aprenden los alumnos, qué dificultades tienen, o cómo se vincula eso con algunas características del conocimiento histórico... (Lautier, 1994a; Deleplace y Niclot, 2005; Cariou, 2004; Barton y Levstik, 2004) naturalmente en el entendido de que sabiendo cómo aprenden o qué dificultades tienen para aprender, se proporcionan herramientas para enseñar mejor, y lograr que los alumnos aprendan lo que se les enseña (Cariou, 2004, Lautier, 1994b, Bourdillon, 1994). La acción de enseñar historia, como práctica de un sujeto singular actuante, es bastante poco popular en los ámbitos de investigación académica.

En tercer lugar, parece ser que la dimensión historiográfica de la historia que sabemos los profesores y enseñamos a nuestros alumnos no ha podido ganar terreno, frente a generalizaciones más amplias, las cuales a mi parecer son también tributarias de ese pacto de origen al que me he referido anteriormente. Entonces, a los efectos de las consideraciones referentes a la enseñanza de la historia (y a su aprendizaje) parece ser como si toda la historiografía fuera homogéneamente causal; es como si los problemas del tiempo histórico fueran los mismos si uno lee Fernand Braudel que si lee Eric Hobsbawm, o Reinhart Koselleck o Michel de Certeau; y es también como si las estructuras y las coyunturas estuvieran presentes tanto en la obra de Herodoto como en la de Pierre Vilar, o en cualquier historiador... porque sucede que a menudo son trasladadas a la historia en reflejo de la historiografía, o más bien de una determinada filosofía de la historia. En realidad, da la sensación de que a los efectos de pensar la enseñanza de la historia resulta muy difícil liberarse de una percepción del conocimiento histórico que lo asume como un ente único y homogéneo —*simplemente* LA historia— que sería en definitiva lo que estaría en juego en la enseñanza por parte de los profesores y su aprendizaje por parte de los alumnos. En realidad, hoy en día no es sencillo sostener que hay algo que sea efectivamente LA historia y menos aún que todos la entiendan de la misma manera, tanto si uno es historiador, filósofo de la historia, pro-

fesor de historia, alumno o simple lector. La *histórica*, como dice Koselleck, es simplemente la condición de posibilidad de todas las historias (1997a: 68) y no me imagino cómo eso podría ser enseñado más allá de *las historias*, que es lo que realmente enseñamos y aprendemos. Hay escuelas historiográficas, hay filosofías de la historia, hay metodologías diferentes, hay historiadores diferentes, y hay temáticas diferentes que de hecho dan lugar a tratamientos especiales ya sea en razón de la relación del historiador o de la sociedad con el tema, ya sea en razón del tipo de documentación disponible... Eso es lo que los profesores de historia conocemos, y en efecto, enseñamos como podemos o como queremos. Pienso entonces que, desde este punto de vista, alejarse de esta cuestión a los efectos de considerar una entidad «historia enseñada» tenida por diferente de las diversas expresiones de la historiografía no puede sino esquivar uno de los pilares centrales de la cuestión, y en definitiva, empobrecer el análisis. Tomo entre varias posibles una cita de R. Koselleck, que podría ser acompañada por varias de otros autores que hacen foco en la misma cuestión. Pienso que, tenida en cuenta, enriquecería mucho el análisis de la práctica de la enseñanza de la historia.

Sin las formaciones sociales y los conceptos por los cuales —de manera reflexiva o autorreflexiva— ellas determinan y tratan de dar cuenta de los desafíos que se les presentan, la historia no existe, no puede ser ni vivida ni interpretada, representada o contada. En esta medida, lenguaje y sociedad son presupuestos metahistóricos sin los cuales ninguna historia o ninguna historiografía son pensables (Koselleck 1997b: 104).

De lo anterior se sigue, en último lugar, que la fuerza de las huellas de ese pacto de origen —que parecen indelebles— plantea a algunas conceptualizaciones acerca de la enseñanza de la historia unos problemas bastante serios de relacionamiento con la producción historiográfica actual, y naturalmente con lo que las distintas filosofías de la historia han dicho en el último medio siglo. En realidad, podríamos permitirnos considerar la posibilidad de que el idilio fundacional entre la historiografía, el Estado-nación y la enseñanza de la historia para todos los ciudadanos esté tal vez llegando a su fin. Sucede, sin lugar a dudas, que es muy difícil encontrar en algunas tendencias actuales de la historiografía (como la historia cultural o la microhistoria, por ejemplo) la posibilidad de vincular su enseñanza y eventual aprendizaje a fines patrióticos o nacionales, o simplemente de pertenencia a una comunidad tan amplia como el cuerpo social, el Occidente, o el Mundo Libre... Tengo la sensación de que es por esta razón que cualquier planteo relacionado, por ejemplo, con el giro lingüístico no acaba nunca de ser bien recibido en un contexto en el cual «enseñar historia» no se distingue por definición de enseñar aquella historiografía que *dice* la historia *que hay que* saber. Podría ser, en efecto, que tuviéramos que asumir que es hora de pensar en un «nuevo testamento», y renovar al menos algunos votos de la «vieja alianza» entre la historiografía y la enseñanza de la historia, sin dejar de tener presente la variación que ha habido entre los intereses de los historiadores en el siglo XIX y los que hay hoy en día tal cual se percibe en las temáticas a las cuales destinan sus investigaciones.

Seguramente las cuestiones metodológicas y las miradas de las distintas filosofías de la historia no tendrían que quedar ajenas a esta reflexión. En realidad, no me doy cuenta de cómo incorporar al Estado y a la sociedad como cuerpo político en un replanteo de la enseñanza de la historia de esta naturaleza.

Lo que sí me parece que queda claro es que hay que empezar a pensar en la enseñanza de la historia en los tiempos de la microhistoria o de la historia cultural como una posibilidad a mediano plazo. La opción de separarse definitivamente de la historiografía contemporánea y seguir atribuyendo a la enseñanza de la historia unos fines que pueden no haber caducado (la nación y la cuestión cívica, los derechos humanos, la tolerancia, la convivencia pacífica, etcétera) cuando la historiografía ya no produce solo trabajos que sean funcionales a esos fines pone todo el edificio fundacional en cuestión. Sería, tal vez, la primera vez en que la enseñanza de la historia y la producción historiográfica marcharan por caminos diferentes, si es que ya no están haciéndolo por la simple vía de los hechos. Aún así, y asumiendo esta hipotética circunstancia, las herramientas de análisis tendrían que ser otras para ajustarse al nuevo escenario. Pero antes hay que aceptar que existe.

La práctica de la enseñanza de la historia, un objeto inasible

Más allá del hecho de que en la amplitud de una expresión como «enseñanza de la historia» puedan legítimamente incorporarse estudios respecto de su historia, de su filosofía, de su sentido social y político, de sus fines, e incluso de las dificultades para su aprendizaje, lo cierto es que difícilmente la bibliografía acerca de la «enseñanza de la historia» considera que se trate de una *práctica* que merece algún tipo de atención por parte de los investigadores, precisamente en tanto *práctica de la enseñanza de la historia*. Creo que esta situación tiene también que ver, a su manera, con el lugar que ocupó la enseñanza de la historia en los planes de los Estados-nación cuando se convirtió en asignatura escolar, naturalmente en el contexto de una reconfiguración de las características del rol docente funcionales a la nueva realidad de una escuela para todos.

Me parece oportuno presentar la cuestión en términos del juego de dos binomios que podrían ser pertinentes para dar cuenta de esta situación: *teoría-práctica* y *enseñanza-investigación*. Independientemente de que se trate de la enseñanza de la historia o de otra asignatura, nadie podría negar que la enseñanza ha sido durante mucho tiempo pensada como una práctica que se limita a *aplicar* teorías producidas por los investigadores en el campo de distintas disciplinas. Los dos binomios que he presentado tienen un arriba y un abajo, en ambos hay un término que está subordinado al otro de alguna manera o que tiene una consideración de menor jerarquía social, política o epistemológica que el otro. Sería difícil discutir el lugar de

superioridad que ocupa en una bibliografía muy amplia la teoría frente a la práctica y la investigación frente a la enseñanza.

En este contexto, se puede comprender el lugar «teórico» respecto de «la práctica» de la enseñanza que ocupan los programas de estudio o los manuales de historia en la investigación acerca de la enseñanza de la historia. En realidad, desde este punto de vista no parece tener sentido que haya un lugar para mirar lo que los profesores hacemos o hicimos, en tanto el programa «aplicado» por *el* profesor —o sea por *todos* los profesores— da cuenta suficientemente de lo que se enseña y se aprende en un momento y un lugar dados. La idea de que en realidad deben haber sucedido cosas diferentes en las distintas aulas, con los diversos profesores, pasa a ser en la mayoría de los casos una variable de poca importancia en contraste con el peso que tiene en ese contexto el mandato del programa. Así pues, podemos encontrarnos con afirmaciones del tipo: «se enseña la República Romana con mucho detalle en lo político y casi no se le presta atención a la cuestión social en la época», que pueden provenir tanto del análisis del programa, como del de algunos manuales o incluso de la observación de un cierto número de clases. En realidad, la expresión «se enseña», en todo caso debería estar reservada a la última situación, debiendo utilizar, tal vez expresiones del tipo de «se propone enseñar...» para los trabajos hechos *en función de* programas de historia o de manuales para estudiantes.

De todas formas, en este trabajo lo que interesa es ver en qué medida este tipo de producciones proveen a los profesores de historia de algún tipo de herramienta de análisis para su práctica. En efecto, podemos pensar que naturalmente, los que enseñan *todo* lo referente a la República Romana a vuelo de pájaro no cuentan para esta afirmación. Por otra parte, si yo soy de los que hace foco en la cuestión social, tampoco cuento en la afirmación. El problema, venga de donde venga la afirmación (del análisis de los programas, de los manuales o de la observación de algunas clases), es saber en qué medida me sirve a mí para entender mi clase sobre ese tema. Podría ser que yo la interpretara como una incitación a abandonar los planteos políticamente detallados (que parecen estar puestos en cuestión) a favor de otros de corte más cultural y social (cuya ausencia parece lamentarse). Entonces, y en función de la orientación de mi curso para ese tema, podría ser que me sintiera o bien respaldada en lo que hago o bien cuestionada si el peso de mi enfoque cae precisamente en los aspectos políticos de la República Romana. No sé si como herramienta de análisis, para los profesores de historia, estas conclusiones pueden dar más rendimiento que este, que no parece trascender la dimensión de correcto-incorrecto, apropiado-inapropiado, o finalmente bueno-malo. Un análisis más profundo tiene necesariamente que poder ir más allá de este corsé bipolar.

Sin embargo, y a pesar de todo, la discusión de la enseñanza de la historia, y la investigación al respecto, siguen hoy en día muy pendientes de la letra de los programas, de lo que tratan y de lo que no tratan, mucho más que de lo que *realmente* sucede en las aulas (que quiere decir en la mía, en

la suya, y en la de él...). Existe en paralelo un cierto número de trabajos que acceden a la práctica de la enseñanza a través de producciones estudiantiles y que por lo tanto de alguna manera entran al aula y están en contacto con aspectos cotidianos de la enseñanza de la historia. Se trata en algunos casos del análisis de trabajos escritos, exámenes, tareas domiciliarias, etcétera, y en otros de cuestionarios de investigación. Si anteriormente hemos visto que la práctica de la enseñanza de la historia es entendida —de hecho, *deducida*— como el efecto de una causa conocida, mirarla a través de los trabajos (inclusive encuestas) de los estudiantes es como verla —es decir, *deducirla*— en tanto la causa de un efecto conocido, que serían las producciones estudiantiles. Una vez más, traigo a colación la idea de que en estos asuntos a veces da la sensación de que el tiempo no pasa, y de que la investigación en psicología, en hermenéutica, en teorías de la lectura, y en otros campos parece no haber aportado nada significativo a la hora de considerar seriamente que lo que un alumno escribió en su trabajo es y no puede no serlo, un buen reflejo de lo que su profesor le enseñó, que bien podría serlo...

Por alguna razón, la singularidad de la acción de enseñar no encuentra un lugar en la investigación académica acerca de la enseñanza de la historia. Evidentemente hay una tradición de análisis, tal vez heredada de la sociología más que de la historia, que apunta antes que nada a la generalización de las conclusiones. Los casos particulares son excepciones y son siempre menos importantes que aquellos que apoyan la regularidad, la generalidad de algo. Luego de haber visto cómo el acento es puesto en lo que los profesores no hacen, puesto que son los programas, o los manuales, o los trabajos de los alumnos los que permiten de alguna manera conocer el trabajo de los profesores, llegamos a trabajos que, si bien también hay trabajos que ven a los profesores enseñando, los ven siempre atravesados por los ítems de una grilla de observación, en vistas a confirmar o descartar alguna hipótesis. Son habitualmente parte de una muestra significativa, en la cual cuentan invariablemente más las regularidades que las singularidades. La experiencia de años nos dice que si esas regularidades, por alguna razón se consideran positivas, lo más seguro es que devengan en algún tipo de prescripción para la enseñanza de la historia (un nuevo tipo de ejercitación, de trabajo con mapas o figuras, con documentos o con líneas cronológicas...). Si, por el contrario, muestran dónde está lo que es considerado como una falla o el origen de ella, seguramente generarán a su vez una prescripción pero por oposición, diciendo *lo que no hay que hacer* para hacer las cosas bien.

Y así llegamos a ese lugar del análisis del objeto «enseñanza de la historia» que no termina viendo nunca lo que está pasando en la clase más que a cuenta de cuánto se parece o no a un modelo que ha sido creado y legitimado por una investigación en la cual la práctica de la enseñanza es un objeto del cual *el sujeto de esa práctica* tiende a desaparecer. En efecto, lo

que sucede es que desde este tipo de enfoques, la práctica de la enseñanza es visible solo en función de un modelo que la hará buena o mala, regular o anómala, y si no hubiera modelo para contrastarla, conceptualizarla, definirla, valorizarla o desvalorizarla, tal vez fuera totalmente invisible... y entonces el programa o las producciones de los alumnos tendrían la palabra. Es el caso de muchísimas investigaciones referentes a la enseñanza de la historia.

Creo, por otra parte, que el hecho de investir a una práctica como la de la enseñanza, en objeto de estudio tiene algunas aristas interesantes de analizar. Consideremos que en principio no es fácil liberarse de una tradición varias veces milenaria que jerarquiza las teorías frente a las prácticas. El lugar del teórico cuyas teorías asume que guiarán las prácticas de otros no es para nada un lugar del cual no sentirse orgulloso. El lugar del teórico es, naturalmente, el de la investigación... que no es el de la enseñanza, y menos a nivel secundario. No es lo mismo ser historiador que profesor de historia en el liceo, no solo porque no es lo mismo por donde se lo mire, sino porque la tradición europea de la que somos tributarios valora más a los historiadores que a los profesores de historia (o a los físicos, los sociólogos, etcétera... con relación a los que enseñan *a todo el mundo* los saberes que ellos producen). De la misma manera, no es lo mismo ser investigador en Ciencias de la Educación en la Universidad que ser profesor en el liceo o maestro en la escuela. En definitiva no es lo mismo ser el investigador que el objeto de la investigación, aunque los dos sean —cada uno en la suya— *sujetos de práctica*. Para mí esto cuenta especialmente. Quiero decir que tengo la impresión de que en el fondo sucede que, si el *objeto* de investigación (que es un *sujeto* de práctica) es visto por el investigador como el lugar de una práctica que *aplica* una teoría elaborada por otro, parece razonable pensar que desde el lugar de la investigación el investigador priorice su condición de lugar de producción teórica frente a su condición de lugar de la *práctica* de la investigación (invisible, sin ninguna razón para ser visible) de un sujeto subjetivo actuante.

Dicho de otra manera, desde mi punto de vista, la invisibilidad que ostentan para sí mismos los sujetos de la investigación en asuntos referidos a la enseñanza (y no solo de la historia) se traslada pesadamente a las condiciones de visibilidad de la práctica de la enseñanza como acción de un sujeto subjetivo actuante, eliminando por irrelevantes (es decir, por manifiestamente invisibles) las notas que podrían ser justamente las esenciales para la comprensión de la práctica de la enseñanza. Yo pienso que es posiblemente por esta razón que buena parte de la producción académica en torno a la enseñanza de la historia pasa por delante de los ojos de los profesores de historia sin poder proveernos de categorías interesantes para el análisis de nuestras clases, de la misma manera que la práctica de la enseñanza en tanto práctica pasa por delante de los ojos de los investigadores sin llamarles especialmente la atención. La práctica del análisis de la propia práctica, invisible a los ojos de muchos, hace visibles más cosas de

las que mucha gente quisiera imaginar, y sobre todo permite entender tantas cosas... Tal vez lo esencial no sea tan invisible a los ojos, pero si están cerrados seguramente lo parece.

Es en conclusión de lo anteriormente planteado que me parece que es necesario renovar fuertemente el arsenal de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia. Tal vez podamos empezar por separar las investigaciones que tienen que ver con el fenómeno social, político, «educativo» en sentido amplio, o con otro tipo de miradas muy focalizadas, como, por ejemplo, el análisis lingüístico o psicológico de las interacciones en el aula, etcétera, del análisis de la práctica de la enseñanza de la historia. Por otra parte, parece necesario aceptar un hecho que rompe los ojos: la valorización de la investigación en torno a la enseñanza de la historia que hagan los académicos no tiene por qué coincidir con la que hagamos los profesores a los efectos de una mejor comprensión de nuestra práctica de la enseñanza. Creo que esto es fundamental para inaugurar un campo de relaciones verdaderamente fructíferas, que lo sea mucho más de lo que lo es actualmente.

Partamos pues de la base de que la investigación acerca de la enseñanza de la historia que producen distintos cuerpos científicos pero fundamentalmente las Ciencias de la Educación (en particular los departamentos de Didáctica de las universidades) no tiene necesariamente como destinatarios a los profesores de historia, al menos en relación con la tarea de análisis de su propia práctica de enseñanza. Esto, como ya mencionamos anteriormente, no la invalida, sino que simplemente la pone en posición de redefinir explícitamente su público. Como espero que quede claro a lo largo de este libro, más que una ruptura esto implica más bien una reconsideración de los términos de relacionamiento, en particular en lo referente al lugar central de la producción académica proveniente de los más diversos campos en la refundación de un lugar de análisis de la práctica de la enseñanza del cual se hace cargo el sujeto de la acción de enseñar.

Esta clase de historia es una acción que *tiene sentido* para mí

A partir de ahora, este libro estará consagrado a la presentación de una batería de herramientas de análisis que se pueden entender como más potentes en lo que se refiere al análisis de la práctica de la enseñanza de la historia por quien la lleva a cabo. Es por esto que desde la perspectiva de un abordaje clínico de la situación de enseñanza en la que está enmarcado este trabajo, trabajaré doblemente desde la primera persona del singular. En primer lugar, lo haré para mantenerme en contacto con lo singular de la situación y lo subjetivo de la mirada que da cuenta de una implicación que es esencial a este tipo de abordaje (Blanchard-Laville, 1999: 15). En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, usaré con mucha frecuencia la primera persona del singular para denotar la presencia del sujeto de la enunciación de lo que estoy diciendo. Entiendo que tal vez esto no es demasiado frecuente en este tipo de trabajos, pero como soy profesora y miro siempre a los ojos a las personas a quienes hablo, pienso que la primera persona del singular abre un canal conversacional con mi lector que otras formas más impersonales obturarían. Por extensión, finalmente, es también una invitación a pensar la práctica de la enseñanza en primera persona, lugar del sujeto de la acción de enseñar.

Este capítulo —el primero de un conjunto de cinco— está dedicado a la presentación de algunas herramientas de análisis en torno a la cuestión de la explicitación de los grandes marcos de sentido que tiene la acción de enseñar historia para un profesor de historia. Se trata, en efecto, de centrar la mirada en algunos de esos sentidos construidos con anterioridad a la puesta en práctica de mi clase de hoy de los cuales ella misma es portadora al mismo tiempo que por vía de la acción contribuye a su reafirmación, puesta en cuestión o modificación. A la hora del análisis de una clase de historia, o de varias relativas a un mismo tema, los sentidos que *tiene* la acción de enseñar historia para cada uno de los profesores es posible que puedan ser tenidos como herramientas de análisis de lo que pasó ese día en clase o de lo que pasará mañana cuando dé la clase que estoy preparando ahora mismo. Veremos más adelante cómo la propia acción de enseñar, y mucho más la de su análisis entrelaza varias instancias temporales, por ejemplo la de su preparación y la de su puesta en acción.

Es precisamente en su dimensión de gran marco que están incluidas en este capítulo todas estas consideraciones relativas al sentido que enseñar historia tiene para cada uno de nosotros. Como veremos a medida que avancemos en el trabajo, las herramientas de análisis despliegan toda su riqueza en cada situación particular, y no siempre es la hora de convocar todas las que uno tiene a la mano. Una enumeración exhaustiva no quiere decir la necesidad o la obligatoriedad de echar mano de todas ellas cualquiera sea la clase o el curso que uno está analizando, incluyendo el momento o las razones por las que el análisis se lleva a cabo. Volveremos a menudo sobre esta cuestión.

Lo que hago, me gusta

Antes de pensar entonces en cómo es mi clase de historia (la de hoy de mañana, por ejemplo) y en cómo analizarla, pensemos por un momento en las razones que me han llevado —es decir, a mí o a cada profesor de historia individualmente considerado— a convertirme en profesora y de historia. Posiblemente sea desde este lugar, el del sujeto de la acción de enseñar, que alguna vez podamos comprender mejor alguna de nuestras clases (y tal vez las de los otros, pero no a simple vista ni de primera). Esto nos llevará —tanto a mí como a otros profesores— seguramente a tratar de preguntarnos más tarde por qué nuestra preferencia por unos temas y no por otros, por qué un cierto enfoque para ese tema y no otro, y posiblemente también por qué nuestra opción por un curso o un nivel y no por otro. Es probable que detrás de todas las respuestas a estas cuestiones haya un denominador común: *porque me gusta*.

Como acabamos de ver, el Estado, la academia, la sociedad y el sistema educativo pueden encontrar ciertamente muchos sentidos a la puesta en práctica de la enseñanza de la historia en el liceo y en la escuela, pero eso no tiene necesariamente que ver con las razones más primarias por las cuales alguien elige ser profesor de historia. Para el Estado hay *muchas* asignaturas que son importantes, y por eso las ha incluido *a todas* en el currículum. Por el contrario, yo puedo entender la importancia de la enseñanza de la química, de la geografía y de todas las demás asignaturas del currículum, pero la que *me gusta* es historia y *por eso* soy profesora de historia y no de otras asignaturas cuya importancia no podría negar. Me gusta la historia y me gusta enseñarla. Lo mismo pasa con los historiadores. Probablemente se den cuenta de la importancia de la investigación en bioquímica, o en física nuclear, pero no se dedicaron a ellas *porque no les gustaban*. Al igual que a Lucien Febvre, les gustaba la historia:

Me gusta la Historia. No sería historiador si no me gustara. Cuando el oficio que se ha elegido es un oficio intelectual resulta abominable dividir la vida en dos partes, una dedicada al oficio que se desempeña sin amor y la otra reservada a la satisfacción de necesidades profundas. Me gusta la Historia y por eso estoy contento al hablarles hoy de lo que me gusta (1970: 37).

Yo creo que el desencuentro total o parcial entre los fines públicos de la enseñanza de la historia, y los que están localizados estrictamente a nivel del sujeto de la acción de enseñar ha afectado la disponibilidad de buenas herramientas de análisis, aun para el hecho social de la enseñanza de la historia. La perspectiva del sujeto sigue siendo una puerta de entrada olvidada.

En todo caso, no ha sido casual que abordara la cuestión de la construcción de sentido para la acción de enseñar (*ser profesor y dar esta clase*) precisamente desde esta comprobación, que por otra parte parece bastante obvia y sensata. No será, sin embargo, la única vez que nos encontremos con los afectos en un terreno reconfigurado de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza. Desde el lugar de análisis que estoy proponiendo, que es el lugar del sujeto de la acción bajo la mirada clínica de sí mismo, no tendría sentido dejar las cuestiones afectivas por fuera. Si en otros ámbitos se ha pensado en entender lo que hace un profesor cuando da clase a partir de lo que se ve, incluyendo en lo observable algún tipo de testimonios de otra índole como respuestas a cuestionarios, entrevistas, etcétera, por el contrario, ahora estoy proponiendo empezar por los aspectos que no se ven, y que además, no es para nada necesario se hagan continuamente explícitos. Partiré entonces a la búsqueda de la construcción de sentido (en realidad de muchos y sucesivos sentidos) para lo que hace cada uno de nosotros cuando da sus clases de historia. Estoy hablando de un sentido que no es necesariamente ni público ni explícito, pero que es con seguridad uno de los códigos, de las claves más importantes en las que está cifrada mi acción de enseñar. Cuanto *me gusta hacer esto* es precisamente parte de ese sentido. Empecemos pues por preguntarnos por qué nos gusta dar clases de historia y tal vez veamos *de otra manera* la clase de hoy. De todas formas, si nos quedáramos solamente en el «hecho» (dado por sentido o meramente supuesto) de que enseñar historia *les gusta* a los profesores de historia esto sería en todo caso más bien un dato de la realidad y no una herramienta de análisis. Seguramente no a todos nos gusta ni de la misma manera ni por las mismas razones. Indaguemos pues en la cuestión.

Haciendo de cuenta que los aspectos en los cuales voy a acercarme a este asunto fueran cuestiones realmente diversas, que no lo son, voy a tratar de abordar separadamente diversas facetas de la construcción de sentido que van desde la construcción de sentido para la acción de enseñar historia en tanto profesión, hasta la construcción de sentido para la de una clase, un tema o un curso en particular. De esta manera veré primero algunos aspectos más bien generales respecto del sentido de la acción que luego reaparecerán constantemente a lo largo de toda la tarea de análisis de la práctica de la enseñanza. En segundo término me ocuparé de la construcción de sentido para saber historia en forma preferencial y profesional, para luego pasar al sentido de conjuntar mi saber preferido con mi acción preferida, la de enseñar... historia. Dedicaré finalmente unas líneas a la

construcción de sentido para la tarea de análisis, aunque el análisis de la práctica de la enseñanza es *otra acción*, distinta de la de enseñar. Sin embargo, en tanto que acción, también tiene que tener algún sentido para su actor. La idea en todos los casos es la de fundamentar en qué medida el trabajo sobre la explicitación del sentido que uno mismo ha construido para la acción que analiza (que es otra acción), es de alguna manera también una herramienta de análisis valiosa para el análisis de esa acción.

El sentido de saber historia

Para un profesor de historia, la historia es con seguridad su saber preferido. En todo caso lo era para mí cuando elegí ser profesora de historia, y lo sigue siendo muchos años después. También lo debe ser para los historiadores, como Lucien Febvre, pero seguramente lo es de otra manera. Tanto los historiadores como los profesores de historia hemos leído, estudiado y aprendido muchísimas cosas a lo largo de nuestras vidas, con toda seguridad más cosas de las que recordamos, de las que utilizamos, de las que consideramos valiosas. Los historiadores finalmente optan por una parte relativamente pequeña de todo ese saber, y se dedican a profundizar en él, ampliándolo con la creación de nuevos saberes. Los profesores de historia, por nuestra parte, no siempre tenemos la posibilidad de dedicarnos a enseñar el período o el tipo de temáticas que más nos interesan. Aunque no nos guste, no podemos eludir algunos puntos relativos por ejemplo a la historia económica que están en el programa del curso que dictamos, o no podemos tal vez saltarnos totalmente las invasiones bárbaras o las instituciones políticas en América colonial...

En realidad, deberíamos antes que nada aceptar el hecho de que en tanto simples lectores, los profesores de historia (igual que los historiadores) no les *creemos* a todos los historiadores o no *creemos* en todas las historiografías por igual. L. Wittgenstein dice, precisamente en *Sobre la certidumbre* (1969: 177): «Lo que yo sé, yo lo creo», mientras que del lado del psicoanálisis, J. Beillerot entiende que «nosotros sabemos nuestras nuevas creencias» (2000b: 50). Naturalmente esto no solo sucede respecto de los historiadores y de las historiografías, sino de todos los saberes-objeto a los que nos enfrentamos a lo largo de nuestra vida. Por alguna razón yo *no puedo creer*, aunque comprendo perfectamente lo que dicen sus textos, a los autores que sostienen que la historia que enseñé en mi clase es independiente, y es mejor que lo sea, de la historiografía. A lo que me refiero es a que hay algunos saberes con los cuales tengo una vinculación tan particular, que me sirvo de ellos para pensar.

Para el caso de la historiografía, obviamente no me estoy refiriendo a creer o no creer en la existencia de eventos mencionados en el texto que leemos, discutir su datación o sentirme en posición de discutir los argumentos que presenta un historiador. Simplemente, algunos *me convencen*, y otros no tanto, aunque sepa de memoria lo que dice cada uno de ellos.

Creer, dejarme convencer, confiar... en el saber de otro, y más aún, tener el propósito de tratar de que sea también el de mis alumnos. Esto, me parece, nos lleva a mirar más de cerca los modos de relacionamiento con nuestro saber preferido. Lo veremos primero desde la noción extraordinariamente fértil de *rapport au savoir*, y luego en la medida en que podemos considerarlo como un *componente identitario*.

Es entonces desde la profundidad de la noción de *rapport au savoir* (pobremente traducida como *relación con el saber*) que podemos tratar de hacernos a la idea de lo que hay entre esa profesora de historia que soy yo y el deseo del saber de la historia (que esconde seguramente un *rapport* hacia el pasado, fascinante, misterioso, o simplemente interesante...). Situarnos en el lugar del *rapport au savoir* nos permite en efecto pensar que hay algo íntimo, algo especial, entre una persona y los diferentes saberes que posee y desde allí intentar analizar lo que de eso se evidencia en la clase, al menos en la dimensión de los contenidos. Como dice J. Beillerot:

La relación con el saber no es un trazo, como si fuera un elemento de una característica. No es una sustancia, sino un proceso o una relación entre elementos. Uno 'no tiene' una relación con el saber. Mejor sería decir que uno 'es' su relación con el saber. 'Ser' su relación con el saber significa que mis actos, mis conductas, traducen lo que yo quiero y que no sé, de la manera en que los saberes han sido adquiridos, me han impregnado. Es lo que yo hago de mis saberes, cualesquiera sean, en grados, en naturalezas, pero también en ignorancias y en modificaciones (2000b: 49).

Parece entonces definitivamente impensable que habiendo leído más de una mirada sobre un tema de la clase (que no siempre es el caso) no traslade al aula mi relacionamiento con cada una de ellas, aun si tomo más de un autor para presentar la diversidad de las miradas existentes en torno a un tema. Para algunos de nosotros cuentan las más simples, para otros las que considera más fáciles de explicar o las más novedosas, o las que le cambiaron la cabeza, las que están de moda... pero siempre según cada uno lo vea. En un examen, un alumno trata de decir *todo* lo que sabe y hace lo posible para que vean que estudió, que comprendió, que sabe, pero cuando uno da una clase o corrige un escrito no es lo mismo. Aquí también cuenta lo que me *gusta* más, porque en cierta forma coincide con aquello en lo que *creo*, lo que me hace *sentir bien*, lo que más me *convence* porque *me parece* la mejor interpretación del pasado. Como se trata de saberes académicos, científicos, muchas veces sucede que a la hora del análisis de la práctica de la enseñanza nos perdemos de la relación afectiva que trabajamos con ellos. ¿Cómo pensamos entender una clase de historia si no nos damos un momento para pensar qué tipo de vínculo tenemos con el tema e incluso con el autor o con la obra que finalmente nos guía en el transcurso de la clase? Todos sabemos que hay temas que adoramos, que estaríamos todo el año trabajando con ellos, y que también hay de los otros, de esos que uno da por compromiso, sin pasión, y que si puede y tiene la ocasión, los deja de lado con cualquier excusa. Estas circunstancias forman parte de la

construcción de sentido para la clase de hoy, y también son, naturalmente, herramientas de análisis que tenemos a la mano para tratar de entender lo que hicimos, o lo que haremos si discutimos un plan de clase.

Volvamos, sin embargo, por un momento a la idea de Beillerot según la cual uno 'es' su relación con el saber. También uno 'es' profesor-de-historia: *no hace de, o está en el lugar de, o representa a* un profesor de historia. No solo que lo que yo sé, yo lo creo, sino también que lo que yo sé *lo quiero* saber y no lo quiero olvidar. Me gusta saberlo... y que los demás lo sepan. En definitiva es lo que yo sé lo que me permite dar clase como efectivamente lo hago, porque lo que yo sé y lo que yo hago son lo que yo soy. En este sentido, Claudine Blanchard-Laville sostiene que «cuando se describe la historia de la relación de un sujeto con un objeto de saber, como las matemáticas [o la historia], nos cruzamos necesariamente con toda la historia de sus modelos identificadores» (2009: 86). Habrá que buscar por allí entonces.

Habría que tener en cuenta que por su parte, J-M Barbier —siempre en busca de una teoría combinada de la subjetividad y la actividad (2000b: 61)— ve a los saberes detentados por el sujeto como componentes identitarios indisociables del agente que se supone su soporte (1996: 10). Una vez más llegamos pues a que la historia que yo sé forma parte de la profesora —y de la persona— que soy yo.

Podríamos decir entonces que de alguna manera el sentido que cada profesor de historia construye para enseñar historia está hecho y depende en buena medida del sentido que le encuentra a la historia en tanto saber acerca del pasado y de la manera en que como sujeto se relaciona con ella. Es ciertamente posible pensarlo en general, como *historia*, pero tiene mucho más sentido que lo pensemos en particular, como *historia antigua*, *historia nacional*, *historia moderna*, *historia de las ideas*, *historia social*, *historiografía estructuralista*, *marxista*, *revisionista*, *poscolonial*, etcétera. A los efectos del análisis, no es por cierto la misma cosa decir que *me gusta la historia* que hablar de *la historia que me gusta y de la que no me gusta*. Por el segundo camino llegamos seguramente más lejos.

El sentido de ser (*profesor de historia*) y actuar (*como tal*)

Sería difícil en efecto pensar que lo que hacemos, por ejemplo, cuando damos clase de historia, no tiene sentido. Aun la expresión 'esto no tiene sentido', tiene un sentido (o sea que lo *sentimos* de alguna manera). Posiblemente lo que sucede es que no podemos ubicar esa situación en una estructura de supuestos en la cual, si encajara, esos acontecimientos tendrían sentido. Así como Ricœur habla de una *semántica espontánea de la acción* (2001: 220), Stanley Fish (1998: 220) sostiene por su parte que la ininteligibilidad, [tanto de un texto como de una situación], en sentido estricto o puro, es una imposibilidad. Eso nos recuerda que de maneras más simples o más sofisticadas podemos siempre dar cuenta de lo que hacemos

—para el contexto de este trabajo, profesionalmente hablando— en términos de razones para actuar, de fines de la acción o de las distintas maneras —y medidas— en que esa acción adquiriera valor (es decir, sentido) para nosotros (Ricœur, 2001: 219-236).

