

De la narración histórica a la ficcionalización de la Historia. Desafíos en la recomposición de la memoria

From Historical Narration to the Fictionalization of History. Challenges in Recomposing Memory

Galluzzi, María Concepción¹
Bazán Sonia Alejandra²

Resumen

El “viraje narrativo” producido en las últimas décadas del siglo XX, promovió un retorno a la historia narrativa como respuesta al giro epistemológico iniciado en las ciencias sociales, la antropología y la sociología. La narrativa se encuentra vinculada a la propia existencia humana, es inherente a ella y, por lo tanto, no puede pensarse más allá del modo de configurar la experiencia en el tiempo, como tampoco nos permite pensarlos por fuera del relato, en tanto, seres históricos.

Es desde esta perspectiva que nos proponemos acercarnos a la lectura y la escritura ficcional en la clase de Historia. La motivación que nos lleva a asomarnos a este universo sinérgico tiene sus orígenes en los trabajos desarrollados de manera conjunta con los colegas que integran el grupo de investigación GIEDHICS⁴. Nuestro interés se ha centrado en indagar sobre las prácticas docentes que los profesores de Historia desarrollan en las aulas y es por ello que iniciamos el trazado del sendero propuesto en la revisión de los marcos teóricos y los documentos curriculares jurisdiccionales de la provincia de Buenos Aires que servirán de guía para el acercamiento a dichas prácticas.

Palabras clave: historia narrativa, ficción literaria, práctica docente

Abstract

The “narrative turn” produced in the last decades of the 20th Century promoted a return to the narrative history as a response to the epistemological turn initiated in Social Sciences, Anthropology and Sociology. The narrative is linked to human existence itself; it is inherent to it and, therefore, it cannot be thought beyond the way of configuring the experience in time, nor does it allow us to think of ourselves outside of the story, in so far as, historical beings.

It is from this perspective that we intend to approach fictional reading and writing. in History Class. The motivation that leads us to look into this synergistic universe has its origins in the work developed jointly with colleagues who are part of the GIEDHICS³ Research Group. Our interest has focused on inquiring about the teaching practices that History teachers develop in the classroom and that is why we begin the layout of the proposed path in the review of the theoretical frameworks and the jurisdictional curricular documents of the province of Buenos Aires that will serve as a guide to approach these practices.

Keywords: narrative story; teaching practice; literary fiction

Fecha de recepción: 05/11/2022
Primera evaluación:09/11/2022
Segunda evaluación:11/11/2022
Fecha de aceptación:20/11/2022

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto modo hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana (...). La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados que estén sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías.

Jerome Bruner (2003)

Introducción³

En la soledad de la isla desierta, Robinson Crusoe experimentó la necesidad vital de escribir y registrar su experiencia como un modo de detener en el tiempo los eventos vividos para que no se borren de su memoria. Resulta extraño pensar que en una situación tan adversa y con tan escasas probabilidades de regreso a la civilización, una práctica escrituraria de carácter intimista lo haya sostenido y brindado la posibilidad de contar-se la historia que le permitió guardar la cordura. Ese lazo civilizatorio escondía mucho más que el trazo sobre el papel, marcaba con cada palabra la huella imborrable de una historia que buscaba sobrevivir a su autor. Y este hecho se hizo más palpable cuando se produjo un evento predecible pero que parece no ser anticipado por Crusoe, la tinta se acabó. Sin lugar a duda, este hecho cancela la posibilidad de continuar con la escritura en el diario, pero no impide que continúe narrando historias a Viernes (sobreviviente de un ritual de caníbales rescatado por Crusoe).

Burdiel y Serna sostienen que la lectura literaria permite “reconocer los procedimientos, como una forma de conocimiento y de práctica social productora de identidades y representaciones en conflicto que contiene su propia lógica, aunque esta pueda (y deba) ser tratada y analizada históricamente” (1996, p.3). Las ciencias sociales se ocupan de un mundo social preinterpretado en el que los sujetos son activos y desarrollan significados que se articulan en sus prácticas con la constitución o la producción real de ese mundo que estudian. La narración como modo privilegiado de concebir y contar el mundo (Bruner, 2003) permite organizar la

experiencia. En este sentido, Paula Gonzalez sostiene que: “Una historia narrativa no implicaría dejar de lado la explicación e interpretación, sino que supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales.” (González, 2016, p 8-9).

Como podemos observar la perspectiva cultural y social de la lectura literaria configura un campo donde se generan cruces e imbricaciones discursivas que permiten construir sentido en torno a la Literatura y a la Historia.

La necesidad vital de narrar el mundo. La narrativa en la Historia

Abordaremos el lugar de la narrativa en la Historia y lo haremos desde los aportes de autores como Bruner (2003), Paul Veyne (1971), Hayden White (1982), y Michel de Certeau (1993), Guinzburg (1999), Ricoeur (1995, 2002). A partir de cada uno de sus trabajos, estos teóricos, comparten, con diferentes matices, un imperativo: la narración es constitutiva de la condición humana.

Jerome Bruner (1991), uno de los autores que mejor ha trabajado y profundizado en la narratividad, considera primordial distinguirla de otros tipos de discursos, indagar qué funciones desempeña y el porqué de la atracción que provoca en la imaginación del existente humano. El autor recupera el lugar de la narrativa en la cotidianidad de nuestras vidas como un modo de modelar la existencia, nuestros conceptos de realidad y legitimidad. En *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988), considera que “la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas”. Es tal la impronta vital como vivencia, que expresa, “no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas (Bruner, 1997, p.112).