De todas formas, aquí es necesario recordar que aunque el sentido de este libro apunta a la búsqueda de herramientas para el análisis de la práctica de la enseñanza, siempre concretada en alguna clase o algún curso, este apartado nos lleva por un camino un poco diferente en tanto se centra en el sentido de un proyecto profesional, antes de ir en busca del de las acciones concretas desempeñadas con relación al mismo. Sería verdaderamente difícil negar el rol de la comprensión de mi proyecto profesional a la hora de analizar cualquiera de mis clases. En el fondo es como un gran codificador de lo que sucede porque de alguna manera lo predice —aunque más no sea imaginariamente— en sus líneas más generales (Boutinet, 1990: 64).

Puestos a buscar herramientas de análisis para la práctica de la enseñanza, y haciendo énfasis particular en el sentido que tiene para cada uno de nosotros ser precisamente profesor de historia, debemos aceptar que una vez más será la perspectiva del sujeto la que con seguridad nos dará la mejor pista para entender la opción profesional por enseñar —es decir la de *mostrar*, pero también *dar*, *ofrecer a otros*— nuestro saber preferido.

Esta búsqueda nos llevará por dos caminos diferentes, aunque estrechamente vinculados entre sí. El primero nos hará transitar por los caminos de la formación, en cuanto acción del sujeto sobre sí mismo, pero también en tanto ejecución de un proyecto personal. Seguiremos entonces a Gilles Ferry, que sostiene que: «Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (1990: 43), para tratar de poner en claro precisamente el entrelazamiento de lo que viene de uno mismo con lo que viene de nuestro propio entorno.

De hecho, como nadie nació profesor de historia, y todos los que lo somos *nos convertimos en* profesores en interacción con otros profesores, nuestros *elegidos*, en algún momento conviene saber/explicitar quién es el otro que vive en nosotros, que forma parte de nosotros, quién es ese, o esos, con quienes nos *idem-tificamos*. También están esos otros que tienen la entrada prohibida porque representan todo aquello que nunca haríamos, y conviene que no los olvidemos a la hora de la puesta en palabras de estos asuntos. Podría ser en efecto que para este trabajo privilegiáramos la idea de que la identidad es en el fondo una construcción social, impensable entonces sin los otros (los iguales y los diferentes), discursivamente construida, expresada, comunicada (Barbier *et al.*, 2006: 20-21). A los efectos de búsqueda de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza me interesa, en realidad, mucho más el desglose de los componentes identitarios discursivamente reconocibles, que la problemática global de la identidad del sujeto de la acción.

Debe quedar claro que este *proyecto* de formación profesional que se conjuga con la identidad profesional no tiene la misma forma que el *pro-*

yecto para la clase, que es un texto que precede a la acción de enseñar (el próximo capítulo estará dedicado precisamente a la relación entre estos dos textos, el del proyecto y el de la acción de enseñar historia). Para el caso del proyecto de formación en un contexto de análisis de una clase de historia se trata más bien de un texto que da cuenta de un proceso ya acontecido en el momento del análisis de la clase, y que invita a los *fantasmas* a sentarse a nuestra mesa. Hablando más propiamente, es el *trayecto* (Ferry, 1990) —y para algunos autores el *recorrido* (Robin, 2006)— de la formación lo que es traído a cuento. A veces sucede que, puestos a pensar, nos damos cuenta de que hablamos como..., interrogamos como..., reclamamos la atención igual que... Buena parte de estas búsquedas nos llevan a nuestro pasado como alumnos de esos profesores, y nos descubrimos siendo *ellos*, y esperando que nuestros alumnos sean más o menos como era yo cuando era alumna de ellos. Una vez alguien me dijo que se había hecho profesor de historia, para ser el profesor de historia que nunca tuvo, y que le daba rabia que sus buenos profesores, eran justo los de las materias que no le gustaban...

El segundo camino que transitaremos nos llevará por los vericuetos de la construcción de sentido para la acción de enseñar. En ambos casos la idea es la misma, es decir, tratar de ver en qué medida el trabajo sobre estos asuntos definitivamente *identitarios* me permite dar cuenta con más profundidad y claridad de mi propia acción de enseñar historia, por ejemplo, en el día de hoy. En efecto, no se trata aquí de rastrear la formación profesional de quien analiza su clase, apuntando simplemente a conocerla, sino más bien de encontrar en qué momento de la clase de hoy algunas huellas de mi formación están presentes y contribuyen a darle sentido a lo que hice.

Por otra parte, aunque la *construcción del sentido* para cualquier acción, incluida la profesional, es un trabajo que lleva a cabo el propio sujeto de la acción, de eso no se sigue que se trate de una tarea que no tiene ninguna relación con el mundo que lo rodea y con las otras personas con las que interactúa. No es necesario decir que cuando alguien decide ser profesor de historia ya ha conocido a muchos y diversos profesores de historia y por lo tanto la idea de que existe una profesión «profesor de historia» precede a la construcción de sentido que el sujeto elabora para su opción por «enseñar historia» cotidianamente a lo largo de unos cuantos años. Al mismo tiempo, la sociedad, el sistema educativo y las instituciones de formación docente le *ofrecen* normalmente y por vía discursiva un conjunto de *significaciones* para esa tarea que unas veces son positivas y otras no tanto. Sin embargo son solo eso, *significaciones ofrecidas*, (Barbier, 2000b) construcciones discursivas relativamente estables que circulan socialmente y a las cuales los alumnos liceales, los estudiantes de profesorado y los profesores de historia tenemos acceso de diferentes maneras y en distintas instancias. Lo que cada uno haga con esas significaciones a la luz de su propia experiencia, y en interacción con otro tipo de significaciones que puedan estar asociadas, es siempre una construcción singular del sujeto hacia sí mismo. En efecto, el trabajo sobre los vínculos que cada uno ha tejido entre las significaciones que le han sido ofrecidas por distintos actores con relación a las acciones

que desempeña, constituye a veces un buen aporte para el análisis de la práctica de la enseñanza.

Sin embargo, lo es todavía más si tenemos en cuenta la existencia de toda una tradición de imposición bastante acrítica de términos educativos («enseñanza activa», «evaluación formativa», etcétera) que terminan formando parte de un discurso ritual en boca de los profesores (Schön, 1992, 1998) sin llegar a encajar realmente en una tarea de análisis que vaya más allá, como hemos visto, de la comprobación de la pertenencia o no a un cierto modelo de acción (de clase, de enfoque de la historia, de tipo de profesional...). A veces, desmontar ese discurso es de por sí un gran trabajo, que muchos docentes viven con bastante dolor en la medida en que sienten que pierden las claves de acceso a una comunidad profesional que habla en esos términos, aunque en realidad no diga especialmente nada con relación a lo que realmente hace en sus clases (Lahire, 1998).

Parece indiscutible que la construcción de sentido para la acción de enseñar que uno mismo lleva a cabo (desde ser profesor de historia hasta la clase de hoy o el proyecto para la de mañana) tiene que ver con la pertenencia a distintos espacios de experiencia de los cuales cada uno de nosotros participa. Si algo es seguro, es que compartimos muchos de esos espacios y por lo tanto tenemos posibilidades de incorporar experiencias similares y acabar construyendo sentidos para la acción de enseñar historia que tienen un cierto parecido de familia. Pero, también es cierto que hay una cuota de singularidad, que no podríamos ignorar de ninguna manera. Hay en efecto raíces definitivamente autobiográficas (experiencias con significado especial para uno mismo) que tal vez nos permiten decirnos si elegimos la enseñanza de la historia para compartir u ostentar nuestro saber, para ser el profesor y no el alumno, para estar entre los jóvenes, para ser como mi mejor profesor, o incluso para formar conciencia denunciando la injusticia y la opresión, ya sea política, étnica, cultural, de género, etcétera. Los que estuvimos en las aulas en la época de la dictadura militar, sabemos que algo de eso siempre había.

Esta herramienta es muy sugestiva y es muchas veces la que da acceso a detalles bien interesantes respecto del sentido de eventos que podrían resultar poco relevantes en el contexto de una clase. Sin embargo, la experiencia me dice que, por su propia naturaleza, es una herramienta que oscila entre invitarnos a una revisión y a una puesta en palabras de algunos aspectos de nuestra vida pasada y desencadenar una reacción defensiva que puede acabar acorralando el análisis en un juego virtual de palabras y frases vacías. Todos sabemos que un trabajo de análisis productivo depende siempre de un contexto interpersonal que inspire al menos seguridad y confianza. En otras palabras, estoy expresando mi temor frente al fantasma de la burocratización/banalización de las herramientas de análisis, que atraviesa todo este libro. Volveré sobre este asunto varias veces, y particularmente en el capítulo 7.

El sentido del análisis de mi clase

La práctica del análisis de la práctica de la enseñanza es un asunto complejo, por varias razones. Es en el fondo el gran protagonista de este libro, y sobre la especificidad del trabajo de análisis de la práctica de la enseñanza hablaré en el último capítulo. En cierta forma, hay que reconocerlo, la práctica del análisis forma y no forma parte de la enseñanza. No es una práctica de enseñanza, pero está ligada a la práctica de la enseñanza. En un capítulo en el cual estamos viendo los grandes sentidos que tienen las acciones, y no el que es precisamente fruto del análisis de la práctica, lo que tenemos que despejar aquí es la cuestión del sentido de la práctica del análisis de la práctica de la enseñanza, para quien es a su vez el sujeto de la acción de enseñar analizada.

Por donde se lo mire, el sentido de la práctica de análisis de la práctica de enseñar está ligado a una cierta concepción de la profesionalidad, del compromiso, de la búsqueda de la mejora. Desde aquí ha de quedar claro que, a diferencia del análisis llevado a cabo por cualquier disciplina académica —la historia, por ejemplo— el análisis de la práctica de la enseñanza que cada uno de nosotros puede llevar a cabo no tiene que ver con la producción de conocimientos, en el sentido de tratar de saber o de entender algo que uno 'ignora'. Si bien es cierto, y esto lo veremos detalladamente más adelante, que el análisis desemboca en una conceptualización, esta está directamente ligada a la práctica que ha sido objeto de análisis y no al enriquecimiento de un corpus disciplinar, incluida su difusión, publicación, etcétera.

Además, en tanto es todo menos una práctica burocrática que se pueda encarar rutinariamente, la complejidad implícita en la tarea de análisis tiende a reforzar, per se, el compromiso profesional de su agente. Aunque en situaciones institucionalizadas de formación, el análisis comience siendo dedicado a más o menos cualquier clase que uno quiera contar, durante el resto de la carrera profesional, la necesidad y por lo tanto el sentido del análisis está más bien ligado a situaciones que se presentan como especiales o como problemáticas por alguna razón: la evaluación, el enfoque de un tema, el trabajo con los alumnos, el uso de textos, mapas, figuras..., pero también el relacionamiento con los colegas, y mucho más frecuentemente con las autoridades administrativas (léase directores o inspectores). Lo extraordinario, lo maravilloso, lo inesperado de una clase, también convocan frecuentemente el análisis de ese momento.

Sin embargo, si bien es cierto que la práctica de la enseñanza se previene contra la incertidumbre a fuerza de previsión y planificación previas (lo veremos en el próximo capítulo), también es cierto que la práctica del análisis puede llegar a ser como abrir la caja de Pandora. No está dicho lo que saldrá del análisis de mi clase de hoy, a lo largo del tiempo que pueda durar ese trabajo. Las posibilidades de apertura temática e interdisciplinar que se hacen presentes a la hora de analizar mi clase de hoy son verdaderamente enormes. La riqueza de los sentidos que se construyan como resultado de ese trabajo estará en función de las herramientas que tenga a la mano, y será en buena medida su reflejo. Y todo para entender lo que hago, para

entender quién soy, profesionalmente hablando, para tratar de mejorar lo que me parece que no está saliendo muy bien... he aquí los sentidos que atraviesan la tarea de analizar la práctica de la enseñanza.

Estrictamente hablando, el sentido de la práctica del análisis no puede ser considerado como una herramienta de análisis de la práctica de la enseñanza que él mismo analiza. Sin embargo, si no hay sentido para hacerlo, no hay análisis. Es como que hubiera una especie de relación de consustancialidad entre ambas prácticas y entre los sentidos de las hacen existir.

El sentido de la acción de enseñar historia como herramienta de análisis de mi clase de hoy

A lo largo de este capítulo he tratado de abordar la dimensión más general de las herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia. Lo he hecho siempre pensando en un profesor que analiza la clase de hoy o el curso de este año, o el del año anterior. Esta mirada sobre las herramientas de análisis está profundamente ligada a la participación del sujeto de la acción de enseñar, y entronca directamente en la dimensión singular de la acción. No sabría decir si con estas herramientas se podría abordar el sentido de la profesión, o podrían estar asociadas a otro tipo de miradas, más amplias, más grupales, más generales.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que en realidad el sentido para una acción tiene una cierta dimensión fluida, en tanto de una mirada a otra sobre el mismo evento no solo han ocurrido otros eventos, sino que el propio análisis constituye un evento que media entre la clase acontecida y las distintas instancias del análisis. En el fondo, no se trata nunca de «construir un sentido», como si fuera «encontrar un tesoro», cosa que una vez ocurrida, ya volverá a ocurrir. En realidad, el sentido *fluye*, (Barbier, 2011: 96) y no se puede alejar del presente en que está siendo pensado, o repensado por cuarta o por quinta vez... Que mil veces analicemos una clase y todas y cada una la encontremos maravillosa o espantosa, que siempre veamos las mismas cosas como negativas, como positivas o como interesantes, es posible también. Lo que nunca sabremos es si la vez mil uno, las cosas serán como las mil anteriores.

Entonces, el gran sentido que puede tener para mí dedicarme a la enseñanza de la historia, mi relación con la historia, o el sentido que tienen para mí cuestiones sociales y educativas más generales, no es *un* sentido habido de una vez y para siempre. Es cierto que cada sentido construido con anterioridad tiene la posibilidad de encuadrar momentos precisos del análisis de una clase, pero también es cierto que está siendo sometido continuamente a revisión, confirmación o reconfiguración.

Lo seguro es que no podemos quedarnos en este nivel como el único relevante para analizar una clase de historia. Sabemos que juega dialécticamente con la propia clase que estamos analizando, en tanto de alguna manera se configuran mutuamente, así como sabemos que no siempre será una herramienta provechosa justamente para analizar la clase de hoy.

Esa acción que empezó a existir antes de ser puesta en práctica (y otros entrelazamientos temporales): mi clase de hoy

Decir lo que haré, hacer lo que dije que haría

Empecemos por admitir que la acción de enseñar (y posiblemente muchas otras, pero aquí no es el caso) tiene *sentido* antes de existir como tal, de dos maneras diferentes. Una de ellas, acabamos de verla en el capítulo anterior, se refiere a la existencia de un proyecto profesional del cual la clase de hoy forma parte. La otra, que veremos especialmente en este capítulo, tiene que ver con la existencia de una acción previa y solidaria de la del dictado de la clase o el curso, que es la de la anticipación, la de la planificación, la de la pre-visión de la acción de enseñar.

Esta otra acción tiene lugar el día o el mes antes al que tendrá lugar la que en ella se está previendo. Es propiamente, y de manera redundante, un *pro-yecto*. «En cuanto al proyecto, nos dice J-P Boutinet, no deja de ser una tautología, redoblando con el *pro* la significación de anticipación reflexiva del *jet*» (2004: 76) o actividad de «lanzar /actuar hacia adelante» que es para él un eje principal de toda actividad humana.

Podemos en efecto considerar que el proyecto para la clase de hoy constituye la primera construcción de sentido para la clase de hoy en tanto le permite ser pensada como existiendo, *como si* efectivamente estuviera teniendo lugar. Por esta razón me parece esencial recurrir al trabajo sobre el proyecto y el guión para una clase o para un curso en el momento de analizar lo que ha sucedido durante la clase, porque en realidad tiene mucho que ver con lo que uno quiso que sucediera, o esperaba que sucediera, y tal vez no sucedió exactamente como lo esperaba. Esto, por supuesto, no implica necesariamente que las cosas hayan salido mal, pero tanto si al final uno considera que salieron mal, tanto como si considera que salieron bien, en una inmensa mayoría de casos, «mal» o «bien», lo es con relación a las expectativas depositadas en la concreción del proyecto para esa clase. Como veremos, esto no quiere decir que el proyecto esté protegido de todo análisis o crítica. Más bien al contrario y por eso lo consideramos especialmente aquí. Por otra parte es cierto que así como la clase puede ser

valorada en función de un proyecto, un proyecto puede a su vez acabar siendo puesto dramáticamente en cuestión luego de una clase que no ha conformado a su autor. Veremos esto más adelante.

Es interesante destacar cómo muchas veces el proyecto es simplemente tenido por una cuestión estrictamente discursiva (*el decir*) con relación a una acción que acontecerá (*el hacer*). Sin embargo, deberíamos permitirnos pensar que hacer un proyecto es una acción como cualquier otra, y que tiene aspectos discursivos, pero que involucra todos los demás componentes de cualquier acción: motivos para hacerla, medios materiales y corporales (hay muchas destrezas que son necesarias), ocupa espacio y tiempo, etcétera. Refiriéndose a la producción de teorías —que dado el espíritu de su texto me permito extrapolar a la de la producción de proyectos de trabajo— Bruno Latour (1996) incluye al cuerpo hábil junto a los lugares equipados, los documentos, las inscripciones y las jerarquías establecidas como componentes de las prácticas... como, por ejemplo, hacer un proyecto para la clase, dar la clase, corregir los escritos o escribir un artículo sobre esas cuestiones. Es decir, el hecho de que al final el proyecto para la clase de mañana acabe en una hoja de papel, no desmiente su carácter de producto de una acción.

Por otra parte, la acción de la clase, que todos sabemos que tiene espacio y tiempo, que necesita medios, que da cuenta de la utilización del cuerpo humano, etcétera, es —en el caso de la enseñanza de la historia— una acción esencialmente discursiva, en la medida en que alguien habla buena parte del tiempo, pero sobre todo porque dependemos del lenguaje para cualquier cosa que queramos hacer en materia de enseñanza de la historia. La idea de que el proyecto es solo un *decir* y la clase es solo un *hacer*, me parece un poco relativa. En realidad, ambos —proyecto para la clase y clase en sí misma— *hacen* y ambos *dicen* al mismo tiempo...

Consideremos entonces que el proyecto que yo *hago* hoy para mi clase de mañana tiene la particularidad de representar —es *decir*, de poner en palabras, de ser una re-presentación de (Barbier, 1991)— algo cuya existencia no se ha verificado aún. Desde el momento en que su referente, es decir aquello que está dicho en su texto, no existe propiamente, se trata sin duda de un texto de ficción. Ricœur entiende que «el mundo de la ficción [para nosotros el del texto del proyecto para la clase de mañana] es un laboratorio en el que ensayamos configuraciones posibles de la acción para comprobar su coherencia y su verosimilitud» (1997: 486). Es precisamente desde aquí que me permito plantear la idea de que en cierta forma la clase o el curso empiezan a «existir» antes de tener lugar efectivamente. Lo interesante del texto del proyecto, en todo caso, es que empieza siendo un texto de ficción, pero luego su referente aparece o al menos trata de hacerlo. Visto desde el otro lado, el proyecto es en realidad como el referente del texto de la clase, que consiste en *decirlo*.

La idea de que las acciones de enseñanza concretas, como una clase cualquiera, tiene sentido antes de tener lugar, es la que permite entender y muchas veces dar cuenta del sentido que esta tiene para uno mismo durante

el curso mismo de la acción. En realidad es como un juego de espejos entre, por un lado, la acción de proyección, acontecida el día antes o el mes antes, que pre-figura los lineamientos generales de lo que acontecerá (el guión lo hace con más precisión y siempre atendiendo a la acción de enseñar y no a la totalidad de eventos del aula), y por otro, esa acción que tiene para mí como una sensación de *déjà-vu*. Es como que lo que hago en clase ya tiene una especie de huella en el pasado en el que, aunque sea ficcionalmente, aconteció... pero en otro tiempo y en otro espacio (ayer y en casa, y no hoy y en el aula). Del otro lado del espejo, la forma que adopta de mi clase de hoy depende en buena medida de mi proyecto de ayer, por lo cual me parece que es imprescindible tener en cuenta que parte del sentido que doy a lo que estoy haciendo, deviene del hecho de que ayer lo pensé y ahora sé lo que estoy haciendo y lo que voy a hacer hasta que termine la clase, o el curso.

Resulta entonces que, en principio, donde creíamos que había una acción, hay al menos dos: la que anticipa y la que pone en práctica lo anticipado. Entre estas dos acciones se juega una parte importante de la dimensión temporal de la construcción de sentido para la acción de enseñar. La primera tiene sentido a la espera de la segunda, y la segunda toma en buena medida su forma de lo que la primera le imprime. En otros ámbitos de la actividad humana, donde hacer proyectos es una actividad como cualquier otra, sucede que a veces puede no tener gran relevancia si se ponen en práctica e incluso si cumplen o no. En la enseñanza, por el contrario, pensar la clase de mañana tiene sentido porque seguramente esa clase tendrá lugar, y siempre es mejor llevar algo pensado. La improvisación puede ser necesaria, llegado el caso, pero de cualquier modo, la paradoja de planear improvisar en la clase de mañana, es ciertamente poco frecuente en el mundo profesional de la enseñanza. A la hora del análisis, siempre tenemos en cuenta situaciones tales como: *me tuve que apartar de mi plan de clase porque...* o tales como: *no tenía ningún plan para esa clase, fui con la mente en blanco porque...*

Asimismo, todos sabemos que durante la clase, encontrar sentido a lo que uno hace, descansa en buena medida en «no tener que pensar» *qué* hacer, *cómo* hacerlo, e incluso en ciertos casos, *por qué* hacer esto y no otra cosa. En el fondo, tener o no una idea de lo que pasará dentro de unos minutos, en la clase siguiente o después de escrito, hace la diferencia en materia de enseñanza. Es como que siempre estamos entre dos tiempos, el presente y el pasado o el presente y el futuro. Un pasado, el de la realización del proyecto, que no fue pensado como presente sino como futuro, como la clase de mañana, y un presente, el de la clase, que de alguna manera ya existió en el pasado en el momento en que pensamos la clase, y cuyo futuro, lo que resta de la clase, es a la vez un pasado y un futuro. Por su parte la acción del análisis tiene lugar en un tiempo —que es su presente—, desde el que se desplaza necesariamente hacia varios tiempos pasados, organizados entre sí como presente y pasado, o como presente y futuro. Sabiendo que luego de la clase habrá un análisis, no hay que descontar que la propia clase —en presente— sea simultáneamente tenida

como el pasado de un futuro que vendrá, es decir, el momento en que me pondré a analizar la clase que estoy dando ahora.

En tanto estas dos acciones resultan inseparables: su tratamiento conjunto a la hora del análisis no puede nunca ser dejado de lado. Como sostiene Yves Clot, «La acción realizada que se desea comprender es ya inseparable de lo que el sujeto ha creído o no posible hacer cuando la ejecutaba. Pero es también inseparable de lo que imagina realizable donde está cuando la describe» (Clot, 2000: 140). Lo que sucede es que al final, el análisis de una clase implica necesariamente el del proyecto que ha sido llevado a la práctica en ella. El análisis de una clase desde su propio proyecto es algo bien distinto del análisis hecho desde una grilla de observación o desde el cotejo con un cierto modelo de enseñanza, que en definitiva son categorías ajenas a ella. En el primer caso, la posibilidad de trabajar desde y para el sujeto de la acción de enseñar, que soy yo misma, encuadra y sitúa respecto del sentido de hacer ese tipo de trabajo de análisis. En el segundo caso, es mucho más posible que la construcción de sentido apunte hacia categorizaciones más abstractas o más generales respecto no solo de quien ha dado la clase. Es un poco el estilo del trabajo académico.

El lugar del deseo

Mirado desde la dimensión anticipadora, el proyecto es portador de dos clases de «futuros» posibles: el que nos dice qué hacer —que acabamos de ver— y el que acoge toda una gama de predicciones acerca de lo posible que puede tener una relación causal más clara o más difusa con lo que uno haga durante la clase. Me refiero —y esto es un componente esencial a la hora de comprender la construcción de sentido para la acción de enseñar, Historia o lo que sea— al hecho de que el *deseo* de que sucedan ciertas cosas como *efecto* de lo que yo haga no puede no existir. La enseñanza no es pensable como acción independiente de los efectos que podría llegar a tener sobre quienes la reciben (o la comparten, o la padecen). Buena parte de esa bibliografía que supongo inapropiada para comprender lo que sucede en una clase de Historia, con frecuencia parece no tener la capacidad de distinguir con claridad entre la anticipación de lo que yo haré y la de lo que sucederá como consecuencia de ello, y a todo (más bien a lo segundo) le llama «objetivos» de enseñanza. En todo caso, el objetivo, como prefiguración de un estado a alcanzar, tiene sentido solo sobre mi propia acción y sus efectos posiblemente materiales o interpersonales que le son contemporáneos (como el control del clima de clase, la realización de un ejercicio, trabajar con un mapa o una lámina...). Sobre la de los demás asuntos, llamémosle por su nombre: es un deseo, una esperanza, algo a lo que yo puedo contribuir de alguna manera, pero nunca «lograr», en el estricto sentido de la palabra. Con una cierta ironía, J-M Barbier dice que la enseñanza padece de una *obsesión resultativa*, y designa a los objetivos como «deseos mentalizados» (2000a: 93). Notemos, de paso, el uso frecuen-

tísimo del modo subjuntivo para dar cuenta de la manera en que quien da la clase (o elabora el programa) vincula el acontecer de la clase o del curso con eventos que supuestamente sobrevendrán casi en calidad de «efectos»: *que entiendan, que les guste, que se identifiquen con los personajes...* (es decir, *yo deseo que entiendan, que les guste, que...*) o aun: al final del curso *los alumnos deberían saber o ser capaces de...* y pasamos directamente del subjuntivo al condicional. Como sea, ninguno de estos modos verbales tiene la fuerza necesaria para declarar una anticipación de lo que pasará que sea equivalente de: *mañana mi clase tratará sobre la economía capitalista. Comenzaré leyendo un texto de...* Es el modo indicativo.

Esta dimensión de los efectos potenciales y deseados de la acción de enseñar es algo en lo que, sin embargo, no puedo no pensar tanto a la hora de hacer un proyecto para la clase de mañana como a la hora de analizar lo que ha resultado de la puesta en práctica de ese proyecto. La idea de enseñar implica de suyo la aspiración a que suceda lo que deseo que suceda e imagino posible. Implica también tratar de hacer lo posible dentro de lo que yo me imagino que contribuye a su concreción. Definitivamente es algo que forma parte de la construcción de sentido para la acción de enseñar lo que uno sabe a los que no lo saben. Sin embargo, esto no autoriza de ninguna manera a confundir (en el sentido de fundir, de hacer un todo con lo que se funde) la anticipación «operativa» —hasta cierto punto gobernable— sobre uno mismo, con la anticipación quimérica, utópica, fantasmal —en el sentido de fantasía— relacionada con lo que sucederá *en* los otros como consecuencia de lo que yo haga a lo largo de la clase (Boutinet, 1990). Pensemos en lo que dice Gary Fenstermacher, con un enorme sentido común: «el aprendizaje es consecuencia del estudio, no de la enseñanza» (1989: 157), porque en realidad, la enseñanza —que es mi tarea— es distinta de la del alumno, que es quien en definitiva, aprende. Como el hecho de que los alumnos (¿uno, todos, un promedio?) aprendan lo que yo les enseño depende de un cúmulo inabarcable de variables, no parece sensato cifrar el análisis de mi clase en lo que yo puedo llegar a percibir como aprendizaje (que a fin de cuentas no son más que desempeños situados). Tengo, sin embargo, la sensación de que no importa cuánto uno argumente en este sentido, siempre habrá alguien en algún lugar que permanecerá convencido de que los buenos profesores son aquellos que *logran* que los alumnos aprendan lo que se les ha enseñado, lo que sea que esto haya sido.

Todos sabemos que la relación entre lo que los profesores enseñamos y lo que nuestros alumnos aprenden es todo menos directamente causal. Fenstermacher (1989: 153) dice que se trata de un vínculo ontológico más que causal, de la misma manera que todos sabemos que el deseo de que los alumnos aprendan es lo que hace andar la máquina de la enseñanza, en todos los niveles y para todos los casos. Lo que importa a la hora del análisis es entonces, no que no se pueda asegurar que los alumnos van a aprender tal cosa en tanto yo la enseñe de tal manera y no de tal otra, sino la explicitación de dos aspectos en particular: el primero, tener claro *qué* —y *por*

qué— deseo yo que suceda en ellos, desde el aprendizaje hasta el goce, el desafío polémico, la toma de conciencia, etcétera; el segundo, tratar de poner en claro la manera en que yo me imagino que lo que hago devendrá en los «resultados», cambios, transformaciones, adquisiciones, etcétera, que deseo que sucedan en los alumnos. Como veremos más adelante, en el capítulo 4, esta faceta del análisis implica la movilización de una multiplicidad de saberes, de todo tipo, que van desde la propia experiencia, hasta convicciones profundas, valores, y seguramente también muchos saberes formales aprendidos en forma disciplinar.

El momento conservador

En paralelo a los dos niveles de futuros que se entretienen en la anticipación, y que acabamos de ver, existen de alguna manera en la clase de hoy —inédita, nueva, nunca antes acontecida— como dos tipos de huellas del pasado que me parece interesante destacar. Estando como estamos en busca de unas herramientas de análisis de mi clase que sean más potentes y sofisticadas, no se podría negar su importancia. Una de estas huellas está constituida por la producción de imágenes mentales y textos anticipadores en forma de proyecto de trabajo o de guión de clase o de curso, que constituyen una especie de pasado ficcional de la clase de hoy. De ella nos hemos ocupado más arriba. Si me sirvo de la terminología que Ricœur toma de San Agustín, podría decir que se trata del *presente del pasado* si es el momento de la clase o del análisis, o del *presente del futuro*, si es el momento de concebir la clase que daré mañana (Ricœur, 2004).

La otra forma en que el pasado está presente en mi trabajo es a través del proyecto que hice ayer para la clase de hoy, la recuperación de mi propia experiencia de vida y de acción profesional. De esta manera volvemos por otro camino a la dimensión de lo identitario, una dimensión en la cual el tiempo funciona de otra manera. En realidad la dimensión temporal de la identidad es un asunto complejo, porque de alguna manera la identidad es como un no-tiempo (en el sentido de un no-devenir) o como un a-pesar-del-tiempo transcurrido, que tiene a la vez que ver con la cuestión de *quién soy* y de *qué hago*. A los efectos del análisis de mi clase de hoy, creo que se entrelazan de manera inevitable, en tanto lo que hago, es también lo que yo soy (Ricœur, 2006b: 140).

Las distintas formas de identidad de las que participamos en tanto sujetos, tales como la identidad nacional, la identidad profesional, la identidad familiar, y otras, acaban conformando una identidad personal, con la cual nos reconocemos y convivimos lo más amablemente que podemos (Barbier *et al.*, 2006). Esa identidad, y me concentro ahora en la identidad profesional, está también montada sobre una experiencia situada en el tiempo, que es de alguna manera similar a la que vimos anteriormente con relación a la clase y su anticipación. Con esto quiero decir que la construcción identitaria no está hecha solo de experiencia —*vivida e interpretada* como veremos más

adelante— sino que también implica la existencia de una proyección de la identidad que es anterior a su realización como tal. Así como uno piensa las clases antes de darlas, se pensó profesor antes de serlo.

Por otra parte, cada clase acontecida (incluidas las acciones asociadas como corregir trabajos, tomar exámenes, etcétera) constituye un tramo más de la construcción identitaria, articulando la conservación (precisamente para poder *idem*-tificarse) con la incorporación de lo inusitado, de lo insólito, de lo inesperado, que por espantoso o por maravilloso, acredita en el cartón de la experiencia vivida. Lo que esto quiere decir es que de alguna manera hay como una cierta dialéctica, instalada sobre un tejido temporal, en la cual lo que pasó se impone sobre el presente y sobre el futuro, pero también lo que pasa en el presente, interactúa con las percepciones que tenemos tanto del pasado como del futuro posible o deseable. Seguramente Nietzsche (2006), que pensaba que no había que dejar que los muertos enterraran a los vivos, le temería mucho más a lo primero que a lo segundo y apostaría al olvido...

El sentido de la experiencia presente, digamos lo que me pasó en la clase de hoy, puede estar implicando una reconfiguración de los sentidos otorgados a otras clases pasadas (que a partir de hoy, por ejemplo, pasarán a ser consideradas como «espantosas» en lugar de «aceptables» o «buenas»), de la misma manera que genera una especie de sombra sobre el futuro, sometiéndolo a la matriz de lo que pasó, o tratando de alejarlo lo más posible de ello, si resulta que fue «espantoso». Antes de leer los trabajos de G. Spivak acerca de la subalternidad, hacía un planteo de la descolonización que me parecía correcto. Proponía ejercicios, leía textos, citaba autores... y desde el análisis de esas clases, propuesta de trabajo y ejercitación, no me parecían cuestionables. Cuando la noción derrideana de *tout-autre* entró en mi cabeza —vía Spivak— miré hacia atrás, y todo lo que había hecho en clase acerca de la descolonización, incluyendo además muchas cosas referentes a civilizaciones colonizadas y estudiadas por los europeos, me pareció sencillamente espantoso.

Pienso que es por esta vía que podemos comprender muchas de las cosas que suceden en una clase de Historia, apoyándonos en circunstancias que si uno no las llama con el análisis, puede ser que no vengan espontáneamente a la memoria. Algunas de ellas tienen que ver con experiencias que tienen la capacidad de refundar la mirada, y otras tienen que ver con el alumno que fuimos, con algún profesor que tuvimos, otras tienen que ver con lo que nos ha salido siempre «bien» o por el contrario con la búsqueda de caminos para evitar lo que nunca sale «bien». También hay cosas que tienen que ver con ideales o con proyectos que se cuelan en la identidad profesional desde concepciones más amplias del mundo, de los seres humanos, de la persona, de la Historia, de la enseñanza, de la evaluación... porque de todo eso está hecho el enrejado sobre el que se define la acción de enseñar Historia, hoy y aquí, a este grupo.

Mirado de cerca, el proyecto para una clase o para un curso constituye más bien una composición (com-posición) basada en la reedición de imáge-

nes y experiencias acumuladas que una invención innovadora en sentido absoluto o relativo (aunque podría serlo). El recurso a imágenes y recuerdos que en alguna medida pueden ser considerados como positivos por quien tiene que realizar la acción en el futuro, constituye por su parte una clave preciosa para entender la construcción de sentido desde el lugar y el tiempo del proyecto, pero también para dar cuenta de la forma concreta de la acción que se desarrolla durante la clase o el curso. J-M Barbier considera que son precisamente esas *representaciones finalizantes*, convertidas en deseables para sí mismo por la experiencia del sujeto, las que sitúan la cuestión en el campo de los afectos (2000b). Desde este punto de vista puede pensarse que el lado identitario del proyecto muestra más bien su cara conservadora. Yo tengo la sensación de que las innovaciones siempre tienen lugar sobre una sólida base conservadora, de uno mismo, que es la que permite la aventura de la innovación.

Todos sabemos que en una clase lo que se puede llevar «previsto» es solo una parte de lo que acontecerá (generalmente se limita a lo que uno mismo va a hacer, y con suerte y experiencia, algo de lo que los alumnos tal vez harán) porque hay una zona del tiempo futuro a la cual mi proyecto o mi previsión no pueden alcanzar jamás. Más arriba me he referido a la cuestión de lo que los alumnos harán con los conocimientos enseñados en clase. Pienso que eso está definitivamente en el plano de lo imprevisible, siempre paliado con la configuración de una imagen de lo deseable. Existe, sin embargo, una zona en la cual la posibilidad de eventos im-previstos sitúa parte de la acción planificada en el terreno de la incertidumbre. Convivimos con ella a diario, y es ella, a fin de cuentas, la que le da sentido (protector, como veremos en seguida) a esta otra acción, a la de hacer un proyecto para la clase de mañana. No deberíamos en efecto pasarnos por alto el hecho de que para entender un poco más la acción de enseñar hay que pensar que acontece en un contexto en el que las dimensiones de la incertidumbre pueden ser especialmente relevantes. El intento por contrarrestarla es con frecuencia la clave de la comprensión de muchas aristas de la acción de enseñar que unas veces apuntan hacia la innovación y otras, posiblemente las más, a la reedición conservadora de experiencias exitosas.

Es cierto que en otras épocas, y en determinado tipo de instituciones educativas tal vez no hubiera demasiado lugar para la sorpresa, para lo incierto. Siempre lo mismo, llegar al liceo, pasar por la sala de profesores, entrar a clase, pasar la lista, designar al alumno que pasará al frente, escucharlo, calificarlo, dictar un poco, interrogar otro poco, marcar los deberes, y retirarse. Hoy en día, el mundo ha cambiado mucho, y todos sabemos que cualquier cosa puede pasar cuando uno llega al liceo, cuando entra a la clase, durante la clase. Y no estoy pensando en catástrofes o situaciones ingobernables, necesariamente. Estoy pensando en todos los componentes de incertidumbre que pueden atravesar un diálogo positivo y pacífico con mis alumnos de hoy en día durante una clase de 40 minutos. Explicitar de qué manera cada uno de nosotros ha tratado de combatir la incertidumbre

en su plan de clase contribuye a dar cuenta de la presencia de algunos componentes de la propuesta, tal vez en la forma de la ejercitación, en el trabajo en el pizarrón, el trabajo con los textos, la organización estricta de los tiempos destinados a cada cosa... Cuando el fantasma de la incertidumbre está dormido, todo se planea de otra manera... y la clase sale de otra forma.

El proyecto es finalmente una vacuna contra los efectos nocivos de la incertidumbre. Entre todo lo que no puedo tener idea que va a pasar y que no depende de mí, hay algo que sí puedo anticipar: abordaré tal tema, propondré tal ejercicio, leeremos tal texto. Naturalmente las cosas pueden suceder de tal manera que nada de esto tenga lugar, pero a la hora de planificar, de prever, de anticipar, esto prácticamente no cuenta. La experiencia, y cuanto más larga mejor, nos dice qué probabilidades tenemos de hacer lo que estamos planeando, así como nos dice qué cosas es mejor ni planear porque... J-P Boutinet (1990) nos habla de distintos tipos de anticipaciones: cognitivas, operatorias, imaginarias, etcétera, poniendo a nuestro alcance una preciosa herramienta de análisis a la hora de mirar las distintas maneras en las cuales intentamos hacer frente a todo lo incierto que aparecerá seguramente en mi clase de mañana.

Y esto, mal que bien, es el presente de lo que fue proyectado en el pasado o el futuro que fue anticipado, dando cuenta de una complejidad temporal que me parece esencial a la hora de acumular herramientas más potentes para tal vez poder entender mejor la práctica de la enseñanza de la Historia. En realidad, todo esto de lo que vengo hablando no se encuentra sino en ocasión de una tercera acción, que es posterior en el tiempo: habíamos visto que en los hechos la clase acontecida realmente interactuaba con una acción anterior en el tiempo que era su proyecto en sentido amplio, o su escueto guión para hablar de algo más acotado en su formulación. Ahora bien, si no contamos con el soporte de la palabra que permita a esas dos acciones anteriores continuar existiendo en el tiempo, simplemente *pasan* como pasan tantas cosas, y nos olvidamos de ellas. Esto quiere decir que necesitamos entonces de una tercera acción, la reconstrucción discursiva de la acción, para montar (en vistas de la comprensión) pieza por pieza todo el complejo edificio del análisis de la práctica de la enseñanza de la Historia. De esto trata el capítulo 7, en el cual a su vez se darán cita los cinco anteriores.

El presente del pasado

En la medida en que una clase de historia no puede ser analizada y comprendida por fuera del hecho de que lo que allí se enseña es precisamente historia, creo que necesitamos considerar otros factores que tienen que ver no tanto con la cuestión de las anticipaciones, pero sí con la de los entrelazamientos temporales que nos han ocupado desde el principio de este capítulo. Seguimos por lo tanto viendo herramientas para entender lo que pasa en una clase de historia, pero ahora en el plano de los entrelazamientos temporales.

En el caso de los profesores de Historia, la percepción de esta complejidad temporal inherente a la acción de enseñar podría vincularse con el hecho de que lo que enseñamos es justamente Historia, y que por lo tanto, hemos hecho una alianza con ese conocimiento *del pasado* al cual hemos dedicado una especial atención. Como hemos visto, a los profesores de historia nos gusta la historia, y además tratamos en cierta forma de que nuestros alumnos al menos la conozcan, sin descontar la idea de que deseamos y por supuesto tratamos con los medios a nuestro alcance de que también les guste. Es cierto además que, con muchas horas de clase diarias, y muchas horas de preparación de clases, sin contar algunas horas más de *otras cosas* como lecturas, asistencia a cursos o charlas, grupos de estudio, y también muchas horas de corrección de trabajos sobre temas históricos, la Historia acaba invadiendo buena parte del espacio (o al menos del tiempo) cognitivo de cualquier profesor de historia. Podríamos pensar que de alguna manera esto es buena parte de su «lenguaje ordinario», o al menos un lenguaje ordinario suplementario al que todos manejamos: mesa, silla, correr, estar... Me parece que no sería descabellado entonces pensar que este juego temporal del que venimos hablando se acomodara, en la manera de pensarlo y de vivirlo, a una mirada más amplia con algo en común con la forma en que cada uno piensa y entiende la historia, o la historiografía. A mí me gusta pensar que de alguna manera los profesores de historia pensamos todo *históricamente*, y que entonces los de literatura lo hacen *literariamente*, y los de matemática lo hacen *matemáticamente*... De hecho me pregunto si los profesores que no son de historia juegan así con las cuestiones de los entrelazamientos temporales, ¿o somos solo nosotros? ¿Podría pensarse que la explicitación y la valoración de los entrelazamientos temporales sean especialmente valiosas entre unos profesores —los de historia— pero que no lo sean necesariamente entre otros?

Hay, sin embargo, algo más para decir en torno al lugar del conocimiento histórico en el marco de la percepción de los entrelazamientos temporales relacionados con una clase de historia. Entre todas las temporalidades que se cruzan en una clase de historia, está también la de su propio contenido como acto de enseñanza. Sea cual sea el tema abordado en clase, se trata siempre de un asunto pasado que es relatado en el presente. Pasado remoto o remotísimo, o tan reciente como una noticia tomada del noticiero de ayer, pero siempre se trata de un evento o de una serie de eventos pasados que se puede relatar. Lo que me interesa destacar aquí no es el hecho de que en una clase de historia se enseñe historia, sino de cómo circulan las temporalidades en ella. Esta cuestión es, naturalmente, una buena herramienta de análisis de mi clase de historia.

Me gustaría, de paso, hacer una breve alusión al uso del tiempo futuro en las clases de historia —y muchas veces en los propios textos historiográficos— para referirse al pasado. Naturalmente, como otros hábitos discursivos que conocemos (como por ejemplo hablar del singular en plural y del plural

en singular) es algo que se adquiere del ambiente en una forma que da poco espacio a la reflexión. De todas formas, la idea de que *Artigas morirá en 1850* podría estar dando una pista más acerca de las complejas temporalidades que circulan en una clase de historia. No me centraré, sin embargo, en esta cuestión. Por el momento creo que basta con mencionarla.

Por otra parte, también es cierto que, sin importar la época en la que sucedieron, y aun hablando en pasado, muchos temas nos invitan a destacar su «actualidad». *Es como ahora*, decimos cuando hablamos de la crisis de 1929, o de la situación de la clase obrera en Inglaterra. Otras veces, decimos: *antes era distinto, no es como ahora que tenemos teléfonos y aviones...* Lo que me interesa destacar es que así como antes vimos que los proyectos para la clase de mañana son una manera de gestionar la incertidumbre de la clase de mañana, muchos manejos temporales en la clase de historia pueden tener que ver con distintas maneras de gestionar eso que Paul Ricœur llama «la inquietante extranjería del pasado histórico». Sostiene que

... al principio, se ejerce sobre la memoria cierta violencia venida del exterior. El descubrimiento de lo que se llamará memoria histórica consiste en una verdadera aculturación en la exterioridad. Esta aculturación es la de la familiarización progresiva con lo no familiar, con la inquietante extrañeza del pasado histórico (2003: 516).

En los dos ejemplos anteriores, que cada lector podrá multiplicar exponencialmente, hay dos tipos diferentes y opuestos de gestionar la otredad del pasado. En el primero, hacemos *como si* no existiera, y apelamos al parecido, a la similitud, para tratar de dar cuenta de lo comprensible del hecho en cuestión. En el segundo, por el contrario, nos rendimos a la diferencia: nada era como lo que conocemos actualmente y entonces el pasado es, como dice David Lowenthal, *un país extraño*. Imaginemos, pues.

En el fondo es posible que la dimensión inasible de lo que pasó, de lo que ya no está más, de lo que en cierta forma no es posible conocer de la misma manera que conocemos otras cosas (es decir, con los sentidos o con la memoria) nos obligue a *fingir* una realidad del pasado que no es tal. Como dice Roland Barthes:

... este discurso es, sin duda, el único en que el referente se ve como exterior al discurso, sin que jamás, sin embargo, sea posible acercarse a él fuera de ese discurso. De manera que habría que interrogarse con más precisión sobre el lugar de la 'realidad' en la estructura discursiva (1987a: 174).

No me parece pues un detalle menor a la hora de pensar lo que he dicho y he hecho en mi clase de historia.

Pensar una clase de historia, es también pensar en cosas como esta. Pensar a la vez en cómo gestionar la incertidumbre de lo que sucederá cuando esté frente a los alumnos, y en cómo gestionar desde lo que estoy diciendo la incertidumbre cognitiva respecto de lo que pasó y que, como veremos más adelante, solo conocemos a través de muchas y diversas mediaciones materiales, intelectuales y simbólicas. Pensarnos en un continuo

temporal que entrelaza lo identitario como adelantando lo que pasará en un modo de conservación de mi propio pasado, pero también considerando que cada cosa pasada o pensada, reconfigura tanto lo que entendemos que pasó con nosotros y con los otros, los de la historia que contamos a diario, y la de los compañeros de ruta en la práctica de la enseñanza que son esos *otros* que son nuestros alumnos. También, y finalmente, fantasear a dos puntas: lo que *deseo* que pase en mis alumnos como efecto de mi trabajo, y lo que como vimos elijo *creer* que pasó en el pasado que enseñé a diario.

Un ejército de saberes movilizados, además de la historia

En los capítulos anteriores he abordado diversas posibilidades de analizar una clase de historia. Primero lo hice desde los grandes marcos generales de sentido que tiene esa acción para quien la lleva a cabo, y luego me dediqué a ver cómo el texto del proyecto, y de paso otros entrelazamientos temporales, nos podían ayudar a dar cuenta de lo sucedido en una clase de historia y construirle sentido a través de una tarea analítica. En este capítulo intentaré mostrar la cuestión desde otro ángulo, el de los saberes movilizados en la acción de enseñar historia de manera de habilitar, desde allí, otra vía para el análisis de lo ocurrido en mi clase.

Para esto deberé, de alguna manera, tratar de conjuntar aportes provenientes de dos tradiciones de mirada sobre la cuestión del análisis de la práctica de la enseñanza. Una de ellas, extraordinariamente fértil, es lamentablemente ajena a la cuestión del conocimiento enseñado, y por lo tanto me permitirá acercarme a muchos aspectos de la clase, inclusive de su preparación previa, pero difícilmente me permitirá ver con claridad aspectos que refieren a lo que se está enseñando. La segunda tradición, la que viene de la didáctica de la historia, ya lo hemos visto, me ha parecido siempre muy limitada en cuanto a las cuestiones referidas a la historia enseñada, en tanto historia propiamente dicha. En el fondo, este trabajo es un intento de colmar el vacío que esa producción bibliográfica deja a la hora del análisis de lo que acontece en una clase de historia cualquiera. Eso me llevará, entonces, a atacar la cuestión directamente desde un lugar bastante poco usual, y que me hace convocar miradas provenientes del análisis de la historiografía y de la filosofía de la historia. Lo haré porque estoy convencida de que allí encuentro las herramientas que pueden ser realmente potentes para entender un discurso —el del profesor en clase— referido a la historia o a la historiografía —que es *otro* discurso—. Lo veremos a su debido tiempo.

En todo caso, la idea fundamental aquí es que si la clase de historia moviliza distintos tipos de saberes, su análisis tiene necesariamente que *caminar con los dos pies*, y no limitarse a unos aspectos o a los otros. Lo que haré será entonces tratar de mostrar que de hecho caminamos siempre

con los dos pies, y que lo que hay son más bien «miradas de un solo pie» para dar cuenta de lo que sucede en una clase de historia. Trataré por lo tanto de ver cómo una clase de historia cualquiera siempre moviliza saberes formales, teóricos, etcétera, e informales, de acción, etcétera, y que esos saberes, de la naturaleza que sean, tienen que ver con un universo complejo de aspectos, que entrelazan originalmente la historia que se enseña y la que circula por la clase con saberes y concepciones respecto del mundo, de la enseñanza, de mí misma, de los otros, de los alumnos, de lo que se puede aprender y lo que no, así como de la existencia de un futuro mejor y posible (Barbier, 1996 y Barbier y Galatanu, 2000).

Los saberes académicos puestos en juego en una clase de historia

a. La historia

Ya en el capítulo 2 he avanzado algo respecto de las maneras en que los profesores de historia nos relacionamos con el conocimiento histórico. No volveré aquí sobre la cuestión del vínculo afectivo que nos une, sobre todo porque lo que interesa en este capítulo es lo relativo a las maneras en que ese conocimiento es movilizado por mí, profesora de historia, en ocasión de dar mi clase. Damos pues por sentado que se trata de mi saber preferido, cuya preferencia se localiza seguramente solo en algunos tramos del gran conjunto de la producción historiográfica y de los enfoques bajo los cuales mis temas preferidos son estudiados por algunos historiadores.

Para empezar entonces a profundizar en este asunto, pienso que habría que dirigir la mirada hacia algunas cuestiones referentes a la heterogeneidad de los componentes del discurso historiográfico (que es visible también en otros discursos, que para el caso no nos interesan). A lo que me refiero es a que cuando leo una página de un libro de historia encuentro en ella seguramente mucha información respecto de eventos, personajes, lugares, fechas o duración de períodos, etcétera. Digamos por ejemplo, que *Napoleón fue derrotado en la batalla de Waterloo*, o que *Colón llegó a América el 12 de octubre de 1492*, para no poner más que un par de ejemplos que den idea de la cuestión. En la mayoría de los casos, estos tramos del discurso historiográfico no hacen a la dimensión interpretativa del trabajo historiográfico, y posiblemente uno los encuentre con las mismas palabras en historiadores de distintas épocas y de diferentes posturas historiográficas. Hay que admitir, sin embargo, que en el imaginario de muchos de nuestros estudiantes, entre tanta otra gente, la historia es poco más que esto.

A los efectos del análisis de mi clase de historia, tendría entonces que considerar la idea de que en cualquier discurso historiográfico encontramos, además, la mención a otro tipo de «cosas» que no son ni eventos, ni personajes, ni fechas o lugares precisos. Leo, entonces, acerca del *Alto Imperio Romano*, o de *la sociedad del Antiguo Régimen...* que dan cuenta de conceptua-

lizaciones elaboradas por los historiadores para construir sentido a la información que han recabado acerca de un momento del pasado. A diferencia de lo anteriormente mencionado —acontecimientos precisos y datados— estas ideas están necesariamente por fuera del conocimiento de sus contemporáneos. Nadie en esas épocas pudo decir que vivía en el Alto Imperio o en el Antiguo Régimen. Ninguno de ellos pudo hablar en su época de esto. Como dice Koselleck, «Escribir la historia de un período significa hacer enunciados que no pudieron ser hechos nunca en ese período», para luego agregar que la histórica «remite a procesos de largo plazo que no están contenidos en ningún texto como tal, sino que más bien provocan textos» (1997a: 92). En general, es más bien de esto que tratan las clases de historia.

Es por otra parte evidente que aun siendo muy difundidas y generando amplios consensos entre lectores y escritores, estas conceptualizaciones tienen un origen, un autor, o son objeto de una o más definiciones, y a veces hasta caen en desuso. Antes de Braudel, nadie hablaba de tiempo corto o largo, y hoy en día es como si la moda de la larga duración hubiera pasado... También hubo una moda del siglo XX corto, inspirada en los trabajos de E. Hobsbawm, así como otras varias y distintas referidas a los orígenes de muchas cosas. Suzanne Citron (1992: 12-16) da cuenta, con cierta ironía, de cómo los franceses dejaron de ser originariamente francos para pasar a ser originariamente galos a fines del siglo XIX. Habría que partir de la base de que en materia de conceptualizaciones historiográficas, como en tantas cosas, nada es para siempre, y no debemos dejar de tener esto en cuenta cuando estamos tratando de analizar lo que una clase de historia tiene, precisamente, de historia. Ninguna clase puede no estar posicionada en algún lugar de la historia de los conceptos históricos que está movilizandando (Koselleck, 1993: 105-126).

Finalmente, también debemos tener en cuenta que es seguro que en un libro de historia leamos cosas como que *la especulación bursátil fue una de las causas más importantes de la crisis de 1929*, o que *la Primera Guerra Mundial derivó de los conflictos entre las potencias imperiales de la época...* en las cuales los historiadores imputan causalmente unos hechos como siendo responsables del advenimiento de otros. Obviamente, y al igual que los aspectos conceptuales que acabamos de mencionar, las vinculaciones causales entre eventos que hacen los historiadores, no tienen por qué coincidir con las que los contemporáneos tenían acerca de las razones por las cuales les pasaban las cosas que les pasaban.

Este tipo de consideraciones, extremadamente básicas y obvias, atraviesa toda la producción historiográfica más allá de escuelas y corrientes. Las he traído a consideración aquí porque me parece que en el contexto de un trabajo que apunta a la búsqueda de herramientas de análisis que contribuya a poder poner los ojos sobre el conocimiento enseñado, constituyen un insumo valiosísimo y ya veremos por qué.

En primer lugar, porque no pueden no estar presentes en el discurso de cualquier profesor de historia. Además, lo están seguramente en lo que

valora de la producción escrita de sus alumnos, y aun en lo que antes les ha pedido que hagan en forma oral. El análisis de mi clase no puede pasarse de dar cuenta de la información que manejé, de cómo la hice jugar con los conceptos históricos, y de la manera en que los vínculos causales entre eventos fueron presentados a los alumnos. Al decir esto no estoy diciendo que haya que armar una grilla para registrar cuánta y cuál información, cuántos y cuáles conceptos, y cuántos y cuáles vínculos causales he manejado a lo largo de la clase. No es que no haya que hacerla, sino más bien que lo que importa para el análisis es otro tipo de cosas. Estoy pensando en el juego entre estas categorías, porque entre la información más plana, los hechos singulares, los nombres, las fechas, etcétera, y los conceptos, alguna vinculación hay... El análisis apunta a mirarla de cerca. Lo mismo con los vínculos causales... involucrando información pequeña, datos, pero también conceptos...

En la mañana de hoy di una clase sobre Roma primitiva a alumnos de primer año. Mencioné los años del reinado de Servio Tulio, la «revolución del 509 a. C.» y la retirada al Monte Sacro. También relacioné las reformas de Servio Tulio con las urgencias militares de Roma en aquella época, que me sirvieron a su vez de apoyo para hablar de la retirada de los plebeyos al Monte Sacro. El acceso preferencial de los patricios al *ager publicus*, y el monopolio de los cargos públicos me sirvió para hablar de un régimen aristocrático. Apenas en este mínimo recuento de algo de lo que pasó en mi clase, queda claro que puedo trabajar en torno al manejo que hice en ella de la información puntual (fechas, lugares, nombres de personas, eventos), de conceptualizaciones que tienen que ver con esa información, y también y especialmente en esta clase, de mucho entrelazamiento causal entre unos y otros eventos. En la clase anterior hablamos de la leyenda de Rómulo y Remo, y el tono fue más bien anecdótico y narrativo. Por supuesto, el análisis de la clase está todavía por hacerse.

Se trata definitivamente, entonces, de una buena herramienta de análisis de una clase de historia. Lo es más, si prestamos atención a la mención o no de los historiadores que han escrito sobre el tema que estamos tratando en clase. Definitivamente no es lo mismo analizar una clase que se dice simplemente «acerca de la expansión imperialista» que analizar una clase que se reconoce «basada en el trabajo de Eric Hobsbawm acerca de la expansión imperialista», ya sea que esa postura sea o no explicitada a los alumnos. El análisis del segundo caso nos demandará seguramente herramientas más complejas que lo que hará el del primer caso. De todas formas, y esto ya lo hemos visto anteriormente, lo que podríamos llamar la trazabilidad historiográfica (entre otras trazabilidades) es siempre algo ineludible en el análisis de cualquier clase de historia.

Sin embargo, si nos detuviéramos aquí quedaríamos realmente a medio camino, porque el trabajo de presentación de los conocimientos históricos a los estudiantes tiene siempre la posibilidad de manejar distintos tipos de

abordaje del conocimiento histórico, que se superponen a los tres elementos mencionados con anterioridad. Yo puedo, en efecto, limitarme a *informar* acerca de lo que los libros de historia dicen, y no reclamar de mis alumnos más que un trabajo más o menos exigente de la memoria. En ese sentido puedo decir, en el mismo registro, que Colón llegó a América el 12 de octubre de 1492, o que la sociedad del Antiguo Régimen se organizaba en estamentos, o que las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial fueron tales, y hacer una lista. En este tipo de abordaje, diga lo que diga respecto de lo que leí, solamente exijo que mis estudiantes retengan los conocimientos en tanto informaciones. Les demandaré, por ejemplo, que me digan cuáles fueron las causas, los motivos, los antecedentes o las consecuencias de un evento cualquiera, de la misma manera que les puedo pedir la lista de los emperadores romanos del Alto Imperio. Contrariamente a lo que se piensa comúnmente, el abordaje informativo no refiere solamente a la información histórica. Cualquier aspecto del discurso historiográfico, por más complejo y sofisticado que sea —información, concepto o vínculo causal— puede ser abordado de manera *informativa*. Esto abarca tanto mi discurso como profesora, como los trabajos que demandaré a los estudiantes tanto en forma oral como escrita.

Puedo, sin embargo, abordar los conocimientos que estoy manejando en clase en forma *operativa*, es decir, comparando, por ejemplo, una situación con otra, un tema actual con otro que di hace tiempo, o bien puedo entrar y salir de los conceptos, como deconstruyéndolos en sus notas, e ir del todo a la parte y de la parte al todo, o trabajar en el análisis de un texto, ya sea un texto de época o un fragmento historiográfico. En mi clase de Roma primitiva, me di un momento para *comparar* —destacando la similitud de las dos situaciones— la existencia de un *ager publicus* en Roma, con la situación de Esparta, donde también había tierra del Estado. Comparé también la división que hizo Servio Tulio de la sociedad romana en 5 clases según la riqueza, con la que hizo Solón en Atenas... aunque en un caso era a los efectos de participar en el ejército y en el otro de participar en el gobierno de la ciudad... Está claro que este no es un abordaje informativo sino *operativo*, porque hay algo que hacer con la información que uno tiene. En el momento del análisis, algo que no se puede dejar de considerar.

Existe también una forma de *abordaje estratégico*, en la cual se hacen manipulaciones más complejas con el conocimiento histórico, es decir, por ejemplo argumentar a favor o en contra de una afirmación. Esto implica ya sea un dominio respecto de ciertos conceptos o de la forma de vincular causalmente dos eventos, la capacidad de producir textos simulando ser personas de una época determinada que hemos trabajado en clase, la de analizar un texto desde el punto de vista de una ideología o una postura religiosa, etcétera. Hoy en la mañana les pregunté: *¿se imaginan qué hubiera dicho Clístenes si hubiera viajado a Roma, justo en el 510 a. C.?* En realidad nos divertimos bastante, porque algunos proponían que les hubiera dicho: *«Pero cómo, ¿ustedes todavía tienen rey?»*, a lo que algún romano le hubiera respondido: *«Sí, pero por poco tiempo, estamos hartos de Tarquino el Soberbio»*, etcétera.

Debo decir que este abordaje supone, para el caso de los estudiantes, dominar los dos abordajes anteriormente mencionados porque el trabajo estratégico seguramente se los demandará: a nivel informativo, debieron recordar a Clístenes, a su propuesta de gobierno para Atenas, así como recordar que en Atenas ya no había rey hacía siglos... Pero también, tuvieron que poner en marcha un proceso de comparación entre la situación política de Roma y de Atenas en el año 510 a. C. Hay, por otra parte, para este caso, una especie de intento de que los estudiantes se pusieran en el lugar de... Debo decir que en realidad en el fondo esto es algo siempre modestamente logrado aunque bastante vistoso en la forma. Los trabajos «de descentración» gozan de muy buena prensa... hasta que uno los pone bajo la lupa. Son más bien los discursos de los profesores los que incluyen de tiempo en tiempo fragmentos de abordaje estratégico «descentrado» en su presentación de distintas situaciones del pasado. *Si Marx hubiera leído este texto le hubiera sorprendido ver que los obreros no tenían preocupaciones sociales...*

Solo puedo decir que no sabría cómo no argumentar más y más a favor de este tipo de herramientas de análisis de una clase de historia. Poner los ojos sobre los diferentes abordajes del conocimiento histórico que pueden haber atravesado mi clase es una herramienta de análisis de primer orden, y tiene que ver, muy particularmente, con poner la mirada precisamente sobre lo que se ha enseñado, que ya no es solo la historia que uno sabe sino la forma en que *ha sido trabajada* en clase. Si a esto le agregamos la posibilidad de discriminar, más allá del abordaje, los momentos informativos, conceptuales o relativos a la vinculación causal entre eventos, multiplicamos la potencialidad de este tipo de trabajo con relación al análisis de una clase de historia. Queda para otro momento el trabajo que sigue al del reconocimiento de los distintos abordajes, que es el de dar cuenta de por qué uno se ha quedado solo en el informativo y no ha ido hacia otros más complejos, de trabajar en torno a cuál es la relación entre el abordaje y la bibliografía consultada, etcétera. Naturalmente también es posible trabajar en torno a cuál es el cruce entre la opción por un abordaje y otras teorías que veremos en un momento, como las relativas a las posibilidades cognitivas de mis alumnos, a lo que entiendo que ellos merecen, a lo que merece mi trabajo en esa institución, por ese salario, etcétera.

Por otra parte, creo que es bueno aclarar que nada de esto es *per se* valorativo —en el sentido de mejor o peor, de bueno o malo— con relación a la clase que está siendo analizada. No se trata, de ninguna manera, de que el abordaje estratégico haga necesariamente una mejor clase que el informativo, o que una clase llena de conceptos sea mejor que una que ha trabajado con solo unos pocos, o tal vez, ninguno. Ese día que me dediqué, aunque muy por arriba, a contarles *La Odisea*, ¿cómo analizaría lo que quise hacer y lo que hice entonces? Es seguro que lo que hace que una clase de historia sea buena o mala es algo más que la cantidad de conceptos manejados o los abordajes seleccionados.

Más adelante volveré sobre otras formas de entender la movilización del saber histórico en una clase de historia, distintas del enfoque estrictamente académico que le he dado en este apartado.

b. Los saberes pedagógicos

La mayoría de las carreras de profesorado incluyen, en simultáneo o sucesivamente, un conjunto de saberes provenientes de las Ciencias de la Educación que acompañan el aprendizaje de la materia que cada futuro profesor ha de enseñar, en este caso, la historia. En general, se tiene la idea de que la inclusión de estas asignaturas dará a los futuros profesores herramientas apropiadas para poder enseñar (desde cómo, hasta cuándo y por qué) exitosamente su saber a los alumnos. En la mayoría de los casos, «exitosamente» parece referirse a que los alumnos aprendan, o al menos resuelvan correctamente las pruebas de evaluación.

En principio, habría que aclarar que para estos saberes, al igual que para la historia que cada uno de nosotros *sabe*, cuentan las mismas apreciaciones relativas a la *relación con el saber* que he hecho en el capítulo 2. Lo que interesa aquí, en efecto, no es lo que cada uno de nosotros sabe o simplemente acreditó como sabido al final de un curso de psicología, de pedagogía o de sociología, acontecido hace tal vez cinco, diez años, o más... sino más bien cómo una parte de esos saberes, que no son históricos, acaban configurando nuestra acción de enseñar historia. A diferencia de la historia, por ejemplo, estos otros saberes que se suponen adquiridos por los profesores no tienen la finalidad de ser aprendidos para luego ser enseñados, sino simplemente la de ser movilizados en la configuración de la acción de enseñar otro conocimiento. Hay autores que hablan de «aplicación» de las teorías pedagógicas, psicológicas, etcétera, con relación a la acción de enseñar. Tal vez sea más fácil pensar en la aplicación de una teoría en el momento del análisis, y aun así me parece que el término «movilización» al que he apelado en este capítulo ayuda a comprender mejor la relación que hay entre los saberes detentados por un sujeto y las distintas acciones que este lleva a cabo (planificar una clase, darla, contarla, analizarla...).

Por esta razón entiendo también que la mirada de la relación con el saber, que nos aleja conceptualmente de la problemática del aprendizaje, nos abre el camino para mirar la cuestión más bien desde el ángulo de las teorías de la acción en tanto pueden darnos pistas para poner en relación la acción humana con el pensamiento de un sujeto. Ya hemos visto también, y particularmente en este tipo de cuestiones, cómo la comunidad educativa es históricamente víctima de la imposición de un vocabulario retórico y ritual (Schön 1992), que oficia más bien de código de pertenencia a la misma (Lahire, 1998) que como herramienta de análisis para dar cuenta de la acción de enseñar. Todos hemos escuchado hablar acerca de la *enseñanza constructivista*, de *aplicar Piaget o Vygotsky* en mis clases, o de excusarse por *ser un poco conductista* en su manera de actuar... Descontado el hecho de que ninguna de esas expresiones tiene sentido literal, lo que quisiera es

ver cómo se puede encontrar, en cada uno de nosotros, el rastro de la lectura de Piaget, o de lo que sea en el modo en que hago algunas cosas que hago en mi clase, o en las razones por las cuales las hago o las dejo de hacer. ¿Creo efectivamente —en el sentido más pleno de *creer*— en la teoría de los estadios? ¿O por el contrario hablo de Piaget, de los estadios y de todo lo demás, y después no puedo encontrar en mi clase nada que dé cuenta de una configuración específica de los contenidos, o de los ejercicios, por ejemplo, a un estadio determinado? Vermersch (1991: 63) considera por ejemplo que los conocimientos adquiridos por la vía simbólica (transmisión verbal, lectura de textos, etcétera), de los cuales una persona puede hablar con facilidad, no tienen en sí mismos la capacidad de dar cuenta de sus acciones. Yo tengo la sensación de que en muchos casos los diseñadores de planes de estudio para formación docente no están de acuerdo con Vermersch. Tampoco con Astier (2004).

Es interesante ver que en este punto, lo declarativo (decir *yo soy piagetiana*, por ejemplo) no cubre plenamente las demandas del análisis, sino que se vuelve a su vez parte del objeto de análisis. En último término la cuestión es poder vincular el hacer de la clase con una fundamentación piagetiana, sabiendo, además, que es posible que ese vínculo no aparezca con toda claridad. Esto quiere decir que es posible en muchos casos que haya que hacer una tarea en dos tramos: el primero, consistente en producir una primera verbalización respecto de los vínculos que se entiende que hay entre la forma de hacer las cosas en clase y los saberes teóricos considerados de referencia para el caso. El segundo, consistente en la puesta bajo vigilancia de esos dichos para ver hasta qué punto no son más que simples expresiones rituales que no permiten llegar donde uno quiere llegar con el análisis. Es particularmente relevante, a la hora del análisis de una clase, el hecho de poder ponerse en claro que, por ejemplo, la manera en que uno ha señalado algo como un error en un alumno, tiene que ver con la posesión de un saber (psicológico o sociológico, por ejemplo) que es el que en definitivamente ha guiado ese aspecto de la práctica.

No olvidemos, sin embargo, que ese saber, para poder estar donde está, es decir guiando la práctica, tiene que tener con el sujeto de la acción una relación mucho más fuerte que la de ser simplemente *sabido*. En definitiva, como dice Beillerot (2000b), lo que importa no son nuestros saberes, sino nuestras creencias tanto respecto de la historia como de los saberes provenientes de las Ciencias de la Educación. De todas formas, si a veces resulta difícil ver dónde está la historiografía real en una clase real de historia, tengo la sensación de que encontrar —más allá de lo declarativo— los saberes producidos por las Ciencias de la Educación, es una tarea todavía más ardua y compleja. Podría ser que esta cuestión tuviera que ver con el propio planteamiento que da lugar a este trabajo, es decir con la existencia de un cierto desencuentro entre las producciones de buena parte de la academia y los profesores, los de historia y tal vez los demás. Ya en un trabajo de 1982 J. Beillerot entendía que teorizar las prácticas (naturalmente por los propios practicantes) tenía que ver con la desilusión respecto de

los saberes exteriores a la profesión, así como un cierto disgusto contra la suficiencia de los universitarios y de los teóricos que se aprovechan de los practicantes sin contribuir al mejoramiento de su práctica (citado por Blanchard-Laville y Fablet, 2003: 8). Tal vez haya que esperar hasta el momento del análisis para encontrar más plenamente este tipo de saberes y avanzar un paso en la reconfiguración de su lugar en el contexto de las prácticas de la enseñanza.

Las experiencias propias y ajenas como saberes movilizados

Posiblemente rindiendo tributo a la idea varias veces milenaria de la existencia de una separación (y jerarquización) entre teoría y práctica, el análisis de la práctica ha recurrido desde siempre a saberes que no se consideran precisamente «teóricos». Son entonces convocados *saberes* que se denominan de muchas maneras, por ejemplo, *creencias*, *sabiduría práctica*, *experiencia*, *saber-hacer* y, más recientemente, *saberes de acción*. Aunque en realidad la investigación reciente sobre este asunto tienda a encontrar más similitudes entre los saberes teóricos y los saberes de acción de las que por razones tal vez operativas o sociales estemos dispuestos a admitir (Barbier, 1994, 2008), lo cierto es que en materia de formación docente todavía aparecen como dando cuenta de naturalezas diferentes, si no opuestas. La idea es que en general este tipo de saberes no se produce ni se aprende por las mismas vías que la historia, la geografía o las demás materias escolares, ni tienen por supuesto la misma jerarquía.

Al igual que en el caso de los saberes provenientes de las Ciencias de la Educación, los *saberes prácticos*, por llamarlos de alguna manera, han preocupado desde siempre a las instituciones de formación docente. Dependiendo de los tiempos y los lugares, podemos ver cómo las distintas maneras de incursionar en la práctica de la enseñanza desde el lugar de un novato ocupa su lugar en la formación inicial de los docentes. La idea de compartir el trabajo con profesores más expertos da la sensación de estar apostando a la transmisión de esos saberes desde la observación, así como en otros casos la adquisición de los saberes tiene que ver más bien con el estudio.

Si bien desde un cierto punto de vista, y a los efectos del análisis de la clase dictada, podría parecer irrelevante la manera en que ese saber no académico fue adquirido veremos que posiblemente no sea así. No es lo mismo si mi forma de hacer las cosas es el fruto de una práctica de ensayo-error, que si es una identificación con un modelo especialmente valorado con el cual trato de identificarme, o si es una manera socialmente aceptada de hacer las cosas, y lo hago así, porque todo el mundo lo hace de esa manera y no siento la necesidad de pensar por qué. Creo que la forma en que puedo poner en palabras el hecho de que esa manera de hacer, tenida por un saber práctico, fue adquirida por mí y forma parte de mi hacer, es importante a la hora del análisis de mi clase. Yo soy muy exigente con mis

alumnos. Los que yo considero mis mejores maestros lo fueron conmigo. No tengo que decir mucho más al respecto. Es posible que los saberes prácticos sean los portadores de las más importantes huellas autobiográficas, y por lo tanto los que inviten en ocasión de su análisis a búsquedas personales más profundas.

Sin embargo, a los efectos del análisis de una práctica de enseñanza lo que es necesario antes que nada es lograr que ese tipo de saberes pueda ser visible de alguna manera, es decir, discursivamente. No alcanza con ver que alguien hace las cosas de una manera o de otra, es imprescindible que eso llegue a ponerse en palabras, porque, una vez más, sin un momento de reconstrucción discursiva de lo acontecido o de lo que acontecerá en el caso del proyecto, el análisis no tiene cómo arrancar. Esto quiere decir que estos saberes no académicos pueden aparecer, ya sea explicitados en el proyecto de la clase —en el cual den cuenta por ejemplo de la opción por un enfoque, un tipo de trabajo o un tipo de ejercicio—, pero con toda seguridad deben aparecer en la reconstrucción discursiva de la clase que da pie al trabajo de análisis. Muchas veces no están presentes en una primera instancia, pero son demandados por la propia tarea del análisis a los efectos de dar cuenta de distintas acciones de la clase. En el curso de la clase hacen hacer y hacen hablar, pero difícilmente se muestren como tales. Nadie *dice estoy haciendo esto porque mi propia experiencia me ha convencido de que es la mejor manera de presentar este tema en clase*. Simplemente, lo hace de esa manera.

Hay saberes prácticos que se muestran, por ejemplo, en forma de rutinas. Repiten experiencias exitosas, y aparentemente no tienen más fundamento que el de generarme una expectativa tranquilizadora, en un escenario en el cual la incertidumbre siempre está a la orden del día. Para el análisis de una clase de historia, lo que interesa en este punto es destacar todas las rutinas que aparecen respecto de la presentación del conocimiento histórico a los alumnos. Más allá de la cuestión de los abordajes informativo, operativo, etcétera, o de la discriminación del conocimiento en aspectos informativos, conceptuales, etcétera, también importa cuánto de ese juego de la presentación representa la reedición continua de una práctica exitosa: una y otra vez, los mismos ejemplos, los mismos textos, la misma secuencia de eventos... No me cansaré nunca de contar *La Odisea* en primer año. No recuerdo una sola vez que lo haya hecho y los alumnos no hayan parecido cautivados por las aventuras de Odiseo. El tiempo vuela, preguntan ansiosos, quieren saber más, y algunos, hasta han ido a buscar el libro. Ciertamente, Homero en directo, es otra cosa.

La clase de hoy, ¿es realmente *la de siempre*? A veces uno se cansa de lo que ha hecho siempre, y decide innovar en algo: otros ejercicios, otro enfoque, otros ejemplos. A menudo, es precisamente el análisis el que nos muestra que las cosas no van tan bien con esa rutina como uno lo pensaba, y que por lo tanto es hora de buscar otra forma de enfocar ese tema, o la evaluación, o el movimiento del cuerpo dentro del salón de clase. Hay, por

supuesto, muchas otras rutinas y saberes de tipo procedimental en una clase que no refieren estrictamente a la presentación del conocimiento histórico a los estudiantes. Rutinas de trabajo, de conducta, formas de relacionamiento con los estudiantes... que en el fondo son la contracara de un saber sobre mi propio hacer, movilizado para hacer y luego para dar cuenta de lo hecho. Lo importante es que todas estas rutinas tienen la posibilidad de ser explicitadas y analizadas como formando parte de la intencionalidad de la clase, o como transparencia del inconsciente.

Los inenabrables: la ideología, los valores, los credos

En realidad la ideología, los valores o los credos no son, estrictamente hablando, *conocimientos* que se movilizan en ocasión de una clase de historia, pero sí *se movilizan*, y tienen que ver, muchas veces, con la manera en que los conocimientos son seleccionados, organizados, así como también tienen que ver, por ejemplo, con las distintas valoraciones que pueden tener los aciertos o los errores que comenten los estudiantes. Es por esta razón que traigo a colación este asunto al final de este capítulo.

Para acercarnos a esta cuestión veré primero las cuestiones que tienen que ver con la manera en que los profesores son vistos como los vehículos que en cierta forma transportan las demandas ideológicas del Estado, la sociedad o los historiadores. Luego veré las cuestiones que se relacionan directamente con uno mismo, y que tienen que ver con la identidad, pero también con los valores detentados, con el compromiso profesional, con la percepción de la profesión, con la esperanza de lo que sucederá como consecuencia de lo que haré, etcétera. Algunos de estas cuestiones ya las abordé en el capítulo 3, por lo tanto no las retomaré aquí.

Las demandas de objetividad y laicidad que han recaído sobre la producción historiográfica y sobre la enseñanza de la historia desde que andan juntas colocan a la situación de análisis de cualquier clase de historia en una posición muy difícil. Parecería que por momentos uno pretende convocar al análisis algo que no existe (es decir, algo que *no debería* existir), pero que si finalmente se lo puede analizar es porque existe, y entonces algo está mal allí. En definitiva no se trata más que de volver nombrable algo que habitualmente es inenabrrable, pero no inaceptable. El juego institucional y político consiste en hacerlo, pero no decirlo. En realidad, si se puede hacer, se tiene que poder analizar.

Por otra parte, no es un hecho novedoso que existen distintas consideraciones acerca de las filiaciones ideológicas del conocimiento histórico. Se pueden encontrar en muchos autores. Michel de Certeau considera que es imposible eliminar del trabajo historiográfico las ideologías que lo penetran (1993: 35), y comparte al menos con Hayden White (1992: 79) la idea de que cualquier sentido que la historiografía produzca para los hechos del pasado está siempre inserto en algún programa político e ideológico. Nada

es LA historia. Todo lo que podamos leer siempre es alguna historia, la que hizo alguien en alguna época, por alguna razón particular. A los efectos del análisis no podemos hacer de cuenta que Mousnier no era marxista, o no era francés. De alguna manera tenemos que poder dar cuenta de que R.A.C Parker se pregunta con dolor y en el mismo libro por qué Alemania se volvió nazi, pero no se pregunta en ningún momento por qué Italia se volvió fascista. Cualquier historiografía que leamos tendrá siempre un perfil ideológico, y cada uno de nosotros, también. Todo cuenta para un buen análisis de la clase de hoy.

Por otro lado, ya lo hemos visto y podemos retomar la cuestión aquí, la enseñanza de la historia, posiblemente más que la de ninguna otra disciplina, ha sido desde siempre una apuesta política respecto de la nación, del Estado, o de un cierto tipo de régimen de gobierno. ¿Cómo haríamos para eludir esta cuestión en un trabajo de análisis de una clase de historia y hacer *como si* no existiera, *como si* fuera transparente, inmune al análisis? En realidad, creo que más allá de conocer el proyecto del Estado, las apuestas que haya hecho este gobierno o este régimen a la enseñanza de la historia, incluso los pequeños proyectos ministeriales sobre la cuestión, lo que importa es tratar de definir con claridad a través del análisis en qué medida lo que yo hago o quiero hacer tiene o no que ver con ellos.

Durante la época de la dictadura en Uruguay, por poner un ejemplo real, tanto yo como otros colegas considerábamos la clase de historia (fuera el tema que fuera) como una trinchera contra los lineamientos que había marcado el gobierno para la enseñanza de la historia. Como todo lo referente al marxismo estaba prohibido (desde el tema 'marxismo' hasta toda la historiografía marxista), yo recuerdo que sin ser fanática ni mucho menos del marxismo, recogí lineamientos marxistas (bien disimulados, por cierto) para muchos temas para los cuales creo que hubiera preferido sensatamente otra mirada. Hoy, que la dictadura terminó hace ya muchos años, enfoco esos temas de otra manera y no porque esté *en contra* del marxismo. Combato contra otros fantasmas y por otras utopías.

De la misma manera, y esto lo hemos visto anteriormente (capítulo 2), hay una gran carga de elementos inconscientes que se manifiestan en mi clase de hoy. El trabajo sobre ellos, por fuera del ámbito del silencio, que es también un ámbito de ojos cerrados, abre el camino hacia significaciones tal vez trascendentes para lo que he hecho hoy mismo.

Creo que poner la mirada del análisis sobre este tipo de asuntos ayuda a ganar en profundidad. Una vez más, me permito reiterar que las herramientas de análisis son «apropiadas» o «necesarias» dependiendo de la situación de análisis, que como cualquier otra incluye motivos, razones, fines, intenciones... No se trata jamás de tomar todas las que pueden estar a disposición y hacer con ellas un análisis interminable de una clase de 40 minutos. De lo que se trata, ante todo, es de tenerlas a disposición para poder usarlas cuando parezca que son apropiadas y necesarias.

Hablar en clase de historia: una acción discursivamente espesa

Hasta el momento hemos visto la posibilidad de tomar herramientas de análisis provenientes de diversos corpus disciplinares, tales como el psicoanálisis, la psicología, la filosofía de la acción, y también de la filosofía de la historia, porque todas ellas me han parecido apropiadas para permitirme dar cuenta más ampliamente de lo que acontece en mi clase de historia. En este capítulo incursionaré en el terreno de las cuestiones que tienen que ver estrictamente con lo discursivo, y por lo tanto estaré en algunos momentos en los dominios de la hermenéutica y en otros en los de la semiótica. No olvidemos que, desde cierto punto de vista, la clase de historia es antes que nada un evento de naturaleza discursiva: *hablamos* de historia, *leemos* sobre la historia, *escribimos* sobre historia. Sin embargo, me pareció mejor plantear primero otros aspectos de la cuestión, y dejar este para más adelante.

La idea de enfocar el análisis de la clase de historia desde estas miradas viene un poco a la zaga de muchos trabajos que se apoyan en lo discursivo para trabajar en torno a la naturaleza de la producción historiográfica. No tendría que resultar sorprendente que herramientas que sirven para entender la historiografía sirvan también para entender su enseñanza, aunque reconozco que esto es por ahora bastante poco usual. Esta apuesta es la que me ha parecido la más adecuada para presentar un conjunto más poderoso de herramientas de análisis, y en el fondo más apropiado para dar cuenta de lo que sucede durante una clase de historia, superando lo que yo veo como carencias en otras propuestas de análisis (y que lo he señalado en el capítulo 1). En los otros capítulos, también he mostrado que es posible dirigir provechosamente la mirada hacia la filosofía o hacia el psicoanálisis, muchas veces siguiendo la huella de los aportes de esas miradas sobre la producción historiográfica. Continúo pues intentando mostrar cómo muchas herramientas de análisis, utilizadas previamente en otros campos de prácticas, como el de la producción historiográfica por ejemplo, pueden ser tomadas con ventaja por la didáctica de la historia.

Creo entonces que podríamos empezar por dar cuenta de que hay algo en común entre el lector que es el historiador y el que es el profesor de his-

toria, y también por supuesto entre ellos y el lector que es el alumno (el de mi clase, pero también ese otro que terminó siendo historiador o profesor de historia). También hay seguramente algo de familiar entre ese constructor de un texto acerca de su saber que es el historiador, y ese otro —que más bien habla que escribe— que es el profesor de historia. Y por supuesto, alguna familiaridad hay también con el alumno, constructor a menudo a regañadientes de textos acerca de su saber, unas veces hablados y otras escritos. Si me interesa mostrar estas similitudes, es porque en algún momento esas lecturas y esas escrituras se entrelazan, se superponen o se mezclan en un solo texto. A veces ese texto es el de la historiografía y otras veces el de la clase de historia. Seguramente también lo es el del trabajo escrito de mis alumnos, al cual no presto demasiada atención en un trabajo como este, dedicado a la práctica de la enseñanza de la historia.

Démosle pues la bienvenida a la mirada desde lo discursivo, y tratemos de tomar provecho de todo lo que nos brindará a la hora de proveernos de herramientas de análisis más potentes para comprender mi clase de historia.

Un universo discursivamente espeso

Desde este punto de vista pues, parece que lo primero que habría que poner en claro es que una clase de historia consiste en que el profesor hable con sus estudiantes acerca de lo que sabe (o al menos de una parte de eso) con relación al tema de la clase. Si lo sabe es ciertamente porque lo leyó en uno o varios libros de historia, lo comprendió, lo aprendió y lo recuerda en ese momento, según la última versión de su propia comprensión.

El sentido de un texto —dice Gadamer— siempre supera a su autor, no ocasionalmente, sino siempre. Es por eso que la comprensión es un comportamiento no solamente reproductivo, sino también y siempre productivo. [Hacia el final del párrafo dirá: «cuando se comprende, se comprende de un modo diferente»] (1977: 367).

Se trata por lo tanto no solo de un discurso que dice lo que ya ha/n dicho otro/s discurso/s, sino que es un discurso *hablado* acerca de un discurso *escrito* (en la mayoría de los casos, puesto que lo que alguna vez oímos siendo alumnos, también cuenta en la clase que damos como profesores). Contar lo que leí, no es lo mismo que leer para otros lo que antes leí para mí, y esto vale tanto para un profesor de historia como para el propio historiador (que no ha leído ese libro sino que lo ha escrito), si fuera puesto a dar una clase de 40 minutos sobre alguna parte de lo que sabe o de lo que escribió en su libro, que no necesariamente tienen que coincidir cuantitativamente hablando. Todos hemos escuchado alguna vez a un historiador hablar de su libro, o del tema de su libro, y queda claro que no solo tiene varias maneras de hablar del tema, sino que a veces habla de cosas que no escribió en el libro y que igualmente tienen relación con el tema, y por supuesto, forman parte de *su saber* acerca del tema del libro.

Luego, habría que considerar que cada uno de los historiadores que han escrito los libros de los que aprendimos los profesores lo que estamos diciendo en clase, también estudiaron mucha historia, literatura, filosofía, etcétera, antes de ser historiadores, y desde luego, lo siguen haciendo como parte de su trabajo profesional. De una manera o de otra, los libros de historia cuentan lo que dicen otros libros —no solo de historia— en los que su autor se apoya. Algunas veces remiten a esos libros para discutir con ellos, para mostrar que hay otras miradas posibles, o que definitivamente consideran que hay trabajos que están «equivocados» o al menos superados. Sin embargo, la mística de la producción historiográfica siempre pone a los historiadores antes que nada en contacto directo con fuentes, materiales antiguos, textos de otras épocas, además de otro tipo de restos. Creo que Marc Bloch dice con extraordinaria claridad que no siempre es tan así:

En el principio, dirían con todo gusto, están los documentos. El historiador los reúne, los lee, se esfuerza por pesar su autenticidad y veracidad. Después de ello, y solamente después de ello, los pone a trabajar... Pero por desgracia, ningún historiador jamás ha procedido así, aunque acaso haya creído hacerlo (2001: 86).

De todas formas, es indudable que los historiadores también trabajan con «fuentes» de su conocimiento, es decir con textos (u objetos) que dan testimonio de los acontecimientos que estudian. No podría ser de otra manera. Esto significa entonces que además de los textos historiográficos de sus predecesores y de sus contemporáneos, los historiadores han leído necesariamente otro tipo de textos para fundamentar su producción historiográfica. Su trabajo muchas veces consiste en contar a los lectores lo que esos textos dicen (cuando no los transcriben directamente), pero en realidad lo más importante —porque es lo que hace de ese texto un trabajo historiográfico— es que nos explican lo que esos textos *quieren decir*, lo que *significan* para ese historiador. La historia es definitivamente algo más que la hermenéutica de los textos antiguos (Koselleck, 1997a: 88). He aquí entonces que en el extremo más lejano de esta cadena de textos e interpretaciones, que termina con un profesor dando una clase (o más bien con un alumno dando cuenta de lo que aprendió en clase) están los autores de esos textos antiguos en los que el historiador se ha basado para elaborar su interpretación acerca de ese momento del pasado que yo estoy leyendo o enseñando en mi clase.

Tenemos por cierto aquí una interesante estratigrafía discursiva que alterna la escritura y la lectura a lo largo del tiempo, y a través de distintas miradas que van desde el testigo del evento estudiado hasta el alumno de primer año, que lo que ha estudiado (es decir, *leído*) es posiblemente lo que dice el manual, lo que dice su cuaderno de clase o lo que dice la ficha de trabajo que le entregó su profesor. Como dice Michel de Certeau,

... entrelazadas por una serie de operaciones, escritura y lectura se generan mutuamente. [...] [Esta práctica] está destinada a hacer otra cosa con el texto que la ha hecho posible. [...] También cambia la posición del lector. En lugar de apilar conocimientos o ideas en un lugar desde el cual se supone que el saber

hablaría siempre, la enunciación misma se deja alterar de manera de cambiar, con el saber, el lugar desde donde se hace (1973: 172).

El análisis de cualquiera de los puntos de esta cadena de textos, que posiblemente incluye un desplazamiento más de los que de Certeau ha previsto en su trabajo, textos unos entrelazados con los otros de diferentes maneras, no tendría que considerarse de ninguna manera ajeno al análisis de lo que digo en mi clase de hoy. No tendría que serlo tampoco respecto de lo que leo en un trabajo de un estudiante, y naturalmente de lo que leo en un libro de historia. En definitiva se trata siempre de una compilación singular del trabajo de muchos autores sucesivos —incluido el autor del último texto—, de muchos lectores sucesivos, de muchos trabajos de interpretación entrelazados. Barthes en *Théorie du texte* (1973, 2002: 451) dice que en efecto

Todo texto es un intertexto; hay otros textos que están presentes en él, en diferentes grados, bajo formas más o menos reconocibles: los textos de la cultura anterior y los de la cultura del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas retomadas.

De todas maneras y esto lo veremos al final de este trabajo, todavía queda un texto más por considerar, que es el de la reconstrucción discursiva de la clase, que suma un eslabón más a la cadena interpretativa que nos ocupa en este momento.

Desde un punto de vista disciplinar, lo que acabo de plantear en líneas extremadamente generales implica por un lado una superposición de interpretaciones sucesivas, interpretaciones de la lectura y de la relectura, pero también interpretaciones de la escritura y de la reescritura (o del habla), lo cual nos lleva a la hermenéutica, a las teorías de la lectura, y en parte a las teorías del texto. Por otro lado, implica que cada texto contiene de una manera o de otra, a otros textos, cuya presencia no siempre se puede percibir a simple vista y que, además, tiene distintas maneras de estar presente (desde la cita textual hasta el plagio) lo cual nos lleva directamente a la semiótica y a la lingüística (Kristeva, 1969; Barthes, 1973; Genette, 1982; Bakhtine, 2003).

Lo que trataré de hacer ahora es mostrar cómo este *espesor discursivo* —hermenéutico e intertextual a la vez— del cual cada profesor de historia es partícipe activo constituye una preciosa herramienta de análisis para mi clase o la suya en cualquiera de las instancias, es decir desde la producción del texto del proyecto para la clase hasta el análisis de la clase hecho a partir, precisamente, de un texto que reconstruye discursivamente una acción que ya ha transcurrido y no volverá a hacerlo. En esta etapa, las nociones de *versión* y de *interpretación* serán un eje especialmente relevante de la cuestión, tanto desde la hermenéutica como desde las teorías de la lectura y del texto.

Por su parte, la dimensión indudablemente intertextual de una clase de historia en la que el habla del profesor consiste en hacer hablar a los histo-

riadores (los identifique explícitamente o no) y a los sujetos que vivieron en la época de la que trata la clase, nos llevará a buscar en particular en la semiótica las herramientas para analizar este aspecto de la clase de historia.

De todas formas, es preciso recordar que el análisis que tiene sentido aquí es el de la didáctica de la historia, tanto si está hecho con las herramientas de la semántica de la acción, como si está hecho con las del psicoanálisis o con las de la hermenéutica. La finalidad del análisis es siempre la de entender lo que pasó en mi clase, construir un sentido para esa clase que tiene lugar en el curso de una acción profesional continuada, en la que hubo una clase de ayer y habrá una de mañana. Lo singular que tiene esta cuestión es que el resultado del análisis hecho a partir del uso de estas herramientas es a su vez un nuevo texto, de hecho, una serie de nuevos textos. Son, en definitiva, los que cierran la cadena de textos e interpretaciones que nos ocupa en este capítulo, y en realidad, en el libro entero. Como esos últimos textos serán sin duda los más intertextuales de todos, lo que planteo en este capítulo con relación al discurso de mi clase podría retomarlo en el capítulo 7 si quisiera, a su vez, analizar discursivamente el fruto del trabajo del análisis de mi clase.

Veré entonces en primer lugar cómo analizar *mi versión* del saber histórico que he leído, para luego ver de qué manera las opciones de reconfiguración de ese saber —a los efectos de una clase acerca de un tema— en el contexto de un programa constituyen a su vez una articulación de esa versión de mi saber, singularizándolo en el ámbito acotado de esa clase o esa serie de clases.

Mi clase es una versión de mi saber

Ideológicamente hablando, durante mucho tiempo la historia no ha sido tomada por una versión, sino por ser la verdad —o al menos la imagen lo más verosímil posible— respecto de lo que aconteció en el pasado (Barthes, 1987a; Certeau, 1993; Ricœur, 2003). Casi como en espejo, y eso también lo hemos visto anteriormente, la enseñanza de la historia fue ideológicamente concebida como neutral, como laica, como relativa a lo verdadero, como incontaminada de cualquier ideología o posición política, religiosa o filosófica. Si de alguna manera se ha podido admitir que la clase de historia era una versión, con seguridad no se trata de la del profesor —subalterno por definición— sino más bien la del Estado o de otra autoridad política, social o académica.

En el imaginario colectivo, la idea de versión ha estado siempre más vinculada con lo subjetivo, lo personal, lo parcial, lo circunstancial, e incluso con lo que puede sin duda cambiar en cualquier momento porque es el fruto más de un sentimiento personal que el de un trabajo científico y riguroso. Muchas veces en el hablar corriente no parece haber demasiada

diferencia entre «versión» y «opinión», teniendo posiblemente mucho más fuerzas las notas de la opinión que las que tienen que ver propiamente con la noción hermenéutica de versión, que siempre da cuenta de un trabajo de interpretación. A lo que me refiero es que no podemos pensar que mi clase de historia es *mi opinión* sobre el tema, en lugar de *mi versión*. No podemos pensar la versión como si fuera la opinión, y de ahí deducir que se equipara a todas las situaciones en las cuales yo puedo propiamente opinar: opinar sobre cómo está actuando el gobierno, sobre si hay que mantener o no una determinada ley, o una política económica, o incluso, sobre cómo le queda a usted esa ropa.

Lo que me propongo aquí es entonces tratar de ver el discurso de mi clase como una versión de mi saber, el cual a su vez no puede no ser una versión del saber-objeto (Barbier, 1996, 2004, 2011) que he leído en los libros de historia o escuchado en clases, charlas o conferencias respecto del tema. En efecto, para Gadamer la interpretación no es más que la forma explícita de la comprensión por lo cual comprender es ya interpretar (1977: 378). Marchamos entonces con un pie sobre la hermenéutica —mi versión— y con el otro sobre la intertextualidad —un texto/saber que dice otro texto/saber—.

Poseer un saber no es lo mismo que poseer un objeto. Uno puede mostrar el objeto del que está en posesión y con eso tendría que alcanzar para comprobar que lo tiene. Sin embargo, ¿cómo hace alguien para darse cuenta de que yo poseo un saber? ¿Cómo se lo de-muestra? En realidad, tengo que hacer algo de lo que se deduzca que eso es así. En efecto, los saberes poseídos por un sujeto deben a la vez ser saberes detentados para que los demás sepan que lo sabe. J-M Barbier lo dice con gran claridad:

Los conocimientos son el resultado de un proceso de interiorización [...] de realidades acerca del mundo. Esta interiorización se aprecia a partir de la comprobación de la restitución (control de conocimientos) o de la utilización (puesta en práctica de los conocimientos). Se puede entonces definirlos como inferencias a partir de la comprobación de la restitución o de la utilización de los enunciados (Barbier, 1996: 12-13).

Desearía aclarar que el saber al que me refiero no es una mera información como, por ejemplo, mi fecha de nacimiento, que si me preguntan, la digo *tal cual* está en todos los documentos correspondientes. A lo que me refiero es en cambio a mi saber acerca de, por ejemplo, la expansión imperialista europea del siglo XIX. Si yo pudiera repetir exactamente todas las palabras de todos los libros en los que leí acerca de ese tema, seguramente generaría bastantes dudas acerca de si realmente sé ese tema, y creo que más bien parecería todo lo contrario. Normalmente alcanza con que yo diga *lo mismo*, pero *con otras palabras* para dar a entender que lo comprendí y que además, lo sé. Como dice J. Beillerot, mi saber es un discurso acerca de mi saber, respecto del saber de otros (2000b).

En realidad nunca puedo decir exactamente lo mismo que leí, sino que tengo que tener la capacidad de generar un discurso diferente cuyo con-

tenido sea *análogo* al discurso que he comprendido, y que para quienes al igual que yo lo conocen o al menos confían en mí, puedan considerarlo *suficientemente fiel* al original. Hay algo de esencialmente interpersonal en esto del saber: sé lo que otro supo antes que yo, y si lo sé y no se lo digo a nadie... es difícil que pueda argumentar que efectivamente lo sé, más allá de mi fuero íntimo.

Con seguridad, la prueba de esa fidelidad esté en la conservación de algunas palabras de especial relevancia en el texto original, que permitan reconocer la analogía entre ambos textos. A diferencia de lo que ocurre en el caso de la interpretación de las partituras musicales, en el caso de la comprensión de textos escritos, no es la fidelidad a cada letra la que hace una interpretación de un texto más o menos sostenible, sino por el contrario poder tomar la voz del autor y comenzar una frase diciendo: «en el capítulo I Braudel *dice que...*» y decir lo mismo pero *sin repetir* textualmente más que algunas palabras muy especiales. Podría, por ejemplo, explicar a mis alumnos (o a mis lectores, si fuera un historiador) las ideas braudelianas de corta, mediana y larga duración, sin haber tomado textualmente del trabajo de Braudel más que estos tres términos, y alguno más, que tal vez no hiciera a lo esencial de la explicación de la mirada braudeliana del tiempo histórico.

Es posiblemente desde aquí, que la mirada desde lo discursivo pueda contribuir a esclarecer algunos aspectos no siempre *visibles* del discurso de una clase de historia, sobre todo a los efectos del análisis. Cuando yo digo a mis alumnos que *Perry Anderson le discute a Roland Mousnier el papel que jugó la burguesía en la configuración de las monarquías absolutas europeas*, al decir esa frase, ¿qué parte de los textos que leí estoy retomando en mi discurso? ¿Podría volver al texto, rápidamente, y señalar a un alumno qué parte leer para que me crea que yo leí ese libro? Sin duda, le diría que lea todo el capítulo, y como mucho... las primeras o las últimas páginas. Por otra parte, podría jurar que no estoy siendo infiel al texto de Anderson, ni al de Mousnier, así como que no creo que esté haciendo una interpretación audaz o desubicada de los trabajos de estos autores. Yo no me sé de memoria *El Estado Absolutista* de Anderson, pero creo poder asegurar que tiene una postura distinta de la de Mousnier respecto del absolutismo, y sobre eso baso el discurso de mi clase cuando les explico a mis alumnos que hay más de una postura con relación al papel de la nobleza y de la burguesía en la configuración de las monarquías absolutas europeas.

Creo que de alguna manera se podría apelar a la idea ricœuriana de mimesis II (Ricœur, 2004), en su sentido de trama y de configuración del relato. En el trabajo de Ricœur esta idea apunta principalmente a denotar el trabajo de organización de los contenidos del relato por su autor. Si bien Ricœur no está específicamente pensando en que un lector organice un nuevo relato con lo que sabe según lo leyó, no me parece que esta extensión de la idea de mimesis II sea totalmente inapropiada. El relato de la historia que hago en mi clase constituye definitivamente un nuevo *reino del como si*, en el cual lo que digo allí es *como si fuera lo que leí*. Por otra

parte, cada clase se sostiene efectivamente sobre una trama de eventos y conceptos que es obra de cada uno de nosotros, los profesores de historia. Esta re-organización de varios discursos (o de uno solo, si solo leí un libro sobre este tema) en uno nuevo para cada vez que abordo el tema en clase (y puede ser que lo tenga que hacer varias veces en el día, o a lo largo de la semana) es en definitiva lo que constituye una versión de mi saber, entre tantas otras posibles.

Si continúo dentro del esquema ricœuriano, podría suceder que mimesis III —el mundo del lector— se entrelazara inevitablemente con mimesis II, el lugar en el cual el texto se configura para ser leído o escuchado por otros. La idea de que los textos leídos dan lugar necesariamente a otros textos a los efectos de dar cuenta de su comprensión o aprendizaje, según sea el caso, invita a expandir la idea ricœuriana del círculo de las mimesis, casi en forma espiralada. En el mundo de la enseñanza, si algo es contado, es porque antes ha sido leído, y todos esperamos que lo que es leído (o escuchado) por los estudiantes sea a su vez contado... para ser leído y calificado. Para el análisis, creo que es justo donde hay que poner los ojos.

Ahora pensemos, que la clase dicha es siempre como el segundo acto de una obra que empezó leyendo, como la escritura de la historia está después de la lectura de los documentos y otros textos. Sin embargo, podríamos apelar a la idea de «inversión escrituraria» de Michel de Certeau: para la historiografía las cosas empiezan en realidad por la necesidad de una práctica, la de la escritura de la historia, que es la que demanda y organiza las lecturas y las búsquedas en el pasado, para un día poder ser escrita (1993: 101 y ss).

Si extendiera el gesto de esta idea a mi clase de historia, encontraría en realidad a la lectura, a la que llamé primer acto más arriba, como un acto subsidiario y sin sentido si no está el segundo acto, que es el más importante: leo esto *porque* voy a tener que dar una clase (o un examen) sobre este tema. Igual que los historiadores, los profesores de historia leemos buscando los que nos sirve, lo que nos parece apropiado, interesante, novedoso, esencial... para el día que tengamos que dar una clase sobre ese tema. El punto, me parece, es que no para todos lo apropiado, lo interesante, etcétera, de un texto son las mismas cosas. Allí tiene que empezar el análisis: preguntándome acerca de qué fue lo que yo fui a buscar a los libros de historia, como un *cazador furtivo*, para usar las palabras de Michel de Certeau (2000: 177 y ss.) y por lo tanto también en lo que dejé pasar conscientemente. Lo que se me escapó, no cuenta.

Me parece que es realmente importante poder apelar a la posibilidad de mirarse primero como lector y luego como constructor de un discurso hablado hacia otros (que pueden ser mis compañeros de estudio, mis profesores el día del examen, o mis alumnos en el salón de clase). En realidad, los historiadores son también primero lectores y luego escritores, y en el medio piensan mucho —y olvidan algo— acerca de lo que leyeron en los

documentos del archivo o en los libros de otros historiadores, filósofos o escritores literarios. De la misma manera, entre la lectura de los temas, y su propuesta en clase, también hay pensamiento, reflexión, olvido y análisis acerca de lo que he leído. Se trata, en efecto, de dos acciones diferentes (leer y escribir/hablar) pero estrechamente entrelazadas por los eventos y las conceptualizaciones contenidas en cada una de ellas. Creo que debemos tratar de escapar al fantasma simplificador de que lo leí, lo entendí, lo sé, y lo puedo explicar tal cual, como siendo todo una misma cosa y un mismo gesto. No nos permite ver nada con claridad.

También tendría que poder ser capaz de dar cuenta de mi relación con la dimensión conceptual y argumentativa del texto, un poco en clave de *rapport au savoir*, pero tal vez tratando de hilar más fino. Me refiero a la posibilidad de establecer mi sumisión, mi convicción, mi adhesión a algunas zonas conceptuales del texto con las cuales realmente me identifico. Recordemos que J. Beillerot sostiene que aprender implica una doble sumisión, en el sentido de que no solo aprendo el saber del otro, sino que además las respuestas a preguntas que yo no me he planteado (2000b). Es posible que las diferencias entre Mousnier y Anderson me dejen totalmente indiferentes, pero es posible que no, dependiendo en el fondo de cuánto me interesa la pregunta que dio origen a sus respuestas. A los efectos del análisis, tendría que poder ahondar un poquito en cuál me gusta más, por qué me gusta, me hace sentir bien, me con-vence (es decir que *me dejé con-vencer* por ella). Si soy indiferente, también podría hacerme algunas preguntas al respecto.

En efecto, uno sabe lo que quiere saber, y no es que quiera saber historia y no química, sino que de la historia que cada uno lee termina sabiendo, entendiendo, recordando solo unas partes (es decir que retiene solo alguna información de toda la que lee, pero más bien me refiero a las dimensiones conceptuales y explicativas del conocimiento histórico). Creo que estaríamos muy confundidos si asumiéramos en este punto que lo que uno lee es análogo a lo que uno sabe, y que eso a su vez es análogo a lo que uno enseña o a incluso a lo que uno cree que tiene que enseñar cualquiera sea el caso. Que tienen, en efecto, algún tipo de relación es indudable. Lo que no puede darse por descontado es algún tipo de relación mecánica e invariable entre una cosa y la otra. Es cierto que todos tenemos algunas clases en las que supuestamente no nos guardamos nada, clases que no podrían ser diferentes en ninguna medida... pero así como esto es cierto, también lo es que en muchísimas más clases, lo que ofrecemos fue una opción entre varias. Cualquiera sea el caso, esto es más que motivo de análisis.

En este punto del análisis estaríamos entonces tratando de entender el discurso de la clase como un discurso relacionado con el discurso de mi saber, que a su vez se relaciona con mis lecturas acerca de ese tema. Se trata, naturalmente, de un discurso intertextual por definición: hablamos de lo que otros han dicho, y también hablamos de lo que sabemos. Po-

demos entonces, intentar una tarea de trazabilidad historiográfica de los distintos momentos de la clase: ideas que vienen de tal autor y tales de tal otro, pero también ideas que ya no puedo saber de dónde salieron, cosas que ahora pienso que *siempre* supe... De la misma manera, se trataría de poder poner en claro si los documentos o textos historiográficos o de otro tipo (tales como periodísticos, literarios, etcétera), que estoy trayendo a mi clase reproducen en ella el uso que algún historiador ha hecho de ellos, o si por el contrario dan cuenta de una *extrapolación* del trabajo de los historiadores y voy por mi cuenta tratando de hacer un trabajo análogo al de ellos, pero con *otros* cuadros de cifras, o con *otras* imágenes, para explicar a mis alumnos los alcances de la crisis de 1929. En muchos casos, el peso de una ortodoxia corporativa o de una tradición de enseñanza será el que dé la clave más certera.

Por otra parte, y ahora apoyándome más en algunas miradas más recientes con relación a la historiografía, creo que no estaría demás preguntarme acerca de las voces que hablan en mi clase, como en reflejo de las que hablan en mi propia historiografía de referencia. Es decir, cuando John Wilson (1974: 116-118) —en *La cultura egipcia*— dice que a pesar de todo a los campesinos egipcios, es decir *todos ellos*, les gustaba reír y cantar, ¿de qué habla realmente? Estos campesinos («el campesino») de los que él habla no han dejado ningún texto dando cuenta de su estado de ánimo, sino que Wilson ha llegado a esa conclusión a partir de los textos escritos por los sacerdotes y por los escribas, usando una escritura jeroglífica que daba cuenta de una lengua no indoeuropea... y que él mismo tradujo al inglés. ¿Cómo puede *entenderse* que yo en mi clase afirme que a los campesinos egipcios les gustaba reír y cantar (para el caso sin importar demasiado que mencione o no a Wilson)?

Carlo Ginzburg fue posiblemente uno de los primeros en plantear la cuestión de la voz (ausente) de los subalternos en la producción historiográfica, y eso fue bastante después de que Wilson escribiera su libro sobre la cultura egipcia. Ginzburg hace notar que muchas fuentes escritas son doblemente indirectas, en tanto han sido escritas en el pasado, y en tanto están escritas por individuos más o menos vinculados a la cultura dominante —que no es la referida en el texto— (Ginzburg, 1996: 11), como sería, por ejemplo, el caso de las clases populares estudiadas por él, o de «el campesino egipcio» que mencionaba más arriba.

Michel de Certeau aborda la cuestión, pero desde otro ángulo.

La historia hace hablar al cuerpo que calla. [...] La violencia del cuerpo llega hasta la página escrita por medio de la ausencia, por medio de los documentos que el historiador pudo ver en una playa donde ya no está la presencia que los dejó allí, y a través de un murmullo que nos permite oír, como venido de muy lejos, el sonido de la inmensidad desconocida que seduce y amenaza al saber (1993: 17).

Entiende igualmente que son los historiadores los que hablan por los «muertos» del pasado, haciendo hablar a los textos que nos han dejado, pero además insiste en su condición de «otros», de esencialmente diferen-

tes a quien intenta su conocimiento. La idea de límite de significabilidad, de comprensión, de conocimiento del pasado, está siempre presente en su obra. Para nosotros una alerta invaluable que permite siempre ver más profundamente y entender de otra manera lo que hemos dicho, o aun leído acerca del pasado.

Más recientemente, muchos autores vinculados a los estudios sobre la subalternidad, como G. Spivak, R. Guha y otros, van todavía más allá, planteando casi la imposibilidad de conocer a los subalternos más allá de tener acceso al hecho de su existencia: «El historiador debe persistir en sus esfuerzos por ser consciente de que el subalterno es necesariamente el límite absoluto del espacio en el cual la historia se narrativiza como lógica. Esta es una lección difícil de aprender» (Spivak, 2008: 49). Para estos autores los subalternos son esencialmente los sujetos coloniales que han sido estudiados por los historiadores europeos, pero también lo son —como para Ginzburg— los pobres, las mujeres, los que en definitiva no forman parte de la cultura dominante y por lo tanto, su voz aunque exista no es nunca legitimada.

Transformar esta herramienta de análisis de la historiografía en herramienta de análisis de mi clase me lleva directamente a preguntarme, más allá de la historiografía de referencia, acerca de las maneras en que lo que digo se relaciona con una realidad que no solo ya no volverá a acontecer, sino que se refiere a tramos de ese pasado que son particularmente difíciles de conocer en tanto forman parte de un mundo de subalternos. Si de alguna manera afirmaciones tales como «Guillermo *quería* conquistar Inglaterra» exigen toda una explicitación de la mediación historiográfica, decir que a los campesinos egipcios (es decir, todos, en general...) *les gustaba reír y cantar*, o que *todos* los aztecas interpretaron la conquista española como el cumplimiento de una profecía, exige todavía muchísimo más trabajo de explicitación, de puesta en claro de qué es lo que uno está diciendo cuando lo dice.

A fin de cuentas, esto equivale a tratar de desdoblar la referencia de mi discurso de aula. Es decir que, por un lado, puedo permitirme pensar que como dice Barthes (1987a) la escritura de la historia es performativa respecto del pasado y en fin de cuentas es lo que importa porque lo otro depende de lo que está escrito. Por otro, puedo permitirme intentar alguna mirada más crítica sobre lo que estoy leyendo y lo que estoy diciendo en clase que apunte a mirar la relación de ese discurso con «lo real», sea lo que eso sea.

La cuestión es entonces poder pensar si mi clase empieza y termina en lo que leí, y eso me excusa de mayor pensamiento, o bien si desde la tarea del análisis puedo encarar la cuestión con relación a la naturaleza de la producción historiográfica en la cual me baso. Creo que el problema no es tanto si en mi clase no hablé de los campesinos, o de los niños, o de las mujeres en una determinada época, o para una determinada cultura, sino más bien *cómo* hablé de ellos cuando lo hice. ¿Puedo efectivamente distinguir entre la *otredad* y la *subalternidad*? ¿Puedo entonces distinguir cuando estoy hablando de mundos que son, como dice Lowenthal, *países*

extraños, de cuando estoy tomando la palabra del otro para decirlo, construirlo, establecerlo, como si eso hubiera sido realmente así? Pienso que a los efectos del análisis esto no debe confundirse con la tarea propiamente historiográfica de conceptualización, es decir, con la creación de sentido y categorías para eventos del pasado. Eso nos permite hablar de Edad Media, Antigüedad Clásica, o de causas/antecedentes y consecuencias/efectos de unos acontecimientos sobre otros, o de mentalidades, o de grupos sociales... Creo que el problema aquí es más bien *el límite de lo pensable*, para usar las palabras de Michel de Certeau (1973: 98), o *el fracaso cognoscitivo*, para usar las de Gayatri Spivak (2008: 36 y ss.).

Esto también tiene que poder formar parte del análisis del discurso de mi clase. Tal vez, el espesor discursivo de mi clase no llegue tan profundamente como pensaba, y estuviera un poco fantaseado... Tal vez, las cosas no fueran tan intertextuales como pensaba, y no haya habido en efecto tantas voces como creía que había en mi clase, al menos si me atenía estrictamente a la letra del texto.

Entre nosotros: la historia *hablada*

Tal como lo he anunciado anteriormente, veré, ahora y desde otro ángulo, las maneras precisas que adquiere la versión de mi saber en ocasión de una clase. Esto tiene a los efectos del análisis dos vertientes importantes, a saber: por un lado, las imposiciones que dan cuenta de la transformación de un discurso escrito y sabido a uno hablado; por otro lado, lo que tiene que ver con el hecho de que se trata precisamente de un discurso hablado para otros con la intención de que su contenido sea comprendido y además aprendido (naturalmente tal vez con el complemento de un trabajo de lectura en casa...). La primera de ellas tiene que ver con lo que vengo planteando en este capítulo. La segunda, en realidad corresponde al capítulo siguiente, y es allí que será plenamente abordada. En los hechos mi clase sigue siendo una, pero las exigencias de una lógica distributiva de las cuestiones a veces obligan a hacer divisiones donde en realidad no las hay tan claras.

Empezaré entonces diciendo que me parece que no es lo mismo hablar o contar lo que vi en cualquier momento antes de entrar a clase, que armar un discurso contando lo que leí en unos libros. Como veremos más adelante, tampoco es lo mismo que contar —aun a mí misma— lo que acabo de hacer en mi clase.

Creo que aquí lo más importante a tener en cuenta está en el paso de un discurso escrito, que es el libro de historia, a uno interior, que es mi saber para finalmente desembocar en uno oral dirigido a otras personas. Desde esta perspectiva, ostensiblemente vygotskiana, (1995) interesa particularmente tomar conciencia de los distintos modos de ser dichas/pensadas que tienen las cosas. Es precisamente a partir de allí que podemos tratar de

captar cómo hemos hecho jugar esos tres momentos del pensamiento y del saber hasta llegar al discurso de la clase. A su manera, esta me parece que también es una dimensión que agrega del lado del espesor discursivo.

Quisiera tener la posibilidad de introducir este asunto con algún ejemplo, pero como se trata de un libro escrito, no puedo hacerlo de ninguna manera. Solo podría transcribir mi voz, y eso no serviría de nada. Sería más o menos como copiar una partitura de Mozart y luego escribir acerca de cómo suena. Obviamente, la partitura es algo visual, no sonoro, aunque tenga que ver con el sonido... Cualquier cosa que escriba tomando el lugar de mi voz perderá automáticamente el efecto que quería que tuviera. Es como si fuera una cuestión en espejo de la que estoy planteando: quiero hablar (de hecho, escribir) de cuando la escritura se convierte en habla hablada, y no de cuando el habla se convierte en palabras escritas.

Lo único que puedo hacer entonces es enumerar una serie de cuestiones que pueden tener que ver con el análisis de la oralidad de una clase, siempre en la perspectiva de lo interpretativo, de la construcción de una versión, y si es posible, de lo intertextual. Diré entonces que la entonación de la voz es un modo interpretativo equivalente al fraseo en la ejecución de un instrumento musical. La voz frasea, y ese fraseo es interpretativo y muchas veces también es valorativo respecto del asunto o del personaje en cuestión. De alguna manera los gestos de la cara y de todo el cuerpo, también frasean... A veces la entonación de la voz es la de varias voces distintas y alternadas. La entonación de la voz marca la importancia o la irrelevancia de un asunto o de un personaje más allá de toda pretendida neutralidad. Quisiera poder decir que no hablo con la misma voz de Rosa Luxemburgo, que por mil razones me merece un infinito respeto, que de Hitler, que en definitiva no era peor que muchos de sus contemporáneos cuyos nombres no figuran en ningún lado.

Diré también que existe un canal interpretativo denotado por la manera de hablar de cada uno. Todos tenemos nuestras frases características, nuestras palabras usuales, que de alguna manera «traducen» cualquier texto *escrito y leído* a «otro idioma» *hablado*. A veces nos impresiona ver la versión de nuestra clase en las palabras, habladas o escritas, de alguno de nuestros alumnos. Supongo, en paralelo, que muchos de los historiadores que he leído sentirían tal vez un pequeño escozor si me oyeran diciendo con mis palabras, mi voz, mis gestos, lo que ellos escribieron.

Diré finalmente que la urgencia y la dimensión absolutamente singular del discurso de la clase aportan también a la idea de una versión. Un profesor no es lo mismo que un actor de teatro que conoce su parlamento y lo puede repetir de forma casi idéntica noche tras noche. La clase no tiene escenario ni público, y aunque tiene un guión más o menos estructurado no tiene, estrictamente hablando, libreto. Por más que muchas cosas estén previstas, es siempre un discurso que tiene lugar en la incertidumbre de lo que pasará en la interacción humana a la que pertenece. Muchas veces, en su singularidad extrema, la polifonía del discurso de mi clase recuerda lo irrepetible de las figuras de un caleidoscopio.

La versión del habla en clase es entonces una versión más en esta larga cadena de versiones que hemos considerado a lo largo de este capítulo. Si tenemos en cuenta que los profesores de historia, tal vez más aún que los historiadores, solo tenemos la palabra hablada para construir el edificio del pasado de la humanidad, para presentar (es decir, hacer presente) un mundo que no puede ser percibido más que a través de nuestras palabras (con ayuda de..., pero nunca a la inversa), entonces el análisis de la oralidad de la clase de historia adquiere por sus propios méritos un lugar preferencial en la comprensión de lo que ha pasado allí.

De todas formas, la oralidad reclama siempre el juego con quien escucha. Es por esto que en el próximo capítulo me ocuparé precisamente de la dimensión interpersonal de este discurso hablado que es mi clase de historia.

Mi clase de hoy: una acción personal en un contexto interpersonal institucionalizado

Entender mi clase de historia es también entender qué clase de vínculos tiene con el contexto, o más bien los diferentes contextos en los que tiene lugar: contexto interpersonal y contexto institucional, pero también contexto socioeconómico, contexto político, contexto historiográfico. Hasta ahora me he ocupado solo lateralmente de los signos que el discurso y la acción en general de mi clase contienen con relación al juego interpersonal que define la acción de enseñar algo a alguien en un momento preciso. En este capítulo me ocuparé entonces de las herramientas que me permiten comprender las dimensiones interpersonales de mi clase y, muy particularmente, lo que eso tiene que ver con el contenido de su discurso (histórico-historiográfico). De todas formas, y por el hecho de ser la acción de enseñar un evento esencialmente institucionalizado —escuela, liceo, universidad...— la percepción de las señas institucionales en la manera en que la clase se configura, desde los contenidos hasta los modos de relacionamiento personal, no podría estar ausente de este capítulo. De la institución histórica (ese *lugar* que permite y prohíbe), como la define Michel de Certeau (1993: 71-82) me he ocupado transversalmente, pero de todas formas aquí también la consideraré aunque sea en unas pocas líneas.

Si bien es cierto que tanto el discurso de la historia como el de su enseñanza no pueden no estar dichos por alguien que se dirige a otros, es igualmente cierto que en ambos discursos no siempre es muy clara la presencia del emisor o la de su interlocutor. Lo que me ocupará en este capítulo es precisamente la explicitación de la presencia o de la ausencia de los signos de un escritor o de un hablante así como del destinatario de su discurso, tanto en la historiografía como en la clase de historia. Mantengo una vez más la mirada en paralelo a la clase de historia y a la historiografía porque me sigue pareciendo pertinente y fructífera para el análisis de la clase de historia. A este respecto Paul Ricœur diría que

... es un rasgo que la historia comparte con la teoría de la acción, en la medida en que el referente penúltimo del discurso histórico son interacciones capaces de engendrar vínculo social. No es sorprendente, pues, que la historia despliegue todo el abanico de modos de explicación capaces de hacer inteligibles las acciones humanas (2003: 244).

A lo largo de este capítulo haré una especie de progresión desde los momentos en que no parece haber ni receptor ni emisor en el discurso de la clase, hasta aquellos en que la presencia de los interlocutores, es decir de mis alumnos, tiene una gran fuerza en la organización del discurso de mi clase. Por otra parte también me ocuparé de esos interlocutores fantasmas a los que todos tenemos siempre presentes, desde uno mismo hasta nuestros amigos, enemigos, modelos, referentes, etcétera. Entre uno y otro momento, veré especialmente mi propio lugar como autora del discurso y como constructora de la envoltura psíquica y sonora de la clase.

La historia, ¿«*parece estarse contando sola*» o alguien la cuenta en clase?

A nivel del discurso, la objetividad —o carencia de signos del enunciante— aparece como una forma particular del imaginario, como el producto de lo que podríamos llamar la ilusión referencial, ya que con ella el historiador pretende dejar que el referente hable por sí solo (Barthes, 1987a: 168).

Después de leer *El discurso de la historia* de Roland Barthes, uno se pregunta inevitablemente si el discurso de la clase de historia es como el de la historia —es decir el de la historiografía— que él se permite trazar en ese artículo. Más de cuarenta años nos separan de la publicación de ese trabajo, y es posible que en la actualidad no todos los historiadores escriban la historia como Barthes lo percibía en 1967. De todas formas podría ser que las grandes ideas del artículo todavía permanezcan vigentes si nos atenemos a muchos de los libros de historia en los cuales estudiamos para saber lo que luego enseñaremos en clase.

En lo que tiene que ver con este trabajo, creo que antes que nada hay que tener en cuenta que a diferencia de los historiadores —que seguramente no conocen a su público más que en forma genérica, y por eso este tendría las connotaciones de una *comunidad imaginada* (Anderson, 1998)— los profesores de historia sí conocemos a las personas a las que nos dirigimos. Es más, lo hacemos siempre personalmente en una relación cara a cara y estable a lo largo de un año. Nuestros alumnos no son comunidades imaginadas, son reales. Por otra parte, como dice Michel de Certeau, tenemos que pensar que los historiadores escriben más bien pensando en ser leídos antes que nadie y más que nada por sus propios colegas, cuya comprensión de lo escrito dan por descontada (aunque no necesariamente el hecho de que sus lectores/colegas estén o no de acuerdo con lo que escribieron). «Finalmente, ¿cuál es la 'obra de valor' en historia? La que es reconocida por los pares», dice Michel de Certeau (1993: 76). Los profesores de historia, por el contrario, no podemos dar nunca por sentado que nuestros alumnos nos comprenderán o nos aprobarán. En realidad, estamos más bien relacionados con el hecho de que deseamos que aprendan al menos algo de lo que les estamos enseñando. (He abordado estas cuestiones en los capítulos 2 y 3). Aunque enseñe *lo mismo* que escribió un historiador,

tengo que tener claro que yo no tengo el mismo tipo de relación con él —tanto soy su lector en forma genérica, porque con seguridad no me conoce— que la que tengo con mis alumnos, de los cuales soy su profesora y los conozco personalmente. Los historiadores esperan de mí que los lea, y en el fondo que apruebe lo que dicen. Yo espero que mis alumnos me entiendan y aprendan al menos algo de historia.

La pregunta es entonces: ¿podría ser considerado también el de mi clase un discurso efectivamente sin ninguna señal del emisor o de los interlocutores del mismo, un poco a imagen y semejanza del discurso de la historia al cual está tan estrechamente ligado? Creo que las diferencias entre los historiadores y los profesores de historia y sus respectivos «públicos» que he anotado más arriba me permiten alejarme en alguna medida del texto de Barthes para encontrar con mucha más frecuencia signos de mi presencia como profesora y de la de mis alumnos en la configuración de mi discurso de aula. Esto no quita que como veremos en algunos momentos la historia *parezca contarse sola* en mi salón de clase, y en otros, yo se la cuento a mis alumnos, desde mí.

Prestando atención minuciosa a cada palabra que he dicho durante la clase, y posiblemente a cada gesto que he hecho, con el cuerpo o con la voz, a los efectos del análisis tengo que ser capaz de ver, por ejemplo, en qué momentos parece que no estoy allí y dejo en mi lugar a un saber sabido, que es el mío, pero parecería no serlo. Seguramente cuando digo: *Luego de las Guerras Médicas Atenas se convirtió en la polis más poderosa del mundo griego... Hubo varios factores que permitieron los viajes interoceánicos a fines del siglo XV... Las principales características de la sociedad del Antiguo Régimen eran...* etcétera, parece que he dejado a mi saber en mi lugar, como si hablara a través de mí, que termino por ser como transparente. Parecería que solo cuenta «lo sabido».

Pero obviamente también podría haber dicho, si es que no lo dije efectivamente en alguna otra oportunidad: *les cuento que yo leí en el libro de Pierre Lévêque que luego de las Guerras Médicas...* e incluso: *todos los libros que leí sobre este tema dicen que...* pienso que ya no habría sido tan transparente. Hablaba de lo que leí para referirme a lo que sabía.

Finalmente, también podría recordar fragmentos discursivos de alguna clase como estos: *¿Se dan cuenta de que de esa manera todos los ciudadanos podían participar en el gobierno?*, o... *Sucedía una cosa extraordinaria: el Nilo se desbordaba cada año...* o aun: *No piensen que en aquella época había teléfonos y aviones como ahora...* etcétera. No hay duda de que en esos momentos soy yo la que les está hablando a mis alumnos. Si pudiéramos escuchar la voz, ver los gestos de la cara y del cuerpo, seguramente esto tendría otro aroma. Pero esto es solo un libro escrito.

Evidentemente la situación no es la misma en cada una de las tres series de pequeños ejemplos. En la primera soy transparente, pero en las otras dos la situación es diferente. En el fondo, estar o no estar, depende de si opto por decir lo que sé —y con eso es suficiente— o si por el con-

trario quiero hacer notar que sé porque leí, y quiero mostrar que lo que yo digo está investido de una autoridad superior a la mía. En la última serie de ejemplos, por el contrario, todo parece indicar un juego entre dos, entre ellos y yo. Aunque sea solo a través de la lectura, tendría que poder apreciarse el esfuerzo por que entiendan de lo que estoy hablando. De todas formas, uno no es jamás transparente: mi discurso dice cosas de mí que tal vez no he pensado en decir (Blanchard-Laville, 2009: 162).

Será seguramente mi percepción del contexto interpersonal en el que se desarrolla la acción el que me indique optar por una o por otra forma de organizar mi discurso de la clase. Al tratarse de una *relación-en-acto*, como sugiere J-M Barbier (2000b: 66) o Ph. Astier (2004), podemos entonces hablar de la existencia de una *significación funcional* establecida por mí para el contexto en el cual desarrollo mi acción. A los efectos del análisis de estas situaciones, Barbier apunta también que estas significaciones funcionales no pueden ser aprehendidas más que en una relación de implicación en la situación analizada, remitiendo a la idea de «implicación significante» acuñada por Piaget hacia el final de su vida en su obra *Réussir et comprendre* (1974). Esta *imagen operativa* o *representación para la acción* que cada uno tiene de lo que hace me parece que, una vez explicitada, actúa como decodificador de palabras, gestos y decisiones tomadas durante la clase que analizamos. Desde el punto de vista de Piaget, no se trata nunca de una imagen plana y única, sino por el contrario de la combinación en forma de sistema de muchos trabajos de significación operados anteriormente. Esto nos obliga por lo tanto a preguntarnos muchas cosas, como se puede ver en los ejemplos siguientes.

De hecho me doy cuenta de que, en mi caso, la idea de recurrir a los autores en los que leí queda en la mayoría de los casos reservado para situaciones en las que lo que digo pueda resultar increíble y por lo tanto sienta que es necesario suministrar una prueba adicional respecto de mi saber que pasa a ser, también y explícitamente, el saber de otro, que escribió un libro que yo leí. Depende, con toda seguridad, de cómo perciba mi relación con mi auditorio, es decir, de cuál sea mi representación operativa de esa situación en particular. Por otra parte, la situación es radicalmente distinta si estoy dando clase en nivel universitario o preuniversitario. Una vez le pregunté a una practicante, cuya clase acababa de visitar, por qué no les había mencionado a sus alumnos dónde había leído el tema de su clase, ya que había dado por sentado que «el proletariado» —del que habló durante toda la clase— era más o menos un dato de la realidad o un sinónimo ingenuo de «clase obrera». Me contestó que pensaba que si ella les decía a los alumnos algo sobre dónde había leído para la clase, ellos se darían cuenta de que todavía no era profesora. Luego agregé que si nombraba los autores se sentía como dando examen (es decir, *alumna*) y no como dando clase (es decir, *profesora*). Aunque volveré más adelante sobre el análisis de situaciones en las cuales el auditorio tiene varios estatus diferentes, por ahora me limito a decir que, para este caso, solo los alumnos parecen haber sido tenidos en cuenta en su imagen para la acción ese día. También,

y nuevamente adelantando lo que veré más adelante (capítulo 7), la situación en la que ella me da razones de por qué hizo las cosas como las hizo, es otra situación: ya habíamos empezado a analizar una clase que había terminado.

En su favor, he de decir que después de tantos años no sé cuántos alumnos captan el detalle de la mención del historiador que acuñó el concepto que estamos trabajando en clase. Por otra parte es cierto que así como la historiografía acostumbra a hacer como si la historia se contara sola, la clase de historia es muchas veces heredera de una tradición en el mismo sentido. También es cierto que las demandas de objetividad y laicidad que han pesado desde siempre sobre la enseñanza de la historia no cuentan con la presencia de un emisor activo, ya sea el profesor o el historiador, sino más bien todo lo contrario. Jugar a ser intelectualmente transparente en una clase de historia puede ser, pues, el efecto de muchas causas. Siguiendo aun a Barthes, que considera que «la lingüística y el psicoanálisis conjugados nos han hecho hoy día mucho más lucidos respecto a una enunciación privativa: sabemos que también las carencias de signos son significantes» (1987a: 168), podemos proponer que si la respuesta a la pregunta *¿quién ha hablado en esta clase a los estudiantes?*, es «nadie», entonces seguramente Nadie se llamaba Odiseo....

Tenemos pues que tener en cuenta que así como el discurso de la historiografía y su reconfiguración oral en la clase de historia no tienen una textura homogénea —eso ya lo hemos visto en el capítulo 4— puesto que a veces informan, a veces operan conceptualmente, a veces lo hacen causalmente... el discurso de la clase tampoco es homogéneo con relación a la evidencia de un emisor o de unos destinatarios en el mismo. Por momentos, y siempre hay que ver cuáles y cuántos en cada ocasión, el discurso de la clase tiene un emisor visible y casi explícito, y soy yo quien habla desde mí a mis alumnos, pero en otros momentos se vuelve esa historia que Barthes dice que se cuenta a sí misma, ese fabuloso mundo del modo indicativo, en que lo que uno dice parece que tiene que haber pasado tal cual (Barthes, 1987b). El fondo de esta cuestión de los signos explícitos del emisor o de la presencia de sus interlocutores se evidencia, entre otras cosas, en la manera en que cada uno de nosotros genera una representación para el contexto en el cual actúa. Esto, por supuesto, es más que simplemente «conocer a mis alumnos».

Palabras envolventes

Ya he mencionado más arriba la importancia que tiene lo discursivo —hablado o escrito— para la historia, ya se trate de la historiografía o de su enseñanza. Está claro que historia es posiblemente la materia escolar que tiene menos cosas «reales» para «mostrar» a sus alumnos: nunca podemos mostrar ni una sociedad, ni una economía, ni una crisis, ni un régimen político, ni una guerra, ni una época histórica, ni un reinado... El profesor de

geografía aunque sea puede mostrar una foto del desierto al que no puede llevar a sus alumnos, pero fotos o imágenes de la expansión griega en el Mediterráneo, no tenemos cómo tener... Esta condición de la historia (es decir, enseñar acerca de un objeto ausente en sentido absoluto) obliga muy particularmente a los profesores de historia a hacer depender de la palabra hablada, de nuestra voz y de nuestro cuerpo, toda la construcción del saber que queremos mostrar, es decir *enseñar*, a nuestros alumnos. Para los historiadores, es más bien cuestión de escritura.

En clase yo hablo y ellos escuchan, y me callo para que uno de ellos hable mientras todos lo escuchamos. Los conocimientos de la clase de historia son mayormente sonoros, y mi voz en la clase no es simplemente una más. Tiene que crear una *envoltura* casi mágica en la que las catástrofes sean terribles, las sociedades sean comprensibles, los enemigos estén en contra y en la que lo causal, parezca efectivamente causal. Claudine Blanchard-Laville entiende que es justamente el doble rol de espejo y de para-excitación de la *envoltura sonora*, el que contribuye a crear un espacio que es propio de cada aula, como si fuera íntimo —o al menos privado— de todos los que participan en él. Es dentro de ese espacio que circulan los conocimientos que como profesora me propongo compartir con ellos y deseo que ellos los retengan o aun los aprendan. «Retengamos —dice ella— que la *envoltura sonora* posee también la capacidad de contribuir de manera primordial a la creación del espacio psíquico sosteniendo una forma de continuidad» (Blanchard-Laville, 2009: 214).

De alguna manera hay entonces varias *envolturas* superpuestas en la clase: desde una *envoltura psíquica*, que tiene que ver con el pensamiento entre muchas otras cosas, hasta una *envoltura sonora* que es solidaria de la anterior y contribuye a crearla. La experiencia me dice que deberíamos siempre tener en cuenta que estos asuntos interpersonales tienen su historia, y se toman su tiempo. No busquemos pues *envolturas psíquicas*, y aun *sonoras*, en el primer mes de clase. Todos sabemos que una clase silenciosa y en orden no necesariamente significa gran cosa a nivel de intercambios cognitivos. A veces siento que la *envoltura psíquica* de la clase realmente no existe efectivamente sino hasta la segunda mitad del año. Los primeros días de clase son siempre como entre extraños... desconocidos... es como que mi voz hace eco en la clase... escuchan, pero...

Los juegos de estas preciosas *envolturas* se hacen más evidentes en los momentos en que las voces de la clase alternan. También, y con mucha seguridad, son evidentes en el cambio de miradas, o en los pequeños gestos, pero eso aquí no tengo cómo mostrarlo. A veces es como si tuviera una partitura en la que los distintos solistas van teniendo sus «entradas» en un discurso que está como orquestado. Sucede que aun sin batuta en la mano, muchos gestos de los brazos, de las manos o de la cabeza son bien parecidos a los de un director de orquesta. *En Esparta la tierra pertenecía... 'al Estado'... ¡muy bien!... y a cada familia se le entregaba... 'un kleros'... sí, claro, muy bien... lo que le permitía a los espartanos sobrevivir sin tener que comprar la mayoría de las cosas, así que eran... 'autosuficientes'... ¡muy*

bien!... En este pequeño ejemplo, que cada lector multiplicará por las veces que desee, queda claro como organizo desde mi voz (entonación y gestos incluidos) todo el discurso de la clase, el mío y el de los estudiantes que de alguna manera van como caminando sobre mis pies. Es mi envoltura psíquica y sonora de la clase la que está configurando en ese momento todo el funcionamiento de la circulación de saberes dentro del salón de clase. En realidad, *casi* todo el funcionamiento, porque es cierto que alguien preguntó, o más bien, interrumpió: *¿y por qué? ¿No les convenía más ir a comprar las cosas? Capaz que las conseguían más baratas...* Un pie adentro y otro afuera, Matías estaba atento, comprendió lo que yo estaba diciendo, *pero* pensó por su cuenta en algo que no estaba previsto, es decir que *yo* no había previsto. Mi respuesta empezó con «*sí pero...*» (es decir: «*no, de ninguna manera*») lo cual da a entender que traté de zurcir el pequeño e inesperado desgarró de la envoltura tratando de dejar fuera lo que no correspondía (o sea la idea de que los espartanos podían ir al supermercado en el centro de Esparta a comprar los higos o las uvas *más baratas*). Todos sabemos que hay grupos o alumnos con los cuales uno no acaba nunca de conformar una envoltura sonora, y menos aún una psíquica.

De alguna manera entonces, en la instancia de la clase yo no solo doy forma a mi propio pensamiento sino que establezco unos parámetros con la intención de que el de cada uno de mis alumnos se configure respecto de lo que estoy diciendo. Y con seguridad esta dimensión hacia los otros, que tiene voz y mirada, que tiene gestos con la cara, con el cuerpo y con las manos, no es inocente ni mucho menos irrelevante para el análisis. La envoltura sonora tiene todo eso que la escritura no tendrá nunca, aunque la sonoridad es etérea por naturaleza (*verba volant, scripta manent*, decían los romanos). Es esta envoltura, justamente porque *envuelve*, la que tiene la capacidad de conservar algunos recuerdos como si estuvieran escritos. Hace realmente muchos años, una profesora empezó su clase diciendo: *la historia de Roma está articulada sobre tres ejes: la tierra, el ejército y la lucha por el poder*. Creo que son las palabras textuales.

Hablo para ustedes

Sería difícil negar que la forma precisa de lo que decimos, y más que nunca en una clase, tiene algo que ver con ese alguien a quien nos dirigimos. Yves Clot sostiene en efecto que «no sabría cómo decir más claramente hasta qué punto el destinatario de la verbalización es constitutivo de sus contenidos» (2000: 138). Es por esto que me ocuparé en este apartado de cómo, a los efectos del análisis, puedo percibir las distintas maneras en que los alumnos a los cuales me dirijo forman parte de mi discurso de clase. Comparten ese lugar con mis preferencias en materia historiográfica y con otros saberes movilizados, y también como acabamos de ver, con la percepción que tengo del contexto en el cual desarrollo mi acción.

Así como la idea que tengo del contexto en el que se desarrolla mi acción termina siendo decisivo en la forma en que mi discurso se construye, también la idea que me hago de los interlocutores a los cuales me estoy dirigiendo tiene un lugar relevante en la forma final que mi discurso de clase adquiere. Quisiera marcar la diferencia entre decir «el contexto...» o «mis interlocutores...» y decir «la idea que yo me hago de ellos». Aunque está claro que no es lo mismo dar una clase sobre el mismo tema en primer año que en sexto, así como no es lo mismo tener 40 minutos o todo un año para trabajar sobre ese tema, lo que importa aquí es que la diferencia entre ambas cosas no es un estándar o una especie de invariable, sino la percepción de cada sujeto que posiblemente involucre más variables de las que podemos contar. Para los historiadores es lo mismo: no da igual escribir un artículo para una revista de divulgación, máximo 45.000 caracteres, que poder escribir un libro tan largo o corto como le parezca. Tampoco es lo mismo ofrecer una conferencia de una hora para público en general sobre el tema del libro que dictar un seminario en un doctorado. Como ya vimos en el capítulo anterior, lo que variará en cada caso será la versión de mi saber que ofrezca para esa situación particular. Aquí la cuestión es centrar el análisis en lo que uno cree que debe hacer o que se espera de uno en esa situación, historiador o profesor de historia (o alumno...).

Sin embargo, más allá de estas circunstancias para las cuales la palabra «objetivas» es tentadora (no dependen de mí), lo que me interesa considerar aquí es cómo la percepción que yo tengo de las personas para las cuales estoy dando clase termina formando parte de la selección de contenidos, del nivel de exigencia de la evaluación, y posiblemente dé cuenta también de la manera en que me presento ante ellos. En este punto la palabra «objetivo» deja de ser tentadora. Estoy pensando más bien en la manera en que yo construyo discursivamente a mis alumnos, incluyendo lo que creo que son, lo que pienso que quieren ser, lo que entiendo que merecen de mí o de la sociedad y el sistema educativo, lo pienso que les gustará, lo que les interesará, lo que creo que realmente necesitan para ser buenas personas, mejores ciudadanos o profesionales exitosos. Es sin lugar a dudas una configuración subalterna de mis alumnos, cuya voz tomo para decidir lo que sea que decida respecto de ellos. Independientemente de que sea mi responsabilidad educarlos, en el momento en que yo hablo por ellos, y decido lo que es mejor para ellos, se transforman en subalternos. Siempre son dichos, leídos e interpretados por otro. Como dice Mireille Cifali, «en la sala de profesores no dejamos de hablar así de ellos, de juzgarlos, de hacer descripciones. Las lenguas se desatan, las informaciones circulan, las reputaciones de construyen, los destinos se sellan» (1994: 41).

Veré ahora, solamente a título de ejemplo, algunas pistas para dar cuenta de algunos modos de presencia de la idea que yo tengo de mis alumnos en la configuración del discurso de mi clase. Estos componentes algunas veces los encontramos actuando en ocasión de la selección de los conte-

nidos, y aun de la bibliografía a trabajar en clase y otras con relación a la tarea de evaluación de sus trabajos. Entre otras cosas, la manera en que yo (la institución, la sociedad, el Estado...) entiendo que les será útil (a veces también que les será de alguna manera imprescindible) en el futuro, o lo que creo que tienen la capacidad de comprender/aprender, o que les gustaría, que haría una clase más amena y divertida, más llevadera, etcétera, tiene un lugar de relevancia en la organización de mi clase.

En general, las consideraciones acerca de la utilidad de algunos conocimientos vienen de la mano de lo que cada uno de nosotros considera el sentido de la enseñanza de la historia a nivel medio. Esto constituye naturalmente una buena pista, por ejemplo, para dar cuenta de la selección y el ordenamiento de los contenidos. La otra gran pista es cuánto confío yo en que ellos podrán comprender lo que trato de enseñarles. A veces esto parece tan obvio, que no logra entrar explícitamente en el análisis de la clase.

Cuando daba clase en 5.º año, establecía como obligatoria la lectura de materiales historiográficos (capítulos enteros o casi de libros de historia) porque entendía que los alumnos eran —es decir, *tenían que ser*— capaces de comprender lo que dice en ellos, y porque además pensaba —y lo sigo pensando ahora— que antes de ingresar a la universidad era importante que tomaran contacto con la producción historiográfica más allá de la síntesis que puede ofrecerles un manual. Toda la tarea del curso estaba destinada a acompañar la iniciación a la lectura historiográfica. En el curso de primer año, por el contrario, me limito fundamentalmente a hablar con claridad, con la mayor claridad posible, reduciendo las ideas importantes a unas pocas —las que considero más importantes, pero también las que he aprendido a considerar que la mayoría de estos estudiantes están en condiciones de comprender. En principio, me siento más tranquila si su esfuerzo está destinado a tratar de escribir lo que comprendieron, que si escriben lo que leyeron, porque la experiencia me dice que en muchos casos no irá más allá de una mera transcripción mecánica de un texto como mucho comprendido a medias.

En un caso es la importancia que yo creo que tiene para ellos hacer lo que les estoy pidiendo que hagan, y en el otro es definitivamente la convicción de que me enfrento con una capacidad limitada de comprensión lo que acaba por configurar en mis cursos tanto la selección de los contenidos como el nivel de exigencia en la evaluación. De todas formas, tanto mi confianza en las capacidades de los estudiantes de bachillerato como la de que es importante tener una idea acerca de la antigüedad, poder mirar hacia un pasado que en definitiva es un país extraño como dice Lowenthal, forman parte de una compleja red de supuestos acerca de mis interlocutores sobre los que estructuro mi acción de enseñar, caso a caso. A los efectos del análisis, la explicitación de estas cuestiones no es más que la punta de la hebra, de un hilo tejido en red. A medida que avanzo en este trabajo me voy dando cuenta de que todo tiene que ver con todo, y que lo que estoy diciendo en este capítulo, también está relacionado con los anteriores: construcción de sentido, entrelazamientos temporales, espesor discursivo e intertextualidad...

También es cierto que, muchas veces andando el tiempo, uno entiende que por ejemplo con este grupo, las cuestiones políticas tienen mucho más éxito que las económicas y sociales, y ni que decir las ideológicas. Uno podría dar perfectamente cuenta, para el caso, de un curso cada vez más volcado hacia lo político, en el cual, por decirlo de alguna manera, uno cede ante las «presiones del mercado». Durante años propuse a los alumnos de 5.º año un ejercicio que consistía en imaginar que Lenin no había muerto, sino estado en coma hasta hace un par de días. Ellos debían escribirle una carta comentándole en grandes líneas los avatares de la URSS desde 1924, sobre todo a la luz de los temores expresados en las notas conocidas como «el testamento de Lenin». Como si fuera mágico, le iba bien a la mayoría de los alumnos, aun a aquellos a los que en el resto de las tareas no les iba tan bien. Renové muchos ejercicios, unos porque me cansé de ellos, otros porque nunca resultaron, otros porque su propuesta me pareció progresivamente desajustada, pero el de la carta a Lenin permaneció como una institución a lo largo de muchísimo tiempo. En verdad, nunca me animé a sustituirlo por otro que me pareciera equivalente. Sabía de antemano que todo iría bien.

Sucede que a veces, cuando hay una inspección o una visita de didáctica, o cuando tenemos un practicante, en la clase tenemos un público diverso. Creo que es de los análisis más interesantes de hacer, justamente el de una clase dirigida a los alumnos y alguien más. Una vez, luego de visitar una clase a la cual se le podían hacer varias objeciones, el practicante se sintió en la obligación de aclararme que como era mi primera visita había intentado una manera de conducción de la clase que no era la habitual, pero que pensaba que era *conveniente* dado que aún no tenía claras mis preferencias en ese sentido. Demás está decir que logró dejar el análisis de la clase mayormente de lado, para centrarnos en la cuestión de la relación con el observador. De todas formas, todos sabemos que, aun teniendo mucha experiencia, las clases con «visitantes» no son iguales a las que no los tienen. Para el análisis de esa clase, algo que no puede ser dejado de tener en cuenta. Por extensión, creo que estas consideraciones también son de recibo en otro tipo de investigaciones en las cuales los investigadores, a los efectos que sea, comparten una clase con el profesor y los alumnos. Nunca son invisibles ni irrelevantes.

Para terminar, abordaré la incidencia de la presencia de otros interlocutores de mi clase, unos cuya presencia es distinta de la de los alumnos o de los visitantes, tales como un profesor de didáctica o un inspector. En realidad, son como fantasmas, pero no por eso tienen menos incidencia en la forma final de la clase. No podríamos negar que en algunos momentos de nuestras clases, todos hemos dialogado con autores o colegas a los que admiramos y consideramos por tanto autoridades, así como también hemos dialogado con situaciones de relevancia social o política. Todos sabemos

también, que hay momentos en que uno se autocensura, imaginando que será castigado si hace tal o cual cosa en su clase. Hay, definitivamente más de un interlocutor para esa clase. Una vez un practicante dio una clase sobre conquista española de América cuyo planteo era realmente difícil de captar. Le preguntamos qué había querido hacer, y solo luego de un rato de ir y venir sobre el asunto, apareció el fantasma: *yo quería hacer algo diferente a lo que hacían las maestras de la escuela* (lo cual le parecía haber sido para ella indudablemente espantoso).

Entre esos otros interlocutores creo que el fantasma de uno mismo tiene siempre una relevancia especial. Nos recuerda que muchas veces nos negamos a dejar de ser alumnos para ser enteramente profesores. La dificultad que existe muchas veces para separar mi yo-enseñante de mi yo-alumna, que ya no es, porque soy la profesora, pero antes fui una alumna, es muchas veces una clave preciosa para poner en análisis muchos aspectos que tienen que ver con las razones que han dado lugar a una configuración precisa de una clase o de una secuencia de clases con relación a un tema. Claudine Blanchard-Laville sostiene que al convertirnos en profesores parece que nos desprendemos de nuestro yo-alumno, pero en realidad nunca es así completamente. Lo encontramos permanentemente en nuestros alumnos, y yo diría que en algunos más que otros. Sostiene que por lo tanto «sería bueno reintegrar en sí esas partes y asegurar una cierta fluidez de juego entre ellas» (2009: 88). Busquemos pues esos momentos mágicos en que en realidad nos enseñamos a nosotros mismos lo que quisiéramos que nos fuera enseñado, de la manera en que nos gustaría recibirlo de ese profesor... que es uno mismo.

Hace ya algunos años, luego de dar una clase absolutamente a vuelo de pájaro sobre la Primera Guerra Mundial, denotando la poca trascendencia que ese tipo de asuntos tenía para mí en el curso, unos alumnos —no precisamente de los mejores de la clase— me interpellaron al final de la clase para decirme que les había gustado mucho y querían saber cuándo habría otra clase por el estilo. No sabían que yo no cedería jamás a esa «demanda del mercado», no obstante lo cual me conmovió tomar conciencia del desencuentro. No pude evitar pensar que con otra orientación del curso, a ellos les iría seguramente mucho mejor en historia. Podríamos dar por hecho que, precisamente en este caso, la alumna invisible que era yo misma en esa clase (a la que nunca le interesaron los detalles bélicos de la Gran Guerra), tuviera más relevancia que los alumnos reales a quienes la clase estaba dirigida (a algunos de los cuales sí les interesaban, y parece que mucho) a la hora de decidir cuáles serían los contenidos del curso. Es algo en lo que he tenido que pensar muchas veces.

En definitiva, el análisis del formato del discurso de la clase acaba poniéndolo en un plano en el que se entrecruzan la imagen de mí para mí con la imagen de mí para el otro, o los otros. En el análisis que hacen Barbier y Galatanu (1998) también lo que yo entiendo que los otros —en este caso

los alumnos— piensan de mí, codetermina un producto identitario. Es justamente el que al final registrará de algún modo mi participación en el juego interpersonal de la clase. Si la imagen que yo tengo de mí misma tiene mucho que ver con la manera en que me dirijo a mis alumnos, lo que pienso que ellos piensan de mí, y más si tengo alguna «prueba contundente», es igualmente motor de acción a nivel interpersonal. J-M Barbier (2000c) habla de una *transacción de reconocimientos* entre el profesor y sus alumnos, y aunque lo hace para las instancias de evaluación, creo que es posible expandir este concepto para muchos más momentos del trabajo de la clase. Podría ser que haya que admitir que en el fondo casi todo lo que hacemos en clase —alumnos y profesores— tenga que ver de una manera o de otra con la evaluación.

Por otra parte, este cruzamiento de imágenes de sí es particularmente complejo y esclarecedor a la vez si la práctica que está bajo análisis es justamente la de la evaluación. Ya no es solamente lo que yo creo que es la capacidad o la forma de aprender de mis alumnos lo que está en juego. La idea especialmente conmovedora de que de lo primero que habla un evaluador es de sí mismo (Barbier, 2000c) vuelve a dirigir nuestras miradas hacia un lugar del análisis donde nada es lo que parece a simple vista. Solo pensemos en todo lo que hay detrás de los grandes elogios al trabajo de un alumno, o de lo que nos escandalizó en un trabajo espantoso... y preguntémonos *¿qué digo de mí cuando hablo de ti?* El episodio entre Jérôme y Sophie, analizado por Claudine Blanchard-Laville (2009: 197-198) es enormemente ilustrativo de este tipo de situaciones. Nos permite, además, intentar llamarlas por su nombre en lugar de esconderlas.

Las huellas institucionales

Hasta ahora hemos deambulado entre las distintas maneras que yo como profesora me dirijo a mis alumnos, poniendo especial énfasis en la incidencia que tiene en la forma de la clase lo que entiendo que ellos son, pueden, quieren, etcétera. No me he detenido en ningún momento a considerar las fuerzas institucionales que intervienen en esta cuestión. Sin embargo, el hecho de que toda la acción educativa a la que me he referido acontezca necesariamente en un marco varias veces institucional, no puede no tener un lugar entre las herramientas de análisis.

En todo caso, no he sido yo la que ha decidido que historia es una de las materias del currículum liceal, ni que las clases duran 45 minutos, o que dispongo de 3, 4, 6 horas a la semana, ni que hay un cierto momento del año en que el curso comienza, y otro en el cual termina, etcétera. También hay, naturalmente para cada curso que dicto, un programa oficial, del cual me tengo que encargar de hacer «mi versión» (que no es otro programa, ni el que a mí se me ocurra, sino la manera en que yo gestiono más o menos libre y creativamente la propuesta oficial). No olvidemos, finalmente que —y ya lo he mencionado antes—, Michel de Certeau considera que la histo-

ria también es una institución (1993: 71). E. Enriquez, desde una mirada psicoanalíticamente vecina a la de De Certeau, define la institución como *un sistema imaginario, simbólico y cultural* (2003), y pienso que es precisamente desde allí de donde debemos partir para ir en busca de las huellas institucionales en mi clase de hoy.

Naturalmente, a los efectos del análisis, no interesa analizar por qué el Estado decidió que cada clase duraría 45 minutos, ni que hay tres clases a la semana para este curso, porque todo eso está *instituido*. Creo, por el contrario, que lo que interesa analizar es la presencia de otros elementos igualmente instituidos, aunque posiblemente no estén escritos en ningún lugar, ni se enseñen en cursos, ni sean temas de examen. Pienso por ejemplo, en tantos rituales temáticos, que incluyen desde organización de una secuencia de contenidos hasta la manera de abordar los temas, que parecen formar parte de un orden natural de cosas. Pienso, por ejemplo, en el hecho de que Grecia y Egipto tienden a empezar *siempre* por las características geográficas del territorio, así como la religión y el arte cierran el estudio de las civilizaciones antiguas, la Revolución Francesa se trabaja detalladamente, el Régimen Indiano es inevitable... Explicitar la adhesión a un ritual, a una tradición, a un modo corporativo de actuar —es decir, la adhesión a un cierto sistema simbólico—, tiene la mayor relevancia en el trabajo de análisis de mi clase de historia. Muchas veces, tener el coraje de salirse de esos rituales y tomar un camino alternativo —aunque no necesariamente mejor— demanda casi desde el comienzo una dimensión de análisis en tanto seguramente tendré que dar cuenta de por qué empiezo Egipto por la escritura y no por la crecida del Nilo, como lo hace «todo el mundo». Por el contrario, es inaudito preguntarle a alguien por qué tomó una clase entera, o más, para dar las características geográficas de Egipto.

En el fondo, muchas veces el trabajo sobre las huellas institucionales nos lleva a la cuestión de cómo cada uno de nosotros se lleva con el poder. Para unos, es realmente una bendición y se sienten protegidos por alguien que tomó las decisiones y marcó las reglas, de las cuales depende tanto lo que hacen como el reconocimiento profesional que puedan obtener. Para otros, por el contrario, este marco solo impone una forma de hacer entre muchas posibles. Tal vez imponga además, una que puede ser fácilmente puesta en cuestión, y por lo tanto invite a jugar conscientemente en los intersticios institucionales. Desde fuera, no siempre es fácil de saber quién está dónde respecto de esta cuestión. Las instituciones educativas, estrictamente hablando, proclives al uso de un lenguaje ritual respecto de la práctica de la enseñanza tienden más bien a homogeneizar las apariencias y a camuflar las diferencias, tanto entre buenos y no tan buenos, como entre iguales y diferentes. Un motivo más para lanzar otro tipo de análisis.

La lupa de la palabra o la mirada de uno mismo

Este libro comenzó con un capítulo en el cual intentaba dar cuenta de la existencia de una situación compleja respecto de la relación entre la investigación acerca de la enseñanza de la historia y las maneras en que los profesores de historia pueden beneficiarse de ella para analizar y comprender su práctica cotidiana. En él llegaba a la conclusión de que en realidad esa bibliografía y muchos profesores de historia no se encuentran fácilmente. Cada vez estoy más convencida de que esto puede atribuirse al hecho de que, en realidad, esas investigaciones tienen otros destinatarios que no somos los profesores de historia, a pesar de que desde algún punto de vista podría parecer hasta natural que lo fuéramos.

Por otra parte, si bien esa bibliografía es diversa, y está dispersa en el tiempo y en el espacio, me parecía en ese capítulo que algunas de sus características la alejaban de la posibilidad de erigirse *per se* en herramienta de análisis para eventos tales como mi clase de hoy hecho por mí. En particular señalé con mucho énfasis lo problemática que resultaba la mirada sobre el conocimiento enseñado, es decir la historia, de la cual muchos de esos trabajos dan cuenta. Al mismo tiempo, las maneras predominantes de acercarse a la práctica de la enseñanza de la historia, ya sea desde los programas y manuales, o desde la producción de los estudiantes, me parecía que dejaban en la oscuridad precisamente a la práctica de la enseñanza. Por esta razón y teniendo al alcance de la mano otras opciones en materia de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia entendía que era conveniente tomar distancia de buena parte de esa producción en tanto difícilmente habilita un análisis profundo de una clase cualquiera, más aún si quien hace el análisis es quien ha dado la clase. En todo caso creo que debo aclarar, una vez más, que el hecho de que no puedan ser tomados como herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza no desacredita a esos trabajos en su calidad de conocimiento acerca de distintos aspectos de la enseñanza de la historia. Más aún, es bien posible que, sabidos por los profesores de historia, muchos de esos conocimientos puedan ser encontrados entre los saberes movilizados a la hora de planear la clase de historia, e incluso de darla. Desde la perspectiva

de un abordaje clínico de la situación de enseñanza, reforzado por el hecho de que quien da la clase y quien la analiza son la misma persona, este trabajo constituye definitivamente una invitación a repensar los términos en que está planteada la relación entre las grandes líneas de investigación de las Ciencias de la Educación, y en particular las que remiten a la Didáctica de la Historia y los profesores de historia, cada uno en nuestra clase. Seguramente queda todavía mucho camino por andar.

El trabajo de los capítulos siguientes estuvo entonces dedicado a tratar de mostrar, bastante superficialmente por cierto, un abanico de posibilidades con relación a *otro tipo* de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza de la historia que me parece mucho más rico, sofisticado y potente. Es además, apropiado para un trabajo de espíritu ampliamente clínico como el que estoy proponiendo, no solo por lo que habilita con relación a la singularidad y a la subjetividad, sino porque sin duda nos exige repensar continuamente la noción de normalidad en lo que tiene que ver con la práctica de la enseñanza. Desde este punto de vista, una mirada abiertamente interdisciplinar como la que he propuesto parece casi una obligación (Blanchard-Laville, 1999; Cifali, 2001). Más adelante mostraré también de qué manera permiten articular *de otra manera* la relación entre los campos tradicionalmente tenidos por *teoría y práctica*.

Me gusta pensar que de alguna manera la *didáctica* (de la historia o de...) es como la *histórica* de Koselleck. Si la *histórica* constituye la posibilidad de existencia de todas *las historias*, es decir de todos los trabajos particulares referidos a los estudios acerca de *la historia de...*, entonces la *didáctica* (de...) tendría que constituir la condición de posibilidad de todas las *didácticas*, en el sentido de todos los estudios particulares referidos a *la práctica de la enseñanza de la historia*, que es de lo que la *didáctica* (de...) se ocupa. Lamentablemente no tenemos por ahora dos términos como «histórica» e «historia» —en el sentido de *historiografía*— para despejar este asunto a nivel de la *didáctica*. Así como el término *Historia* carga con el peso de designar tanto lo que pasó como lo que se escribe acerca de eso, el término «*Didáctica*» cargará pues con el peso de la ambigüedad de designar tanto la condición de existencia (que habilita el análisis y la teorización de un evento particular, o de un conjunto de eventos) como el resultado de ese trabajo de análisis, en cuanto *teoría de la práctica de la enseñanza de la historia*. Volveré más adelante sobre este asunto.

Es por esta razón que este conjunto de herramientas de análisis no tiene de ninguna manera ni la intención ni la pretensión de formar una estructura cerrada organizada en forma de un sistema de análisis. Intenté en todo momento mostrar que la o las herramientas más apropiadas resultan más que de ninguna otra cosa de lo que la clase que se analiza demanda, así como del momento del análisis, motivos, intenciones y finalidades del mismo incluidos. Es como para los documentos históricos: ninguna cosa lo es de por sí, siempre hay que esperar que un historiador los *declare* documentos. De la misma manera, las herramientas de análisis de los historiadores no pueden no estar en acuerdo tanto con el objeto de estudio así como

con la propia mirada que cada historiador imprime a sus investigaciones (es decir, qué es lo que está buscando y esperando encontrar). Es por esto que lo último que se me ocurriría considerar sería la imposición de unas herramientas de análisis que acabaran forzando o aun falseando el objeto analizado, como si la herramienta fuera el análisis en sí mismo. Sería en efecto como escribir con la mano y borrar con el codo si de este trabajo apareciera como que estoy proponiendo una nueva ortodoxia del análisis de la clase de historia, que terminara por convertir al trabajo de análisis en una rutina preestablecida y sin más sentido que el de llevar a cabo su propio ritual. No olvidemos que la tarea de análisis de *mi* práctica, a diferencia de los análisis llevados a cabo *desde fuera* del objeto de estudio, no tiene por finalidad comprender al objeto, o desentrañar su funcionamiento, sino mejorarlo si fuera el caso. El análisis, como veremos, implica siempre un *surplus* de comprensión.

En cierta medida es como si todos los capítulos anteriores hubieran estado esperando este último, anunciado tantas veces a lo largo de los cinco que le preceden. He dicho en reiteradas ocasiones que este capítulo estaría dedicado a la reconstrucción discursiva de la acción de enseñar, y que en él todas las herramientas mencionadas anteriormente tendrían sentido al encontrarnos no con la acción de enseñar historia, sino con la de analizar lo que ha sucedido en la clase. Como lo he señalado más de una vez, este nuevo texto —en realidad una serie de textos— es el de mayor espesor discursivo de todos, en tanto cuenta la acción de la clase, que a su vez cuenta la historiografía, que a su vez... etcétera, etcétera. Pero también —porque eso es parte del análisis— es el que tiene la ocasión de dar cuenta de las dimensiones afectivas de mi relación con el tema de la clase o con la historiografía que utilicé para prepararla, en tanto movilice ese tipo de herramientas de análisis. Es también la serie de textos del análisis la que me permitirá, llegado el caso, entrelazar temporalmente una gran serie de eventos de distinta naturaleza, que van desde las huellas autobiográficas perceptibles en maneras de hacer o de abordar los temas hasta cuestiones más puntuales relacionadas, por ejemplo, con el proyecto para el tema o su pequeño guión para la clase. Hay también, y con toda seguridad, miradas de análisis en las que el gran protagonista no es precisamente el detalle del conocimiento enseñado, que para el caso podría haber sido cualquier otro, abordado de cualquier manera, sino que lo que hace síntoma y demanda el análisis está mucho más fuertemente situado en las dimensiones interpersonales de los sujetos que interactuamos durante una clase de historia.

Por todo esto es que me ha parecido tan importante presentar una batería de herramientas de análisis que fuera desde lo historiográfico hasta lo hermenéutico y lo discursivo, apelando a su vez a cuerpos disciplinares tan distintos entre sí unos de otros como la filosofía analítica, la semiótica y el psicoanálisis, las teorías del texto, de la lectura, y otros más que hemos visto desfilar a lo largo de este libro.

Ahora, mi clase ya ha acontecido. Llegamos entonces al momento en el que todas las herramientas mencionadas pueden ser investidas de sentido: la tarea de analizar esa clase. Esto me llevará pues a dar cuenta primeramente de algunos aspectos generales de la cuestión de la puesta en palabras —*pensadas, habladas en voz baja o en voz alta o escritas íntima, privada o públicamente*— de mi propia acción de enseñar. Luego abordaré lo concerniente a los diversos textos con los que se maneja el análisis de la práctica de una clase de historia, y sus implicaciones epistemológicas y políticas. Desembocaré finalmente en cuestiones relacionadas con la formación profesional, que devienen tanto de una práctica sistemática del análisis —*e investigación práctica*, como veremos— como de la práctica de la enseñanza por quien la lleva a cabo.

Difícil desde dentro, invisible desde fuera

En los últimos años cuestiones como el análisis de las prácticas, y en particular la escritura de las prácticas han adquirido una cierta notoriedad en los ámbitos vinculados a la formación profesional, en especial la de la enseñanza. Es posible que la dimensión de transformación rápida y radical del mundo en el que esas prácticas se llevan a cabo esté demandando los mayores esfuerzos para tratar de encontrar una manera en que las cosas parezcan mejor hechas de lo que a simple vista parece. J. Beillerot admite que en la actualidad el análisis de las prácticas profesionales es más bien una necesidad que una moda del mercado, al tiempo que reconoce que «es necesaria porque acompaña profundamente la transformación del trabajo, su organización y sus actividades» (Beillerot 2000a: 26). Por otra parte, y esto me parece particularmente destacable para este trabajo, insiste en el valor específico de la producción de «un sentido en primera persona» para encuadrar el trabajo de análisis de las prácticas profesionales.

Por alguna razón no me imagino a ninguno de mis profesores del liceo ni mínimamente preocupados por o interesados en analizar lo que hacían cuando daban clase a mi grupo, o a otros de la misma época. Por el contrario, hoy en día todos estamos preocupados por lo que sucede e interesados en el análisis de la práctica de la enseñanza. A mi manera de ver esto quiere decir dos cosas. La primera, que la tarea de análisis —en el sentido de puesta en palabras, y más aún si son escritas— es una novedad en la profesión. Esto no existe desde siempre, y no me parece que condiga con una percepción estable y positiva de la marcha de las cosas, tanto a nivel personal como institucional. La segunda, que la que apela al análisis, a la comprensión, a la búsqueda de nuevos caminos, es precisamente una situación en la que hay muchas cosas que no están claras. Como dice Mirelle Cifali: «Dar cuenta de las prácticas significa entonces que uno acepte hablar de las dificultades con las que se ha encontrado» (2001: 133). Esto no da por supuesto que las situaciones analizables sean solo aquellas que tienen un cierto perfil negativo, pero es cierto que es justamente la existencia de las

situaciones tenidas por negativas la que hace de las positivas muchas veces algo maravilloso, extraordinario y digno de análisis.

Es entonces la dimensión crítica, inestable, de puesta en cuestión permanente la que introduce un componente de dificultad intrínseca en la cuestión de poner en palabras lo que uno hace, ya sea que lo tenga que decir hablando, ya sea que lo tenga que poner por escrito. Si a esto le sumamos la falta de tradición de esta tarea, nos rendimos ante la evidencia de que se trata de algo que para mucha gente es difícil de hacer.

Podría agregar, en este mismo sentido, el hecho de que la mayoría de los profesores somos en realidad profesionales del habla, no de la escritura. Esto sin duda redobla la sensación de exposición con relación al trabajo de puesta en palabras de nuestra acción de enseñar, porque aunque empezamos hablando, después siempre hay que escribir algo. La escritura administrativa que se nos demanda habitualmente es de otro tenor. Por su parte, los procesos de escritura que acompañamos y estamos acostumbrados a leer, que son los de nuestros alumnos en la clase de historia, no refieren a lo que ellos *hacen* sino a lo que *saben*. Cuando un profesor se pone a pensar en todo lo que ha escrito en su vida, es posible que llegue a la conclusión de que le enseñaron a escribir para que pudiera decir lo que sabía, no lo que hacía o lo que pensaba.

Por otra parte, y en consonancia con las históricas demandas de invisibilidad que han pesado sobre los profesores de historia (abordadas anteriormente en forma reiterada), podemos entender cómo la propuesta de decir y más aún analizar la práctica de la enseñanza por quienes la hemos llevado a cabo resulta algo que en principio no encaja con el resto de la configuración institucional del rol. Por un lado, se supone que —institucionalmente hablando— los «buenos» profesores de historia deberían ser los más transparentes e invisibles del mundo. Por el otro, y particularmente cuando las cosas no van bien, es necesario volverse visible para uno mismo y también para algunos otros. Esta instancia supone a menudo tener que abandonar la protección de todo ese lenguaje ritual que sin decir nada, nos permite hablar cómodamente de lo que hacemos en la clase. Sí, es algo difícil.

Desde un lugar que yo conozco muy bien, el de acompañar la escritura de la práctica de la enseñanza, Françoise Bréant (2008: 125-126) analiza con las herramientas del psicoanálisis hasta qué punto la escritura de lo que hacemos puede conmovernos. Inspirándose en una idea de Julia Kristeva propone que esta escritura es «adolescente» en función de las tensiones y de los inacabamientos de los que da testimonio. Si uno es, además, un profesional instalado en la profesión desde muchos años atrás, enfrentar una práctica que de alguna manera lo regresa a una etapa superada en su vida personal, esta circunstancia agrega desde mi punto de vista una dificultad extra. La experiencia me dice que los que están más cerca de la adolescencia son, tal vez, los que tienen menos trabas en una tarea de este tipo. Es cierto también que son además profesores noveles y por lo tanto su práctica es también «adolescente» (Blanchard-Laville y Toux-Alavoine, 2000).

Finalmente, tendríamos que considerar la cuestión de a quién va destinado este trabajo de puesta en palabras. En muchos casos son las propias autoridades educativas quienes lo demandan, lo cual combina la sensación de exposición con la de ser observado o estar bajo vigilancia. Ya hemos visto anteriormente de qué manera el destinatario de la verbalización, la de la historia o la de lo que yo he hecho en mi clase, es un componente indiscutible del contenido del discurso. Anne-Marie Chartier (2003) habla de una escritura «de madera» (es decir, rígida, impersonal, ritual) para dar cuenta de la barrera que se levanta entre los profesores y las autoridades a las cuales están destinados esos relatos —más bien informes— de la práctica de la enseñanza. En realidad este libro no está pensado para acompañar este tipo de instancias. Más bien siempre pienso en los grupos pequeños, en los cuales la confianza, y en muchos momentos la horizontalidad de las relaciones son las que dan la tónica. De todas formas, en la mayoría de los casos hay un «profesor» que leerá y finalmente calificará ese trabajo de escritura. Mi hipótesis principal es, sin embargo, que lo que importa no es exactamente lo que el trabajo escrito dice, sino lo que su autor ha pensado, capitalizado, incorporado en el tiempo que ha estado haciéndolo. Durante mucho tiempo me han oído decir: *es importante lo que escriben, pero mucho más lo que piensan...* Creo que soy más consciente que nadie de lo difícil que puede llegar a ser hacer esto. «La puesta en palabras de los conocimientos-en-acto —dice Gérard Vergnaud (1996: 289)— es difícil. Su organización en sistemas teóricos, gracias a la explicitación, al debate con otro y a la formalización, es todavía más difícil».

En contrapartida, todos sabemos que la escritura de un profesor —cuya profesión ha sido instituida subalterna desde su reconfiguración «moderna»— es de alguna manera una escritura «de segunda». Como dice Mireille Cifali:

Un descrédito cae sin embargo sobre la historia contada: ¿no es eso lo que le viene primero a la mente a un practicante? Cuenta lo que le ha sucedido. [...] Contar es como mucho reconocido como el modo por el cual 'las gentes de menos' —los que no tienen el bagaje teórico que les permitiría elevarse por encima de su pequeña historia— dan testimonio de lo que les ha sucedido con todos sus prejuicios e ilusiones ópticas (2001: 132).

En efecto la voz —hablada o escrita— de los profesores ha competido desde siempre con la escritura especializada, la de los investigadores académicos, que por donde se lo mire, están mucho más autorizados social y políticamente a hablar de los problemas de la enseñanza, de lo que está mal y de lo que habría que hacer para mejorar las cosas. Esto hace que cuando existe, el trabajo de escritura de la práctica tenga escasa visibilidad tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista político.

En el mismo sentido y citando a Guy Jobert, Bruno Richardot (1994) anota la oposición entre una escritura de los practicantes (*praticienne*) por oposición a una escritura patricia (*patricienne*), que desdobra en la oposición con las escrituras universitarias e institucionales. Es definitivamente

difícil pensar que los subalternos tengan voz, es decir, que su voz pueda ser legitimada desde el lugar de los que hablan por ellos. Naturalmente no tomo en cuenta aquí los trabajos que se apoyan en la voz 'textual' de los profesores para decir lo que eso *quiere decir*.

Y el teórico tiene que agregar que este relatar —dice Mireille Cifali— es el material bruto de la experiencia, a veces no más que una descripción; estaría bien lejos de un conocimiento y sobre todo de una explicación de lo que ha pasado (2001: 132).

Entiendo que de alguna manera esta es casi la definición de no tener voz, tanto como para que otro tenga que hablar por uno mismo diciendo lo que *quiere decir* lo que uno dijo. El mundo del análisis de la práctica de la enseñanza por sus propios actores es bajo estas condiciones una especie de submundo en paralelo al de las voces socialmente autorizadas y legitimadas para dar cuenta de los asuntos educativos.

Es verdad que en el mundo educativo casi no hay tradición para decir lo que uno hace en clase —y eso hace las cosas más *difíciles*— pero tampoco la hay para verlo o tomarlo en serio cuando se hace —lo que en cierta manera las hace *invisibles*—. Asumamos, sin embargo, que de todas formas la escritura de las prácticas de la enseñanza por los profesores existe.

Una vez más, la palabra en el lugar de un objeto ausente

Cuando llega el momento de hablar o de escribir acerca de mi clase de ayer o de hoy de mañana, esa clase ya aconteció y nunca más volverá a hacerlo. Habrá otras sobre el mismo tema, tal vez muy parecidas, pero no esa. Puedo por cierto, recordarla u olvidarla, de golpe o progresivamente a medida que pasa el tiempo. Si elijo recordarla por alguna razón, lo será en mis palabras, y tal vez con la ayuda de algunos artefactos tales como la ficha que trabajé en clase, los trabajos que me entregaron mis alumnos, y en casos muy pero muy excepcionales, con la ayuda de un registro sonoro y/o visual. Para los que no han estado allí no habrá más que eso si quieren saber lo que pasó. Yo no podré hacer más nada que contar, como mejor me parezca, lo que pasó ese día en mi clase. Al igual que lo que sucede con el trabajo de los historiadores, hacemos cuestión de algo que es por naturaleza *ausente* y que ya no tiene otra existencia que la de un discurso acerca de lo que pasó. Es precisamente este discurso el que organiza la presencia de lo que no está (de Certeau, 1973: 179-180), es decir esa clase que ya no volverá a acontecer.

Por otra parte, podría ser que para el caso el evento relatado no fuera el único ausente. Pudiera ser que tuviéramos que afinar aún más nuestra mirada sobre la cuestión si tomamos en cuenta que, como sostiene Claudine Blanchard-Laville,

... efectivamente, el sujeto a nivel de su discurso está ausente de su ser, sólo se encuentra representado en él. El sujeto no se comprende a través de su lenguaje más que bajo la especie de una representación, de una máscara, que le aliena ocultándolo a sí mismo (2009: 162).

Esto nos sugiere, una vez más, que debemos al menos estar atentos, a comienzos del siglo XXI, a las asunciones demasiado rápidas respecto del lenguaje y lo que dice, incluyendo en algunos casos también los supuestos «naturalizados» respecto de la relación entre quien lo dice y lo que ha dicho. Hace, creo, al fondo de la cuestión del análisis, en didáctica y en muchos otros campos donde la palabra configura el objeto.

Me doy cuenta de que leer acerca de esta cuestión a esta altura del trabajo tiene que producir una cierta sensación de *déjà-vu*. En efecto, en el capítulo 5 trabajé detenidamente lo que tiene que ver con a una larga cadena de interpretaciones en la cual unos textos tomaban el lugar de otros textos, algunos de los cuales —los más antiguos— tomaban el lugar de unos eventos cuya existencia solo nos es dada a conocer por la existencia de esos textos, como pueden ser partes militares, actas de nacimiento, bitácoras de viajes interoceánicos, registros comerciales, etcétera. Ahora, en la otra punta de la cadena nos encontramos —una vez más — con un texto que toma el lugar de una acción que no volverá a acontecer: mi clase de ayer. Por segunda vez, será un texto el que permita no solo conocer el evento, sino además convertirlo en objeto de análisis, dando lugar a muchos otros textos posibles. Nunca podré, en efecto, analizar una clase que no he contado anteriormente. Por otra parte, al igual que para un evento del pasado podemos conjuntar distintos textos y otro tipo de testimonios relativos al mismo, para el caso del análisis de mi clase puedo ocasionalmente disponer de testimonios complementarios, ya sea de otras personas que estuvieron presentes durante su desarrollo como de artefactos en distintos soportes que de alguna manera «ayudan» a la memoria. El texto del proyecto para esa clase, una especie de memoria del futuro para la misma es siempre mucho más que un buen auxiliar. De todas formas pienso que no debemos perder de vista la idea vygotskiana retomada por Clot (2001: 255) de que una vez pensada, la acción se transforma en otra acción y que es a la única a la que tenemos acceso en el momento del análisis.

Sin embargo, al igual que para la historia, tampoco toda la memoria del evento es convocada a la tarea de análisis. ¿Por qué razón incorporaría a mi relato de la clase de ayer el hecho de que un alumno estornudó fuertemente más o menos a mitad de la clase, justo cuando estaba comenzando a entregar las fichas de trabajo? Puede en efecto que lo recuerde por muchas razones, pero de ahí a que lo incorpore al relato sobre el que intento analizar la clase... De forma similar, los museos están llenos de objetos y textos que nunca han sido utilizados por nadie para nada, sin más mérito para estar allí que el de ser objetos antiguos. Igualmente muchos objetos y textos que el tiempo se ha tomado el trabajo de conservar, nunca llegan a los museos y quedan o en las colecciones de anticuarios o directamente se destruyen porque alguien se hace la pregunta: ¿*por qué razón conservar esto?* Es cierto también que muchas veces lo que sucede es que es la propia tarea de

análisis la que va tironeando de la memoria, obligándola a re-crear objetos ausentes, es decir a recordar o a volver «pensables» (como dice Michel de Certeau, 1993: 98) cosas que en primera instancia no parecían relevantes para dar cuenta de lo acontecido.

Entonces, esta tarea de producción de textos acerca de mi clase de ayer, resulta que empieza siendo análoga a la de los documentos que dan cuenta de unos eventos cuya *paseidad* es tan absoluta como la de mi clase de ayer, y termina siendo un poco como el trabajo de los historiadores, en la medida en que se ocupa de producir otro/s texto/s en los cuales se construye un sentido para los eventos cuyo lugar toman los «documentos/testimonios» de los que parte el trabajo de análisis. Esto comprende por supuesto dimensiones comprensivas y explicativas, si es el caso, lo mismo que las categorías temporales o conceptuales que parezcan apropiadas para su mejor comprensión. Volveré sobre este asunto en el correr de este capítulo.

La primera puesta en palabras de mi clase de ayer

Existe, efectivamente, más de un texto relativo a lo que puedo decir de mi clase de ayer. En primera instancia lo que siempre hacemos es tratar de «contar» lo que recordamos o elegimos contar que pasó durante esa clase. Luego, a través de la tarea de análisis ese primer texto se enriquece y se vuelve más complejo, en la medida en que incluye por supuesto más cosas que el registro «plano» de lo que sucedió en la clase de ayer. Creo que esta aclaración es esencial a los efectos de abordar la cuestión de la escritura de las prácticas con el máximo rigor posible. Anteriormente, en el capítulo 3, hemos visto que donde parecía haber una sola acción —la de mi clase— había al menos dos, puesto que la acción de proyectarla estaba estructuralmente entrelazada con ella. Ahora veremos que también la acción de escribir las prácticas implica siempre más de una acción de escritura como iremos viendo a su debido tiempo.

Este relato primario del que me ocupo ahora tiene todas las connotaciones de la *composición de la trama* ricœuriana (Ricœur, 2004). Me importa particularmente el hecho de que este relato tiene la virtud de restituir la presencia de un evento definitivamente ausente. Esta reconstrucción discursiva de la acción pasada instaaura, a su vez, una especie de no-tiempo (como si fuera un tipo de *presente 'permanente' del pasado*) en la medida en que cada vez que yo quiera pensar en la clase de ayer, estará allí tanto sea que haya pasado un día, un mes o un año de su puesta en práctica. Este primer texto consolida el recuerdo, y también el olvido, porque de alguna manera establece un límite entre lo pensable y lo impensable. Esto entronca directamente con los otros entrelazamientos temporales analizados en el capítulo 3.

Desde este punto de vista, el rol de este primer relato es primordial: constituye, en sentido estricto, la primera versión de lo que ha pasado

en la clase. La propia organización de la trama del relato que yo hago de lo que hice conlleva una valorización y una cierta jerarquización de los eventos, así como una primera dimensión explicativa de la puesta en relación entre algunos de ellos. Para Ricœur, «el problema consistirá en comprender cómo el acto configurador de la construcción de la trama se articula según los modos de explicación/comprensión al servicio de la representación del pasado» (2003: 246), ya se trate de la Guerra de Troya o de mi clase de ayer.

Aceptemos, que aunque no hable más que de una misma clase, no es lo mismo decir: *primero describí un poco el aspecto que debió haber tenido Atenas en el siglo V, y luego presenté a Pericles... luego hablé de todos los deberes y los beneficios que tenían los ciudadanos atenienses en aquella época....*; que decir: *para que pudieran entender mejor todas las obligaciones y los beneficios de los atenienses en el siglo V empecé por tratar de describir Atenas en aquella época. Me pareció importante hacer énfasis en la figura de Pericles...* Los eventos que acontecieron durante la clase no van a cambiar nunca, porque ya tuvieron lugar y no volverán a tenerlo, pero la forma en que «compongo» —en el sentido de *muthos*— insta una primera mirada sobre (es decir, una versión acerca de) lo que pasó la cual de hecho habilita distintas posibilidades de análisis para esa clase. Insisto, una vez más, en lo que esta tarea tiene en común con la puesta en relato de los eventos del pasado que hacen los historiadores. Es también esta condición la que nos habilita a recurrir a un herramienta teórico que nos ayuda por partida doble, puesto que las clases que analizamos son precisamente de historia. Podemos entonces perfectamente escuchar a Hayden White cuando dice que «la narración es tanto la forma en que se realiza una interpretación histórica como el tipo de discurso en el que se representa una comprensión efectiva de una materia histórica» (1992: 78), y extender esta idea a nuestro propio relato del pasado, de la clase que ya aconteció y que analizamos en este momento.

Desde el punto de vista de Ricœur, la capacidad de *representancia* del relato de lo que ha tenido lugar corre en paralelo del trabajo de ficción en la medida en que

podemos identificar al mismo tiempo como relevante y transformadora respecto a la práctica cotidiana; revelante en el sentido que presenta aspectos ocultos pero ya dibujados en el centro de nuestra experiencia de praxis; transformadora en el sentido de que una vida así examinada es una vida cambiada, es otra vida (2006a: 865).

A fin de cuentas, cuando lo único que queda es un relato de lo acontecido, ese relato es, como la *ilusión referencial* de Barthes, quien se hace cargo de lo que pasó en mi clase. Trabajamos sobre ese relato de mi clase como trabajamos sobre el relato de cualquier evento del pasado, desde su *efecto de realidad* barthesiano (1987b) o de su pertenencia al *reino de como si* ricœuriano (2004).

Por otra parte, debemos tener en cuenta que este primer relato es de alguna manera dialógico tanto con relación al proyecto que dio origen al curso como a las personas a las que está dirigido (incluyendo las circunstancias en que el relato se hace y el sentido que la acción de hacerlo tiene en sí misma). Dado que cuando yo comencé a dictar la clase tenía necesariamente una idea de lo que haría durante su transcurso, y aun de lo que sucedería en general durante la clase, es bastante probable que el relato de la clase esté (aun sin mencionarlo explícitamente) organizado en diálogo con el texto del proyecto o el del guión para esa clase. Muchos primeros relatos incluyen frases como *'no pensé que no me alcanzaría el tiempo'*, *'suponía que ellos estarían más interesados'*, *'me sorprendió lo rápido que resolvieron el ejercicio'*, etcétera, que suponen una discordancia entre lo que había previsto que sucedería y lo que efectivamente sucedió. Caso contrario, habrá frases como *'tal como lo preví, presenté primero las características generales del fascismo y luego las medidas políticas...'*, *'estaba segura de que...'*. La existencia de un lazo de consustancialidad entre el proyecto para la clase y la clase misma se traduce entonces en la copresencia de ambos aun en el primer relato que se hace de la clase acontecida. La clase es vista a la vez que lo es su propio proyecto: *'en la primera parte... luego.... para terminar...'*. Si se tiene la oportunidad, es interesante comparar el relato de quien conoce el proyecto con el de quien no lo conoce, pero estuvo en la clase. La huella del proyecto marcará con toda seguridad uno de los dos relatos.

Además del diálogo con nuestro propio proyecto, el relato incluye siempre, al igual que la propia clase, un diálogo con uno o varios interlocutores (reales o fantaseados) (Astier, 2004). En efecto, ni la clase ni el trabajo de análisis son acciones que se puedan llevar a cabo sin la presencia de otros, aunque la clase tiene de por sí más que ver con los otros que el trabajo de puesta en palabras y análisis. Yves Clot sostiene que la puesta en palabras de mi clase «es una acción en curso entre sujetos y no solamente una representación de la acción pasada», y luego —parafraseando a Vygotsky— agrega que

al transformarse en lenguaje las actividades se reorganizan y se modifican. El lenguaje gracias al cual el sujeto se dirige a su interlocutor en el intercambio se constituye en el comentario de su actividad, y vuelve sobre el objeto analizado los efectos de este intercambio,

para concluir finalmente que existen «tantos contextos como realizaciones posibles» para el relato de mi clase (2000: 141-143).

Estas apreciaciones me obligan, una vez más, a poner el acento en no dejar de tener en cuenta que el trabajo de puesta en palabras, o de análisis como veremos más adelante, es una acción en sí misma diferente de aquella que relata o analiza. En tanto acción tiene motivos, finalidades, intenciones, etcétera. No podemos soñar con la existencia de un relato «neutral», «incontaminado», y profundamente estable en el tiempo y en cualquier circunstancia. Esto implica que la explicitación de la forma en que uno perci-

be las relaciones entre quien hace el relato y quienes lo han de leer o escuchar es de la mayor importancia. Los trabajos de análisis llevados a cabo en ámbitos institucionalizados —en los que media una relación evaluador-evaluado que no termina nunca de ser neutralizada— quedan a mi manera de ver en un eterno paréntesis. Yo siempre supongo que hay «otro trabajo» —el «verdadero»— al cual no tendré jamás la posibilidad de tener acceso. Cuando soy yo la que relato en la tarde la clase que he dado en el liceo en la mañana para *mis otros alumnos* —futuros profesores o colegas—, tengo perfectamente claro que siempre es un relato o un análisis «mostrando cómo se hace» ese trabajo (el de dar clase de historia, el de contar la clase de historia, el de analizar mi clase de historia a partir de un primer relato...) y por lo tanto sé claramente que cualquier cosa que diga está siempre atravesado por la circunstancia en la que se lleva a cabo. Insisto en que soy tan profesora como ellos, pero nadie se lo cree (yo la primera).

El trabajo del análisis de mi clase

Está claro que no podemos nunca pensar que el trabajo de análisis de la práctica es simplemente el del registro de los eventos. De ahí es de donde partimos, pero el trabajo de análisis es mucho más que eso, aun admitiendo que —como hemos visto— por más simple y minucioso que sea ese primer recuento de eventos acontecidos, no puede no implicar desde la propia organización del relato una dimensión primaria de interpretación por parte de su autor. Distingamos pues el texto del relato descriptivo de la práctica de la enseñanza de los textos que producirá su análisis a partir de él. Nuestra cadena de textos/versiones agrega sin cesar nuevos eslabones.

Así como para el caso de la historiografía hay un trabajo de interpretación que trasciende la verificación y el recuento de los hechos acontecidos —y la lectura de los textos que dan cuenta de ellos— que produce, como hemos visto, un tipo de textos que los contemporáneos de los hechos nunca hubieran podido producir, para el análisis de la práctica de la enseñanza también hay necesariamente *otro texto* al que da lugar el primero, el más simple, a partir del cual desencadenamos la tarea del análisis. Ya no decimos *lo que pasó* en la clase, sino lo que eso *quiere decir* o *va queriendo decir* en esta etapa del análisis. Lo que pasó, pasa entonces a estar *re-presentado* (en el sentido de *tomar el lugar de*) por un primer texto, que luego dio lugar a otro que se tomó la libertad de *representarlo* (en el sentido de *hablar en su nombre*) y decir que fue *una buena clase*, que mi relación con mis alumnos *es problemática*, que lo que dije sobre los obreros del siglo XIX tiene que ver con la forma *autobiográfica* en la que yo me relaciono con esa temática, etcétera. Nada que no hayamos visto anteriormente, solo que referido a la historia, los historiadores y la historiografía.

Sin embargo, entre tantos paralelismos, pienso que una diferencia importante ha de ser destacada. El trabajo de análisis de mi propia acción de enseñar no satisface primariamente ninguna curiosidad, ni está relaciona-

do con una incómoda ignorancia acerca de ese objeto de la cual desee deshacerme tarde o temprano. La curiosidad o la necesidad de saber qué mueve a los historiadores a investigar el pasado tiene pocas aristas en común con lo que me mueve a ponerme a pensar en lo que ha pasado en mi clase hoy por la mañana. Aquí está, creo yo, la diferencia fundamental entre los distintos análisis de la práctica de la enseñanza que pueden ser puestos en práctica por distintos tipos de investigadores (más adelante aclararé la relación del análisis de la práctica con la *investigación práctica* de la práctica de la enseñanza). En el fondo, es una cuestión de construcción de sentido para la acción de analizar lo que yo misma acabo de hacer. Podría ser que la comprensión habilitara el cambio, y eventualmente la mejora, aunque más no sea desde la perspectiva de uno mismo.

Entender lo que uno hace, y en el fondo lo que uno es profesionalmente hablando, es una tarea que no se equipara nunca a la de entender a los otros, vivos o muertos, cercanos o lejanos, parecidos o diferentes. Aquí el paralelismo con los textos de la historia y la historiografía llega a su límite. Entramos, definitivamente, a un terreno no compartido con esas otras tareas, de las cuales, sin embargo, el análisis de la clase de historia es subsidiario.

Como lo hemos visto reiteradamente a lo largo de este trabajo, podemos distinguir, a grandes rasgos, dos pares de acciones ligadas entre sí: en un primer término tenemos el par compuesto por la acción de planificar y la de dar la clase, y en segundo término tenemos el que está formado por la de hacer un relato primario acerca de lo acontecido y la de analizarlo posteriormente. Cada una de estas acciones da lugar a una construcción discursiva que tiene que ver con la acción de dar la clase en un aula, y son los sucesivos textos del análisis los que se van tejiendo sobre los otros tres: proyecto, clase, relato más descriptivo respecto de la acción de la clase analizada.

Para utilizar una terminología ricœuriana, retomada por Jean-Marie Barbier, el primer relato de lo acontecido en la clase tendría más que nada que ver con la *semántica de la acción*, mientras que el segundo, tercero, etcétera, tendrían que ver con lo que este último llama *semántica de la inteligibilidad de las acciones* (Barbier, 2000a: 92). Me permito apelar aquí a esta conceptualización, extendiéndola a una situación no prevista en el trabajo de Barbier —en el cual quienes hacen el trabajo de análisis y quienes han llevado a cabo la acción analizada son actores distintos— porque considero que para el caso del trabajo de análisis que estoy proponiendo —es decir una situación en la que el sujeto de la acción es también quien lleva a cabo un análisis de su acción— esta distinción resulta capital. La semántica de la inteligibilidad de las acciones está —para este caso— vinculada no solamente con el relato que restituye la presencia de la clase pasada, sino que a través de él se entrelaza a la vez con el propio texto de la clase y con el de su proyecto, que son analíticamente inseparables. Se trata en verdad de un

texto discursivamente espeso, muy espeso. A mi manera de ver la verdadera voz de los profesores está en el nivel de la semántica de la inteligibilidad de las acciones. El relato de lo acontecido no es más que el primer ladrillo visible del edificio del análisis.

La práctica del análisis se apoya esencialmente en una tarea de división, de fragmentación, de segmentación del objeto de análisis. Es claro que en la mayoría de los casos, el tipo de cortes que se pueden hacer a la realidad analizada tiene una relación directa con las herramientas de las que uno dispone y está dispuesto a poner en uso en tanto piensa que son las que le permitirán «ver» mejor. Podemos considerar entonces que lo que define mejor la tarea del análisis es ese juego dinámico y nunca cerrado entre las partes y el todo (Beillerot, 2000a: 28). Es precisamente en esta tarea de «desmontar» la acción acontecida que las herramientas disponibles entran en acción. Pienso sin duda en todas las que he presentado en los capítulos anteriores. Algunas veces, estas herramientas son las que nos permiten hacer preguntas a la clase que hemos dado, y otras veces son las que nos permiten ir *traduciendo a otro idioma* (más bien a muchos diferentes y según la ocasión), decir *lo que quiere decir* lo que cada uno de nosotros hizo o lo que sucedió en su clase.

Es, seguramente, la situación en la que el análisis se desarrolla, y las razones por las que se hace, la que dirá cuáles herramientas y por qué. Cuando me planteo analizar mi clase de ayer, si no es un simple ejercicio en medio de un curso o un taller de análisis de las prácticas, significa que tengo un motivo para hacerlo. En la mayoría de los casos, hay alguna punta en la cual la situación me intranquiliza, me disgusta, o simplemente me llama la atención por alguna razón.

¿De qué herramienta me serviría para analizar la manera en que calificué el trabajo de tal o cual alumno? ¿Con qué herramienta miraría la línea cronológica que hice en el pizarrón con las principales fechas y acontecimientos de la guerra de Vietnam? ¿Cómo pienso que podría analizar la secuencia de contenidos que utilicé para trabajar la formación del Imperio Romano?

¿Con qué herramienta elegiré *mirar*, es decir interpretar a través de un trabajo de análisis, el hecho de que en clase no permito que usen gorros o guantes, aun si hace frío? Es una regla institucional, pero esto no quiere decir mucho, porque bien podría hacerme la distraída y no hacer cuestión de que usen gorros o guantes dentro del salón de clase. Sin embargo, insisto en que no los usen. Puedo mirarlo desde mi relación con el poder, el mío y el de los que están sobre mí, desde mi concepción del rol docente como algo más que profesora «de historia», como algo esencialmente relacional, constructor de un *rapport* interpersonal, y como muchas otras cosas más.

De todas formas, siempre hay una pregunta previa que es: ¿por qué estoy preocupada, atenta, haciendo foco en la cuestión del gorro y los guantes, en la calificación de los escritos o en la línea cronológica? Es que de otra

forma, no hay análisis posible, es decir, que sea estrictamente necesario para quien lo hace. Lo que sigue es un juego de racionalidad que convoca los saberes que cada uno de nosotros tiene en busca de explicaciones (más bien de orden causal) y de conceptualizaciones que nos digan precisamente lo que quiere decir lo que hicimos o lo que sucedió en la clase. De esta manera, el trabajo del análisis pone en movimiento un juego de encastre entre situaciones singulares y conceptualizaciones que son de orden más general. Nos reconocemos en la «herida narcisista», en los «lineamientos marxistas», en la «envoltura psíquica o la sonora», en el «ejercicio placentero del poder», en la «transacción de reconocimientos», en el «etiquetaje», en la «condición subalterna», etcétera.

Al llegar a este punto debemos, en cierta forma, dar un paso atrás, y volver sobre algunas consideraciones hechas con respecto a las relaciones afectivas e intelectuales que las personas tenemos con los saberes. Con esto me refiero a que si he podido considerar que la relación que tengo con unos temas o con unos planteos historiográficos respecto de esos temas es un detalle relevante para el análisis, la relación que tenga con las conceptualizaciones a las que apelo para mi trabajo de análisis, no puede ser algo banal. Diré, por ejemplo, que aunque las herramientas provenientes del psicoanálisis son extraordinariamente potentes, y permiten llevar el análisis de una clase hasta zonas muy profundas de la acción, la dimensión metafórica del lenguaje psicoanalítico sigue siendo una traba para muchas personas. Podría decir lo mismo del marxismo, o del estructuralismo, o de la filosofía analítica. Es cierto que las herramientas de análisis están disponibles, pero es igualmente cierto que las usa quien se ha apropiado de ellas, es decir que puede *pensar* con ellas. Esto es siempre más que haberlas conocido o haberlas aprendido. Beillerot (2000b: 50) diría que uno ha aceptado *someterse* a ellas.

Por otra parte, en un trabajo que ha apelado ampliamente a la hermenéutica, no puedo evitar mencionar que la herramienta de análisis es también una *versión* de un saber de otro. Está claro entonces que la usaré según la comprenda, y sobre todo que me permitirá organizar mi propio sistema de herramientas, que tiene siempre mi marca personal y autobiográfica. Un sistema de herramientas de análisis es un trayecto de lecturas, una pequeña tradición de éxitos y fracasos, y también el carné de afiliación a un partido en el que militan todas mis autoridades y referentes, tanto personales y/o afectivos como ideológicos e intelectuales.

La diferencia entre el primer relato y los que le siguen está precisamente en la incorporación de estructuras conceptuales en las cuales la situación analizada gana en racionalidad y en comprensión. Las herramientas de análisis me proveen, antes de empezar, algún tipo de respuesta provisoria, de hipótesis etérea, que viene implicada en el tipo de preguntas que me permiten hacer (y que yo deseo hacer y tener la respuesta). Entender lo que uno hace, tiene que ser sentirse mejor. Entender es la posibilidad de pensar el futuro, siempre incierto, *de otra manera*. Esto es lo que los his-

toriadores no pueden hacer. Algunos aspiran a que sus lectores lo hagan, pero su tarea no es la de pensar el futuro sino el pasado.

La tarea del análisis de mi clase de ayer no es una tarea ni burocrática ni administrativa. Tampoco es una tarea que pueda entenderse como espontánea y natural, al menos en la mayoría de los casos. No es tampoco una tarea que pueda llevarse a cabo sin la presencia de algunos *otros*, que a veces simplemente están ahí, y a veces colaboran más activamente y de maneras diversas en la realización de esa tarea. Ciertamente, en la mayoría de los casos se trata de una tarea *acompañada*. Es, sin embargo, un trabajo llevado a cabo por un sujeto singular, que es quien dio la clase, y posiblemente es para el único para quien tiene sentido tomarse el trabajo de hacerla. Se hace pues *con* otros (reales o fantaseados), pero no *para* otros (Giust-Desprairies, 2010).

Aunque el análisis de mi clase es antes que nada una tarea provechosa para mí misma, el hecho de que esa tarea de análisis se realice la mayor parte de las veces en diálogo con otras personas tiene algunas implicaciones interesantes. Es cierto que los comentarios, las preguntas o las sugerencias que los otros me hacen muchas veces abren puertas que yo no hubiera imaginado en una primera instancia. Esto tiene que ver no solamente con el relato primario que ofrezco al grupo, sino también con los relatos sucesivos ya sea que sean hablados o que circulen entre nosotros por escrito antes de estar todos juntos. Por otra parte, el diálogo no es solamente entre personas, sino también entre situaciones similares o diferentes. La tarea del análisis, y hasta donde tengo visto, la lectura de trabajos de análisis publicados activa un trabajo en paralelo sobre situaciones que quienes están a mi lado han vivido en sus clases. Se trata unas veces de situaciones similares, y otras de situaciones totalmente opuestas a la que estamos analizando, y eso es lo que activa el diálogo no solo de situaciones y personas, sino de trabajos de análisis en paralelo. No tengo que decir que el rol del animador del grupo en cualquier modalidad de análisis de la práctica es esencial (Fauque y Blanchard-Laville, 2004). Yo he trabajado muchos años con grupos que forman parte de una estructura institucional, formación de grado y de posgrado, pero también he trabajado con grupos autoconvocados. Es una experiencia maravillosa.

Esta dimensión *conversacional* del análisis, que de alguna manera prepara para la dimensión conversacional de la *investigación práctica* que veremos más adelante, es para mí de la mayor importancia. En realidad podría haber utilizado el término «dialógico» en lugar de «conversacional», pero lo he preferido porque me parece que «co» es más apropiado que «di» para decir lo que quiero decir. «Co», de conversar, colaborar, confiar, compartir... Esta conversación con los otros presentes es también con otros que muchas veces no son más que páginas de un libro, nombres de autores, ideas cautivantes, marcos conceptuales. Conversar con los teóricos o los filósofos de la historia, con los historiadores, con los psicoanalistas, con los her-

meneutas, con los cognitivistas, con los lingüistas pragmáticos, conversar con todos ellos, escucharlos y permitirles hablar. Me parece que Michel de Certeau (2000) diría más bien «cazar furtivamente» en sus pensamientos, de los cuales en fin de cuentas, uno se ha apropiado para pensar.

Un trabajo sobre mí misma

El trabajo de análisis de la práctica de la enseñanza es, a todas luces, una tarea implicada en la formación profesional de quien la lleva a cabo. Es seguramente por esta razón que aparece naturalmente y cada vez más vinculada tanto a la formación inicial de los profesores como a las instancias relacionadas con formación de posgrado o con la formación a lo largo de la vida.

Es en primer lugar el pensamiento de Gilles Ferry el que me permite destacar y valorizar el trabajo de análisis en tanto tarea formativa:

Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (1990: 43).

El trabajo de análisis de mi clase es sin duda un trabajo de análisis sobre mí misma, que soy quien he dado la clase. A lo largo de este trabajo he insistido a menudo en la presencia de componentes subjetivos y personales que no solo se traducen en mi clase, sino que contribuyen a darle la forma que tiene. Creo que en todo caso, separar el análisis de la clase del análisis de lo que ha sido movilizado en ella nos llevaría por mal camino.

Sin embargo, pienso que lo más importante es apoyarse en la idea de *mediación de formación* de Ferry para valorar el trabajo de análisis en su dimensión formativa. Esta idea tiene un amplio consenso en la bibliografía, ya sea desde el lado de los piagetianos, de los vygotskianos o de los psicoanalistas. Para Pierre Pastré (2000: 51) el aprendizaje de un oficio (el autor no piensa precisamente en el enseñanza) depende más del análisis de lo que se ha hecho que de cualquier otra cosa. Para Yves Clot, «en la historia del sujeto, el análisis del trabajo confiere un valor agregado a la actividad descrita. Es desde aquí que puede ser formativa» (2000: 145) Para Mireille Cifali, «se habla mucho de la identidad profesional, pero que el relato —condición de la memoria— contribuya a su construcción casi nunca se dice» (2001: 133).

Más arriba hemos visto cómo la acción puesta en palabras es en definitiva otra acción que es la que podemos finalmente poner en análisis. Ahora veré cómo el trabajo de puesta en palabras y análisis puede ser considerado también como un constructor de identidad profesional (y personal). A los efectos de este trabajo y en particular de esta parte del mismo, me in-

teresa considerar en particular la idea que propone Ricœur (2006b) según la cual la identidad, de una persona o de una comunidad, es una *identidad narrativa*. Con respecto a las comunidades, y particularmente a las naciones, esta afirmación tiene actualmente un gran consenso (D. Carr, 1991; Hobsbawm 1995; Gourgouris, 1996; Citron, 1989; Halbwachs, 1994) y está detrás de la construcción de buena parte de la historiografía de los siglos XIX y XX. Respalda también la de definición originaria de la razón de ser de la historia como materia escolar. Sin embargo, a diferencia de las naciones, las comunidades y los personajes de ficción, que *son narrados*, en este caso estoy hablando de personas que *nos narramos* a nosotras mismas.

Paul Ricœur diría que «el relato construye la identidad del personaje» (2006b: 147). Me gustaría pensar que podemos extender esta idea pensando que lo que yo digo de mí al describir o analizar lo que he hecho, en definitiva pone en palabras (para mí, pero también para el destinatario real o imaginario de ese texto) lo que pienso que soy, o lo que quiero que piensen que soy. Soy entonces el personaje de mi propia historia. A estos efectos J-M Barbier distingue con mucha fuerza los conceptos de «identidad para sí» e «identidad para el otro», cuya construcción es para él —siguiendo a Sperber y Wilson— esencialmente discursiva (2006: 25-26).

Si como dice Ricœur, «la comprensión de sí es ya una interpretación» (2006b: 107), deberíamos pensar que esa interpretación, como todas las demás que hemos visto, tiene mucho de situada en el tiempo y en la dimensión interpersonal de la circunstancia en la que acontece. Sin embargo, no por eso deja de tener el estatus de versión, *una versión más*, transversalmente entretejida en el juego de las voces que hablan en el relato que hago de la clase que di.

No parece que yo pueda realmente entender mi clase de hoy por fuera de los componentes identitarios que se ponen en juego en ella. Lo que sucede es que son a la vez la clase y —muy especialmente— todos los modos de puesta en palabras relativos a lo que hice, los que cada uno a su manera contribuyen a la construcción de mi identidad profesional. «Según esta doble vertiente, práctica y ética, de la teoría narrativa se proseguirá la constitución recíproca de la acción y de sí» (Ricœur 2006b: 138). Es en este sentido pues que podemos considerar que el trabajo del análisis, en tanto construcción discursiva tiene un doble juego respecto de la identidad profesional: por un lado, la consolida al ponerla en palabras y transformarla en un asunto comunicable a los otros, reales o fantaseados. Por otro lado, configura un punto de partida para la acción futura, y reingresa a la acción por la vía del texto del proyecto para la clase de mañana o para la próxima clase sobre el mismo tema.

Para terminar quisiera volver por un instante sobre el juego entre los discursos públicos y los que nunca llegan a serlo. En este punto podría estarme refiriendo al inconsciente, y de hecho lo estoy haciendo. Pero también quiero tener una línea para poner en palabras el hecho de que sin la

presencia del otro, y eso es posible, el discurso acerca de mi clase de hoy tal vez sea diferente en alguna medida. La jerarquía o a intrascendencia íntima de muchos asuntos ocurridos en la clase no tiene necesariamente que coincidir con lo que al final resulta «políticamente correcto» a la hora de un análisis en grupo, o en una publicación. Este tramo interior del discurso acerca de mi clase, desde mi punto de vista, es posiblemente tan constitutivo de mi identidad profesional como lo es el que hago en público. Todos hemos disfrazado una situación para la ocasión, mientras pensamos *lo peor no fue eso, fue que...* Muchas veces este *otro discurso* —ese que tiene la particularidad de ser solo-pensado—, acerca de lo que hice o de lo que entendía que yo era aparece mucho después, integrado a otro trabajo de análisis. Los procesos de *investigación práctica* están llenos de estos momentos discursivos silenciosos, y, sin embargo, no podríamos nunca negar el papel que cumplen desde el punto de vista de la configuración de la identidad profesional, y de sus eventuales y sucesivas reconfiguraciones.

Teorizar e investigar mi trabajo de enseñar historia

El resultado del trabajo de análisis de la práctica tiene para quien lo hace un valor muy especial. Ya he planteado anteriormente que este trabajo de análisis de la práctica de la enseñanza por uno mismo no tiene la finalidad de satisfacer una curiosidad, de cubrir el hueco de una ignorancia, que permitiría al autor del análisis conocer mejor el objeto de estudio. Tampoco tiene, como en el caso de los estudios académicos, un interés social manifiesto por el cual sería importante que una vez hecho el análisis su resultado se diera a conocer a un cierto grupo de interesados. De hecho, muchos podemos estar interesados en el asunto «análisis de la práctica», pero pocos lo están en el resultado del análisis de mi clase de hoy de mañana en 1.º A.

Lo que importa aquí entonces es ver de dónde viene ese valor que el trabajo de análisis tiene para quien lo hace. Pienso, entonces que lo primero que habría que establecer es que el análisis de mi clase tiene sentido *en medio de un curso de acción*, cuando hubo una clase de ayer y habrá seguramente una de mañana. Entiendo que puede ser un buen ejercicio, posiblemente en plan de demostración a los otros integrantes del grupo que yo me disponga ahora a analizar una clase que dicté hace 10 años, y más aún si ya no dicto ese curso o ya no trabajo más en esa institución. Los ejemplos que he puesto en el libro tienen un poco ese sentido. En el día de hoy tengo que analizar otras cosas, por cierto bien complejas, puesto que dicto un curso de primer año a estudiantes que en muchos aspectos están francamente lejos no solo de lo que fui yo como estudiante de primer año, sino de muchos de los estudiantes de primer año que he tenido a lo largo de mi carrera. Para mí ese es el análisis que tiene sentido, y al que estoy abocada casi obsesivamente. Tengo el resto del año por delante, y posiblemente un par de años más en este trabajo. En algún sentido me parece

que las cosas marchan bien, pero en otros me doy cuenta de que no puedo darme cuenta de cuál es la forma de seguir enseñando *historia*. Tengo que encontrar la manera de hacerlo *de otra manera* porque esta es *otra gente* a la que conozco y entiendo bien poco.

Lo que me da la práctica del análisis de mi trabajo profesional es justamente *una teoría* de/para la práctica de la enseñanza de la historia en las condiciones en las que la ejerzo yo, con mi experiencia a cuestas, hoy en día. Si sigo a Mireille Cifali que plantea como hipótesis pensar «que el relato sería el espacio teórico de las prácticas» (2001: 131), puedo pensar entonces que las conceptualizaciones fruto del trabajo de análisis tienen un valor teórico con relación al objeto de análisis, que es mi clase o mi curso de este año. El análisis es en sí mismo una *práctica teórica* cuyo producto son precisamente *las teorías* (Latour, 1996). Dicho de otra manera, los sucesivos textos a los que da lugar la práctica del análisis tienen para mí un valor teórico en la medida en que me permiten describir, comprender y en cierta forma, también prescribir sobre mi trabajo de enseñar historia.

Es tomando posición desde un punto de vista piagetiano que G. Vergnaud entiende que la función del discurso teórico es menos la comunicación que la de puesta en representación de los objetos y de sus relaciones. «La teoría —dice— es por excelencia la forma predicativa del conocimiento, como el esquema es por excelencia la forma operatoria del conocimiento» (1996: 290). Esto lo lleva a concluir que la relación entre formas predicativas y esquemas es la que termina anudando todo el trabajo de análisis de la acción de enseñar pasada con la acción de enseñar futura. Será entonces el trabajo de análisis de lo que estoy haciendo este año con los grupos de primer año el que me guiará en cada momento para decidir cómo actuar en las clases que restan del año, siempre que logre incorporar el fruto del trabajo de análisis y pueda realmente *pensar* con él.

Es posible, sin embargo, que esta actividad de teorización que es la del análisis genere productos más complejos que lo que podríamos llamar simples teorías acerca de lo que hago en mi clase. Ya hemos visto que la actividad del análisis —como cualquiera— tiene un carácter estrictamente situado, lo cual hace que su resultado además de inacabado, siempre reformable, tenga que ver con el contexto en el que ha sido realizado (lo cual incluye tanto a los interlocutores como a las circunstancias en las que el análisis se ha desarrollado). La idea de *lugar* de la producción intelectual de Michel de Certeau es bien recibida también en este ámbito.

Sin embargo, lo que me interesa considerar aquí es otra cosa. La experiencia nos dice a todos que es posible que una misma acción genere más o menos simultáneamente más de una *forma predicativa*, para usar los términos de Vergnaud. Puedo, por ejemplo, considerar que un planteo de los orígenes de la civilización siguiendo a Gordon Childe está superado, y por lo tanto, me propongo no hacerlo más en clase. Leo otros autores, llevo

otro plan de clase, pero cuando veo lo que he hecho en la clase, veo que en lo esencial no he salido del esquema explicativo de Gordon Childe. Esto quiere decir que en el momento de planear la clase o en el de analizarla, el trabajo de Gordon Childe me parece superado, pero en el de darla ya no lo es más. En realidad me doy cuenta de que me siento cómoda planteando las cosas de esa forma, siento que los alumnos entienden, siento que puedo responder las preguntas, etcétera. Naturalmente, el análisis de una situación de este tipo tiene algunas particularidades dado que tiene que vérselas con *dos teorías de la práctica de la enseñanza* de la historia que son rivales y no en los dominios de la academia sino dentro de mí.

El entendimiento, la aceptación, y la resolución final de esta situación implican desde mi punto de vista un proceso de *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Sería, llegado el caso, una forma muy especial de poner mi clase de historia bajo la lupa, porque las propias producciones teóricas en las que se apoya la clase y la clase entran en el dominio del análisis. No he previsto analizar este tipo de situaciones en este libro, sino solamente mencionarlo como un caso más profundo de análisis de la práctica de la enseñanza. De hecho, en tanto la situación no puede quedar en ese nivel de conflicto con uno mismo, el proceso de *investigación práctica* guía —a veces a lo largo de muchos años— hacia una relación más armónica entre lo que hago y la forma en que lo represento *teóricamente*. Se trata, definitivamente, de un proceso de cambio, de mejora tal vez, tanto de la práctica como de su teoría (como no podría ser de otra manera).

La experiencia me dice, sin embargo, que ciertas afirmaciones que acabo de hacer tienen algunas implicaciones incómodas, de las cuales he de hacerme cargo. Si bien la expresión «teorizar las prácticas» está completamente instalada en el lenguaje de las Ciencias de la Educación (Ross, Cornett y McCutcheon, 1992; Winter, 2002; Blanchard-Laville y Fablet, 2003), y se puede apelar a ella con cierta naturalidad, la idea de que los profesores somos finalmente los agentes de la actividad de teorización y por lo tanto los autores de las teorías de la práctica de la enseñanza, o sea los teóricos, es mucho más complicada de instalar en el imaginario del mundo de la enseñanza. Mireille Cifali lo dice con toda claridad: «Nuestra mentalidad científica se impacta ante la afirmación de que el relato sería uno de los espacios de teorización de las prácticas» (2001: 132). En un mundo profesionalmente subalternizado al extremo como es el de la práctica de la enseñanza, en el cual la investigación y el diseño curricular están siempre intentando decir a los profesores qué hacer para hacer las cosas bien, o se encargan de decir qué y por qué está mal, esto no encaja. Una cosa es la existencia de la bibliografía que «teoriza» en torno a la cuestión y habla de profesores investigadores, reflexivos, etcétera, siempre en el nivel de un cliché elaborado desde un gabinete universitario, y otra tener que aceptar que los profesores formamos parte de un ámbito de producción teórica que es el que en el fondo mueve el mundo de *la práctica de la enseñanza*. El

psicoanálisis me daría el término *herida narcisista* para entender algunas reacciones que he visto al plantear esta cuestión. Foucault me permitiría situar la cuestión en un espacio de disputa por el poder... Los profesores somos subalternos, no tenemos una voz legitimada como *auténtica* o *autorizada*, pero eso no quiere decir que no la tengamos y que no podamos hablar, aunque sea para nosotros mismos, en los márgenes.

La toma de la palabra

Tomo prestada a Michel de Certeau esta preciosa expresión, porque me permite dar cuenta de lo que yo creo que significa poder decir públicamente que los teóricos de la práctica de la enseñanza somos los profesores que damos clase todos los días. Es más que nada un acto de insurgencia simbólica, porque en el fondo no significa que el hecho de que los profesores teorizamos acerca de lo que hacemos dependa de una legitimación pública, política o académica. Simplemente sucede.

De todas formas, es siempre mejor que esto tenga un lugar en el mundo de las palabras, y en el de la puesta en palabras. Podemos decir lo que hacemos en clase y podemos, a pesar de todo, entrelazar lo que pensamos que hacemos con lo que hacemos y lo que haremos mañana. También podemos entonces poner en palabras que teorizamos nuestras prácticas, y que llegado el caso, y si es necesario, podemos llevar adelante procesos de investigación práctica de nuestra práctica de la enseñanza. Yo creo que lo peor que tiene esto es que echa por tierra un mito, que destruye una fantasía en la cual algo llamado «la teoría» se relacionaba de una cierta manera con «la práctica» de la enseñanza. La forma en que las cosas sucedían y siguen sucediendo, me parece que no cambia en lo esencial. Tampoco creo que cambie por lo que está dicho en este libro. Sería más ingenua que Proudhon si tuviera esa fantasía.

Igualmente me parece que lo que cada uno tiene que decir acerca de lo que hizo, que invariablemente despierta en algunas personas el fantasma del «entonces todo vale», es por donde hay que empezar para entender el mundo de la práctica de la enseñanza en un tiempo profundamente convulsionado por cambios que desorientan al más preparado. Para empezar, creo que habría que poner una sábana sobre otros fantasmas que nos asolan desde siempre, y que son todavía más inquietantes. Hablar con la voz de otro sin decir nada, es peor que «todo vale» porque no vale nada, y en el fondo habilita el más perturbador de los «vale todo», que es el invisible. La toma de la palabra nos vuelve visibles, y eso tendría que ser en beneficio de nuestros alumnos. No dejaremos de ser objeto de estudio, pero tal vez tendríamos que serlo *de otra manera*.

Entonces...

Mirar desde fuera, mirar desde dentro, mirar a todos, mirar de a uno, echar mano a unas herramientas o a otras... La cuestión del análisis de la práctica sigue siendo un tema tan complejo y controvertido como central en un momento en que el mundo de las aulas cambia dramática y aceleradamente. Ya nada es como antes. Han cambiado la sociedad y los valores que vieron nacer a la escuela que conocemos hoy en día. Han cambiado los jóvenes que son nuestros alumnos cada día. Ha cambiado la tecnología, el conocimiento, las expectativas respecto de la que la educación puede brindar a unos o a todos... También las utopías han cambiado, incluyendo las educativas.

Vivimos en un mundo que nos desafía a todos, todos los días, y más si estamos en el ojo del huracán, o sea en el salón de clase. Es allí donde la enseñanza se lleva a cabo. En otros lugares se organiza el sistema educativo para que eso sea posible, pero es en las aulas donde se juega el partido, el verdadero. Hubo un tiempo en que las relaciones entre la sociedad, el Estado, la educación y la academia productora de los saberes que la enseñanza distribuía socialmente eran armónicas. Actualmente, en realidad no lo son. Lo paradójico es que siendo posiblemente este el momento en que hay más jóvenes vinculados a la enseñanza que los que ha habido nunca en la historia de la educación, las cosas marchan —según parece— peor que nunca. La utopía no previó que justo en el momento en que la matrícula tendiera a *todos*, los resultados tenderían, igual que siempre, a *algunos pocos*...

La idea de que algo tiene que cambiar flota en el aire desde mediados de los años sesenta del siglo pasado. La idea de que es la ciencia la que tiene la palabra, la que va a dar los elementos para resolver el problema, no parece haber estado en cuestión en ningún momento. Llevamos casi medio siglo buscando por caminos que se muestran día a día menos transitables. En realidad, nadie está en condiciones de mostrar caminos salvadores en este asunto, pero sí creo que vale la pena buscar al menos miradas alternativas para comprender el fenómeno de la práctica de la enseñanza, desde otro lugar.

A pesar de lo mucho que se ha escrito sobre esta cuestión, el lugar de la práctica de la enseñanza sigue siendo un lugar esencialmente privado y de acceso bastante restringido. No es, sin embargo, un lugar de ocultamiento o de rebeldía, es que simplemente y por alguna razón ha quedado invisible

a los ojos de la academia y en particular de las Ciencias de la Educación. La hipótesis de que la construcción subalterna del rol docente tenga algo que ver con esto se podría sostener con comodidad. Como dice G. Spivak, el subalterno no puede hablar. En realidad no es que no pueda hablar, es que o bien habla con la voz del amo o bien habla con la suya y el amo no entiende nada. Yo creo que más allá y a pesar de la construcción subalterna del rol docente, los docentes hemos tenido la palabra todo el tiempo, y lo que hay que reclamar no es una voz pública para ella sino un traductor... hacia el lenguaje de la academia, del Estado, de la jerarquía administrativa, de la sociedad.

La caja de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza está en todas las cabezas. La experiencia me dice que, en general, lo que hay que hacer es más bien ponerle nombre a unas cosas que, por supuesto y en tanto docentes, la mayoría de la gente tiene bastante claras. Lo más complicado, en muchos casos, no es enfrentar alguna denominación un poco más sofisticada, sino que más bien es librarse de las muletillas rituales (*el alumno protagonista de su propio aprendizaje*, y otras cosas por el estilo). Cuando las cosas no están claras, es la tarea del análisis la que nos da siempre una buena mano.

Si para terminar tuviera que hacer el ejercicio de resumir todo lo anterior en unos cuantos párrafos, me limitaría a destacar algunas cosas que me parecen centrales e ineludibles:

En primer lugar creo que habría que darse un espacio crítico, desde todos los sectores involucrados, para mirar con otros ojos todo el instrumental teórico que hemos recibido en legado de la producción académica. Tenemos que poder rescatar el sentido que tiene en un cierto plano la circulación de saberes, y tratar de entender las maneras en que ese caudal de saberes tiene algo que ver con la práctica de la enseñanza. Es posible que no sirva como herramienta de análisis, y menos como teoría para ser aplicada a los efectos de lograr un cierto tipo de enseñanza o unas mejoras deseables en la manera actual de enseñar historia, pero es en eso en lo que tenemos la mirada fija hace mucho tiempo.

Luego, habría que lanzar algunas miradas, con una buena lupa a la práctica de la enseñanza de la historia para verla bien de cerca. Si generamos instrumentos de análisis en los que se nos escape la singularidad del entrelazamiento de saberes, la complejidad de una práctica que moviliza no solo el conocimiento histórico sino también otro tipo de saberes formales y no formales (saberes prácticos, saberes experienciales), quedaremos siempre mirando el bosque hoja por hoja sin entender mucho de qué se trata la cosa.

Por otra parte, si nos imaginamos la práctica de la enseñanza de la historia como un fenómeno acotado en el tiempo y por lo tanto «simple» desde este punto de vista, también nos pasará que quedaremos viendo por una ventanita chiquitita lo que en realidad es un paisaje amplio y complejo. No podemos dejar de considerar la complejidad temporal de la acción de enseñar, y más la de enseñar historia, si estamos en plan de tratar de en-

tender (comprender, hacer inteligible) lo que *en realidad* pasa. La riqueza y la complejidad temporal de la acción de enseñar historia merecen al menos herramientas apropiadas a esta condición.

Finalmente, no podemos dejar de lado como si nada la idea de que mi clase de historia es un eslabón en una cadena de interpretaciones de textos y acontecimientos, y que la reconstrucción discursiva de la acción da cuenta de toda una estratigrafía discursiva, presentada como una red de textos entrelazados (que empieza en el primer texto que tomó el lugar de los acontecimientos, pasa por la historiografía y termina en otro texto que toma el lugar del acontecimiento de su enseñanza). Posiblemente esta sea la herramienta más potente, y más conmovedora —sobre todo para el *establishment*—, de la que disponemos para dar cuenta de lo que sucede en mi clase de historia.

Sin embargo, lo fundamental está en el giro de la mirada. No se ve lo mismo desde dentro que desde fuera, y el que está dentro no puede estar fuera y viceversa. Tampoco se ve lo mismo de a uno y de cerca que tomando distancia y en general. Hay herramientas para mirar desde fuera y herramientas para mirar desde dentro, así como hay herramientas para mirar de cerca y para mirar de lejos, para mirar de a uno y para mirar al conjunto. En principio no conviene entreverarlas ni tratar de usarlas indistintamente. De todas formas, creo que es un gran paso el que estamos dando los profesores de historia en materia de profundización en el terreno de lo que vimos como la *semántica de la inteligibilidad de las acciones*, y no solo en el de la semántica de la acción. Es definitivamente en función de la puesta en palabras que las concepciones, los problemas y los campos de búsqueda tienen algún nivel de proyección social y profesional.

Lo que sucede es que esto tiene, en términos de retorno sobre el sistema educativo, un valor enorme a un costo mínimo. En lo esencial este trabajo tiende a buscar maneras de comprender y mejorar la práctica de la enseñanza (que no quiere decir la búsqueda de la eficiencia en el aprendizaje, porque para eso se necesitan dos, y esto es entre-dos, pero de a uno y cada uno en lo suyo). Nadie lo hace, es cierto, ni por decreto ni por imposición de una moda, y eso es lo mejor de todo. La naturaleza de las herramientas de análisis las aleja de cualquier idea de ortodoxia, y eso es una gran tranquilidad.

Quisiera terminar con un pequeño llamado de atención para las instituciones de formación docente, cuya estructura curricular es todavía tributaria de lo más débil y cuestionable de la mirada de las Ciencias de la Educación en materia de análisis y comprensión de la práctica de la enseñanza. Somos todavía rehenes de una concepción de la formación docente demasiado identificada con la acreditación de la posesión de saberes formales y académicos, cuando lo esencial tal vez sucede de otra manera, o en otro lugar, o bajo otras reglas... Si hay una mirada alternativa para entender lo que sucede en una clase de historia, seguramente hay también una manera alternativa de pensar la formación de profesores de historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1998) *Comunidades imaginadas*, FCE, México.
- Arendt, Hanna (1972) «Le concept de l'histoire», en: Hanna Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, pp. 58-120.
- Astier, Philippe (2004) «La communication des savoirs d'action», en: Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu, (coord. Groupe Savoirs d'Action), *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?*, L'Harmattan, Paris, pp. 245-266.
- Astolfi, Jean-Pierre (ed.) (2004) *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Publications de l'Université de Rouen, Rouen.
- Audigier, François; Crémieux, Colette y Tutiaux-Guillon, Nicole (1994) «La place des savoirs scientifique dans les didactiques de l'histoire et de la géographie», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 106, janvier-février-mars 1994, pp. 11-23.
- Audigier, François (2000) «Histoire, géographie, éducation civique: Trois disciplines aux prises avec la diversité narrative», *Repères* n.º 21 (2000), pp. 121-141.
- (1988) «Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 85, (oct-nov-dic. 1988), pp. 5-10.
- Bakhtine, Mijaíl (2003) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, Madrid.
- Barbier, Jean-Marie (1991) *Élaboration de projets d'action et planification*, PUF, Paris.
- (ed.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.
- Barbier, Jean-Marie y Galatanu, Olga (1998) «De quelques liens entre actions, affects et transformation de soi», en: Barbier, J.-M. y Galatanu, O. (ed.), *Action, affects et transformation de soi*, PUF, Paris, pp. 45-70.
- Barbier, Jean-Marie (2000a) «Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation» en: Maggi, Bruno (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, PUF, Paris, pp. 89-103.
- (2000b) «Rapport établi, sens construit, signification donnée» en: Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu (ed.), *Signification, sens, formation*, PUF, Paris, pp. 61-86
- (2000c) «Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation» en: Gérard Figari (ed.) (2000), *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*, De Boeck Universié, Bruselas, pp. 351-360.
- Barbier, Jean Marie y Galatanu, Olga (2000) «La singularité des actions: quelques outils d'analyse», en: Jean-Marie Barbier y otros: *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris, pp. 13-51.
- (2004) «Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels» en: Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu (coord. Groupe Savoirs d'Action), *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?*, L'Harmattan, Paris, pp. 31-78.
- Barbier, J.-M.; Bourgeois, E.; de Villiers, G. y Kaddouri, M. (ed.) (2006) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, Paris.
- Barbier, Jean-Marie (2011) *Vocabulaire d'analyse des activités*, PUF, Paris.
- Barth, Britt-Mari (1997) *Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris.
- Barthes, Roland (1973) «Théorie du texte» en: Roland Barthes (2002), *Œuvres complètes*, Tomo IV 1972-1976, Nouvelle édition revue, corrigée et présentée par Eric Marty, Ed. du Seuil, Paris.
- (1987a) «El discurso de la historia» en: Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje, Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires, pp. 173-177.
- (1987b) «El efecto de lo real» en: Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje, Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires, pp. 178-189.
- (2006) *El grado cero de la escritura*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Barton, Keith C. y Levstik, Linda S. (2004) *Teaching history for the common good*, Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.
- Beillerot, Jacky (2000a) «L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression?»,

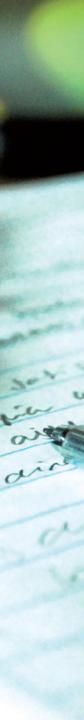
- en: Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet (ed.), *Analyser les pratiques professionnelles*, (édition revue et corrigée), L'Harmattan, Paris, pp. 19-26.
- Beillerot, Jacky (2000b) «Le rapport au savoir», en: Jacky Beillerot et al. (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris.
- Berner, Christian y Touard, Denis (ed.) (2008) *Sens et interprétation. Pour une introduction à l'herméneutique*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- Blanchard-Laville, Claudine (1999) «L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 127, (avril-mai 1999), pp. 9-22.
- Blanchard-Laville, Claudine y Toux-Alavoine, Betty (2000) «Le temps de formation» en: Claudine Blanchard-Laville y Suzanne Nadot (ed.), *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, pp. 167-184.
- Blanchard-Laville, Claudine (2009) *Los docentes, entre placer y sufrimiento*, Unidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Blanchard-Laville, Claudine y Fablet, Dominique (ed.) (2003) *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*, L'Harmattan, Paris.
- Blanchard-Laville, C.; Chevillard, Y. y Schubauer-Leoni, M-L (ed.) (1996) *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*, Pensée Sauvage, Paris.
- Blanchard-Laville, Claudine; Chaussecourte, Philippe; Hatchouel, Françoise y Pechberty, Bernard (2005) «Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 151 (avril-mai-juin 2005), pp. 111-162.
- Bloch, Marc (2001) *Apología para la historia o el oficio de historiador*, FCE, México.
- Bourdillon, Hilary (comp.) (1994) *Teaching History*, Routledge, Londres.
- Boutinet, Jean-Pierre (1990) *Anthropologie du projet*, PUF, Paris.
- (2004) «Science du sujet, science de la singularité. À propos de quelques équivoques à lever», *Agir et chercher. Éduquer* n.º 8 (2004), L'Harmattan, Paris, pp. 75-100.
- Bréant, Françoise (2008) «Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation» en: Mireille Cifali y Florence Giust-Desprairies (sous la dir de), *Formation Clinique et travail de la pensée*, De Boeck, Bruselas, pp.107-128.
- Bruter, Annie (2002) «Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline scolaire: l'histoire enseignée au XVIIe siècle», *Carrefours de l'Éducation*, 2002-1 (n.º13), pp. 2-17.
- Cariou, Didier (2004) «La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 147, (avril-mai-juin 2004), pp. 57-67.
- Carr, David (1991) *Time, narrative and history*, Indiana University Press, Indiana.
- Carreras Ares, Juan José y Forcadell Alvarez, Carlos (comp.) (2003) «Los usos públicos de la historia», Ponencias al IV congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Zaragoza, 2002, Marcial Pons Editores, Zaragoza.
- Certeau, Michel de (1973) *L'absent de l'histoire*, Mame, Paris.
- (1993) *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México.
- (2003) *Historia y psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana, México.
- (2000) «La lectura, una caza furtiva» en: Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 177-190.
- Charlot, Bernard (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo.
- Chartier, Anne-Marie (2003) «Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens» en: Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet (ed.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, L'Harmattan, Paris.
- Chevillard, Yves (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- Cifali, Mireille (1994) *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, PUF, Paris.
- (2001) «Démarche clinique, formation et écriture», en Léopold Paquay; Marguerite Atlet; Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (eds.) (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck, Bruselas, pp.119-135.
- (2004) «D'une histoire à l'autre», *Le récit en formation ? Questions Vives*, vol. 2, n.º 4, pp. 91-99.

- Cifali, Mireille y Florence Giust-Desprairies (eds.) (2006) *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruselas.
- Cifali, Mireille y André, Alain. (2007) *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris.
- Cifali, M. y Giust-Desprairies (eds.) (2008) *Formation clinique et travail de la pensée*, De Boeck, Bruselas.
- Citron, Suzanne (1992) *L'histoire de France autrement*, Éditions de l'atelier, Paris.
- (1989) *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Co-édition Les éditions ouvrières y Études et Documentation internationales, Paris.
- Conseil de l'Europe (1999) *The misuses of history*, Symposium «Facing misuses of history», Oslo (Norway), 28-30 June 1999. Keynote speech, by Georg Iggers, General report, by Laurent Wirth. Project «Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century», Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing.
- (1999) *Détournements de l'histoire*, Symposium «Face aux détournements de l'histoire», Oslo (Norvège), 28-30 juin 1999. Discours introductif de Georg Iggers, Rapport général de Laurent Wirth, Project «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle», Conseil de la coopération culturelle. Editions du Conseil de l'Europe.
- Clot, Yves (2000) «La formation par l'analyse du travail» en: Bruno Maggi (dir), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, PUF, Paris, pp. 133-156.
- (2001) «Clinique du travail et action sur soi» en: Jean-Michel Baudouin y Jeanette Friedrich (ed.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, Bruselas, pp. 255-277.
- Danto, Arthur C. (1989) *Historia y Narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Paidós, Barcelona.
- Deleplace, Marc (2007) «Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique», *Revue Pratiques*, n.º 133-134 (junio 2007), pp. 33-53.
- y Niclot, Daniel (2005) *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*, (Préface de Nicole Lautier), CRDP de Champagne-Ardenne.
- Enriquez, Eugène (2003) *L'organisation en analyse*, PUF, Paris.
- Fauque, Frédérique A. y Blanchard-Laville, Claudine (2004) «Fonctions du récit et de la narration dans un travail d'accompagnement clinique des pratique professionnelles», *Le récit en formation? Questions Vives*, vol. 2, n.º 4 (2004), pp. 65-77.
- Febvre, Lucien (1970) *Combates por la historia*, Ariel, Barcelona.
- Fenstermacher, Gary (1989) «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza» en: Merlin Wittrock (ed.), *La investigación de la Enseñanza, vol. I. Erfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, pp. 149-179.
- (1994) «The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching» en: Linda Darling Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, 20 (pp. 3-56), American Educational Research Association, Washington DC.
- Fernagu Oudet, Solveig (1999) *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*, L'Harmattan, Paris.
- Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México.
- Filloux, Jean-Claude (1987) «Psychanalyse et pédagogie ou: d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Note de synthèse», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 81, (oct-nov-dic. 1987), pp. 69-102.
- Fish, Stanley (1998) «¿Hay algún texto en esta clase?» en: Elías José Palti (comp.), *Giro lingüístico e historia intelectual*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 217-236.
- Gadamer, Hans-Georg (1977) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca.
- Genette, Gérard (1982) *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Seuil, Paris.
- (2004) *Fiction et diction. Précédé de: Introduction à l'architexte*, Seuil, Paris.
- Ginzburg, Carlo (1996) *El queso y los gusanos*, Atajos, Barcelona.
- Giust-Desprairies, Florence (2010) «Enjeux culturels d'un travail d'élaboration en groupe» en: Mireille Cifali; Mariette Théberge y Michelle Bourassa, *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, L'Harmattan, Paris, pp. 87-97.
- Gourgouris, Stathis (1996) *Dream Nation. Enlightenment, colonization and the institution of Modern Greece*, Stanford University Press, California.

- Guha, Ranahit (2002) *Las voces de la historia*, Crítica, Madrid.
- Halbawchs, Maurice (1994) *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, París.
- Hallam, Roy (1983) «Piaget y la enseñanza de la historia» en: César Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid, pp. 167-182.
- Hatchuel, Françoise (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Découverte, París.
- Heidegger, Martin (2008) *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- Hobsbawm, Eric (1995) *Naciones y nacionalismo desde 1970* (2ª ed.), Crítica, Madrid.
- Husbands, Chris; Kitson, Alison y Pendry, Anna (2003) *Understanding History teaching*, Open University Press, Inglaterra.
- Husbands, Chris (1996) *What is teaching History? Language, ideas, and meaning in learning about the past*, Open University Press, Inglaterra.
- Keane, John (2009) «Más tesis acerca de la filosofía de la historia», *Revista encuentros uruguayos*, año II, n.º 2, (noviembre 2009).
- Kemmis, Stephen (1999) «La investigación-acción y la política de la reflexión» en: Ángel Pérez Gómez; Joaquín Barquín Ruiz y Félix Angulo Rasco, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid, pp. 95-118.
- Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona.
- Koselleck, Reinhart (1997a) «Histórica y hermenéutica» en: Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica*, Paidós, Barcelona.
- (1997b) «Histoire sociale et histoire des concepts» en: *L'expérience de l'histoire*, Seuil, París, pp. 101-119.
- (2010) *Historia/historia* (2ª ed.), Editorial Trotta, Madrid.
- Kristeva, Julia (1969) *Sémantiké. Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, París.
- LaCapra, Dominick (1983) *Rethinking intellectual history: Texts, contexts, language*, Cornell University Press, Ithaca y Londres.
- (1985) *History and criticism*, Cornell University Press, Ithaca y Londres.
- Lahire, Bernard (1998) «Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire"», *Recherche et Formation*, n.º 27 (1998), pp. 15-28.
- Latour, Bruno (1996) «Sur la pratique des théoriciens» en: Jean-Marie Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, París, pp. 131-146.
- Lautier, Nicole (1997) *Enseigner l'histoire au lycée*, Armand Colin, París.
- (1994a) «At the crossroads of epistemology and psychology: prospects of a didactic of history» en: Jerzy Topolski (ed.), *Historiography between modernism and postmodernism. Contributions to de methodology of the historical research*, Poznan studies in the philosophy of the sciences and the humanities, vol. 41 (1994), pp. 201-212.
- (1994b) «La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 106, (janvier-mars-avril 1994), pp. 67-77.
- Lautier, Nicole y Allieu-Mary, Nicole (2008) «La didactique de l'histoire. Note de synthèse», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 162, (janvier-février-mars 2008), pp. 95-131.
- Le Pellec, Jacqueline y Marcos-Alvarez, Violette (1991) *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Hachette, París.
- Lévesque, Stéphan (2008) *Thinking historically. Educating Students for the twenty-first century*, University of Toronto Press Incorporated, Toronto.
- Levstik, Linda S. y Barton, Keith (2005) *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- López Facal, Ramón (2002) «La enseñanza de la historia más allá de los nacionalismos» en: Juan José Carreras Ares y Carlos Forcadell Alvarez (comp.), *Los usos públicos de la historia*. Ponencias al IV congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Universidad de Zaragoza, 2002. Marcial Pons Editores, 2003, pp. 223-254.
- Mauray, Sylvette y Caillot, Michel (ed.) (2003) *Rapport au savoir et didactiques*, Fabert, París.
- Moniot, Henri (1993) *Didactique de l'histoire*, Nathan, París.
- Moniot, H. y Serwansky, M. (ed.) (2000) *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, L'Harmattan, París.
- Nadot, Suzanne (2000) «Des savoirs à la pratique» en: Claudine Blanchard-Laville y Suzanne Nadot (ed.), *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, París, pp. 185-231.
- Nietzsche, Friedrich (2006) *Segunda consideración intempestiva*, El Zorzal, Buenos Aires.
- Nora, Pierre (1997) *Les lieux de mémoire*, Gallimard, París.

- Parker, R. A. C. (1989) *El siglo XX. Europa 1918-1945*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Pastré, Pierre (2000) «Conceptualisation et herméneutique: à propos d'une sémantique de l'action» en: Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu (ed.), *Signification, sens, formation*, PUF, París, pp.45-60.
- Perrenoud, Ph.; Atlet, M.; Lessard, C. y Paquay, L. (ed.) (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, de Boeck, Bruselas.
- Pier, John (1994) «Symbolisation freudienne et intertextualité», disponible en: *Semen*, 9 | 1994 [en línea], puesto en línea el 31 de mayo de 2007.
- Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* (1984), «Colloque Cents ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981)», París, 13-14 novembre 1981, número fuera de serie.
- Richardot, Bruno (1999) «L'écriture pratique et ses références», *Cahiers Pédagogiques*, n.º 370 (janvier 1999), disponible en: <<http://brich59.canalblog.com/docs/CP370.pdf>>
- (1994) «Note sur l'écriture pratique», *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n.º 27, (diciembre 1994), pp. 147-168.
- Ricœur, Paul y Tiffeneau, Dorian (1977) *La Sémantique de l'action*, CNRS, París.
- Ricœur, Paul (1997) «Narratividad, fenomenología y hermenéutica» en: Gabriel Aranzueque (ed.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricœur*, Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, trad. de G. Aranzueque, Madrid, pp. 479-495.
- Ricœur, Paul (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica*, Fondo de cultura de España, Madrid.
- (2003) *La memoria, la historia, el olvido*, Trotta, Madrid.
- (2004) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, (5ª ed.), Siglo XXI, Madrid.
- (2006a) *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- (2006b) *Si mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid.
- Robin, Jean-Yves (2006) *Un tournant épistémologique. Des récits de vie aux entretiens carriérologiques*, L'Harmattan, París.
- Ross, E.W.; J.W. Cornett y McCutcheon, G. (1992) *Teachers personal theorizing: connecting curriculum, practice and theory*, New York State University Press, Nueva York.
- Rousseau, Patrick «La pratique de l'éducateur mise en mots», *Les Carnets du Cediscor* [en línea], 10 | 2008, puesto en línea el 1 de noviembre de 2010, consultado el 19 de julio de 2011. Disponible en: <<http://cediscor.revues.org/142>>
- Rüsen, Jörn (1987) «The didactic of history in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies», *History and theory*, vol. 26, n.º 3 (oct. 1987), pp. 275-283.
- Schmid, Wolf (2007) «La constitution narrative: les événements - l'histoire - le récit - la présentation du récit» en: John Pier (ed.), *Théorie du récit. L'apport de la recherche allemande*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, pp. 153-188.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Paidós, Barcelona.
- (1996) «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes» en: Jean-Marie Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, París, pp. 201-222.
- (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona.
- Sensevy, Gérard (1998) *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, PUF, París.
- Spivak, Gayatri Ch. (1998) «¿Puede hablar el subalterno?», *Orbis Tertius*, año III , n.º 6 (1998), Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata (Argentina).
- (2008) «Deconstruyendo la historiografía» en: Sandro Mezzadra, Gayatri Spivak et al.: *Estudios Poscoloniales. Ensayos fundamentales*, Traficantes de Sueños, Madrid, pp. 33-68.
- Stearns, Peter; Seixas, Peter y Wineburg, Samuel (ed.) (2000) *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives*, New York University Press, Nueva York.
- Tiesse, Anne-Marie (1999) *La création des identités nationales. Europe XVIII-XIXe siècles*, Seuil, París.
- Tutiaux-Guillon, Nicole y Nourrisson, Didier (2003) *Identités, mémoires, conscience historique*, PU Saint-Étienne.

- Tutiaux-Guillon, Nicole (2003) «L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français» en: Nicole Tutiaux-Guillon y Didier Nourrisson (2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, PU Saint-Étienne, pp. 27-41.
- Vergnaud, Gérard (1996) «Au fond de l'action, la conceptualisation» en: Jean-Marie Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, pp.275-292.
- Vermersch, Pierre (1994) *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.
- (1991) «L'entretien d'explicitation», *Les cahiers de Beaumont*, n.º 52 bis, (abril 1991), pp. 63-70.
- Veyne, Paul (1984) *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, Alianza, Madrid.
- Vygotsky, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona.
- White, Hayden (1992) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Paidós, Barcelona.
- Wilson, John A. (1974) *La cultura egipcia*, (4ª ed.), FCE, México.
- Wineburg, Sam (1991) «On the readings of historical texts: notes on the breach between school and academy», *American Educational Research Journal*, (fall 1991), vol. 28, n.º 3, pp. 495-519.
- (2001) *Historical thinking and other unnatural things. Charting the future of teaching the past*, Temple University of Philadelphia, Filadelfia.
- Winter, Richard (1998) «Managers, Spectators and Citizens: where does 'theory' come from in action-research?», *Educational Action Research*, Volume 6, n.º 3, (1998), pp. 361-376.
- (2002) «Truth or Fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research», *Educational Action Research*, Volume 10, n.º 1, (2002), pp. 143-154.
- Wittgenstein, Ludwig (1969) *Sobre la certidumbre*, Tiempo Nuevo, Buenos Aires.
- (1999) *Investigaciones filosóficas*, Atalaya, Barcelona.
- Wirth, Laurent (1999) «Face aux détournements de l'histoire» en: Conseil de l'Europe, *Détournements de l'histoire* (Simposio «Face aux détournements de l'histoire», (Oslo, 28-30 de junio de 1999), [versión inglesa *The misuses of history*].
- (2007) «Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire. L'exemple des finalités civiques assignées à cet enseignement en France depuis Jules Ferry», *Historie@politique, politique, culture, société* n.º 2, (sept.-oct. 2007), disponible en: <www.histoire-politique.fr>
- Young, Kathleen y Leinhardt, Gaea (1998) «Writing from Primary Documents: A Way of Knowing in History», *Written Communication*, v. 15, n.º 1 (enero 1998), pp. 25-68, disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ558109&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ558109>
- Zaccaria, Michael (1978) «The development of historical thinking. Implications for the teaching of history», *The History Teacher*, vol. 11, n.º 3 (mayo 1978), pp. 323-340, disponible en Society for History Education Stable, <<http://www.jstor.org/stable/491623>>. [Consultado el 12/08/2010].ç



Mi clase de historia bajo la lupa

*Por un abordaje clínico de la práctica
de la enseñanza de la historia*

«Este es un libro pequeño destinado, principalmente, a los profesores de historia. No analiza, sin embargo, la enseñanza de la historia y por lo tanto no presenta conclusiones que permitan saber cómo es. Las conclusiones que se podrán encontrar en él tienen que ver con las herramientas para analizar la enseñanza de la historia desde la singularidad de la acción de cada uno de nosotros en su aula. Eso lo hace, me parece, un libro raro en materia de didáctica de la historia.

La apuesta mayor de este trabajo, y de muchos otros que he presentado en otros lados o cuya realización he alentado, es entonces que no solo ayude a los profesores de historia a bucear más profundamente en los vericuetos de su práctica cotidiana, sino que también aquellos que siempre nos miran de afuera, aun mirándonos de afuera, entiendan de otra manera —una manera mucho más cercana a un abordaje clínico— lo que ven, y tengan elementos para darse cuenta de por qué se pierden lo que se pierden al hacerlo como lo han hecho hasta ahora.»

ANA ZAVALA es profesora de historia y de didáctica de historia a nivel de formación inicial y posgrado. Es autora de numerosos trabajos referidos a la enseñanza de la historia en revistas y capítulos de libros. Acompañó la escritura profesional de muchos colegas, que actualmente son autores.

TRILCE