El “viraje narrativo” producido en las últimas décadas del siglo XX, promovió un retorno a la historia narrativa como respuesta al giro epistemológico iniciado en las ciencias sociales, la antropología y la sociología. Para este Bruner (2003), se produjo un cambio significativo en torno a la narrativa que cuenta con aportes de otros campos que incluyen la psicología, la pedagogía, la historia, la teoría literaria. En su texto, *La fábrica de historias*, retoma conceptos y argumentos que interesan a un amplio abanico de disciplinas, representadas por antropólogos, críticos literarios, abogados, filósofos y lingüistas. Este interés responde a que, en su obra, se abren en espiral dialéctica, imbricaciones pertinentes a la narrativa, la cultura y la construcción de la identidad. Comienza preguntándose: ¿por qué hace falta un libro sobre narrativa, sobre relatos, su naturaleza y el modo en que se los usa? La presencia de “los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones” (2003, p.11). Es por lo expuesto una práctica tan habitual que todos tendríamos que poder responder a

esta obviedad. Sin embargo, no es así, y advierte una asimetría entre “el hacer y el comprender” (2003, p.16) en el uso de la narrativa.

Toda la bibliografía al respecto le permite a Bruner afirmar que “contar historias es algo más serio y complejo de los que nos hayamos percatado alguna vez” (2003, p. 23) por lo que acercarnos a los relatos implica una operación compleja que conllevan los aportes de las dimensiones subjetivas, culturales y políticas de la historia.

Resulta interesante el aporte que realiza el autor al recuperar en el texto citado el concepto de “subjuntivización” y “perepéteia” (Aristóteles). Este último “describe” las exactas, inmediatas circunstancias que hacen de una secuencia normal de acontecimientos un relato” (2003, p.17) y con ambos profundizará en el análisis de la narrativa. Pone en consideración si el carácter sutil de su estructura, lo difícil de capturar, no se debe a que en todo relato hay una especie de segunda intención, de encerrar alguna finalidad específica que permanece bien oculta. Pone como ejemplo que los relatos siempre suponen un estado de cosas especiales en el mundo, es entonces que debería, o podría desbaratar las expectativas, cuando sucede lo inesperado. Los teóricos de la literatura “acostumbran decir, por ejemplo, que los términos de la narrativa literaria sólo significan, no denotan en el mundo real” (2003, p. 19) pero no nos preguntamos “qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato” (2003, p.19).

La ficción literaria, expresa, “no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que sólo otorga su sentido a las cosas” (...) “es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real” (2003, p.21). Afirma entonces que es la narrativa, la que otorga dimensión real a las cosas que componen el mundo subjetivo y las define ofreciendo a través de mundos alternativos, como ocurre en la literatura, luz sobre el mundo real (2003, p.24). Por lo que, para Bruner, es el lenguaje el que produce un desplazamiento de sentidos que conlleva a la pérdida de la inocencia del lector ante el develamiento de un nuevo mundo.

A partir de este postulado, Bruner vuelve su mirada sobre el texto narrativo por excelencia, la literatura cuando afirma: porque la literatura de imaginación, aunque tiene el poder de ponerle fin a la inocencia, “no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica” (2003, p. 25). En esta cita, observamos el lugar asignado a la narrativa, particularmente a la de ficción, donde se produce una recuperación del valor subversivo de la literatura más allá de su uso pedagógico. Concebir la ficción narrativa de este modo nos lleva a preguntarnos de qué manera se vinculan narración e historia, ficción e historia. ¿Qué aportes al conocimiento de la historia provee la literatura? ¿De qué manera la ficción recupera fielmente los relatos del pasado histórico? Para Bruner, narrar no es sólo un modo de comunicarnos, es a la vez un modo de definirnos y reflejarnos,

de construir nuestro pequeño universo con fragmentos comprensibles reconstruidos en nuestra memoria y compartido con y por otro.

De este modo el autor confirma que “la narrativa literaria debe arraigar en lo que es familiar y que tiene apariencia de real [y su misión es] volver a conferirle extrañeza a lo familiar, transformar el indicativo en subjuntivo” (2003, p.27). También se sabe que “la ficción literaria, aunque se comporte como lo familiar, tiene el objetivo de superarlo para adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” (2003, p.29) optando por el subjuntivo.

La hipótesis de esta obra es la afirmación de la tensión dialéctica entre lo canónico y lo posible. Bruner, realiza una suerte de síntesis, “sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo, “no hay historia” (2003, p. 31). Contamos para prevenir, no para instruir. En el círculo de la cultura creamos e imponemos lo previsible, pero, la cultura, también, “paradojalmente... compila, e inclusive tesauriza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas, sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra” (2003, p.32). Se pregunta entonces Bruner ¿qué es un relato? Asiente en que todos reconocemos sus personajes, que acuerdan en un estado particular del mundo (del relato). El mismo siempre comienza con algo que se disloca, una falta, lo inesperado... (¿qué le faltaba a Cenicienta para ir al baile?). Si no hay una alteración, no hay nada para contar. Comienza la acción cuando hay intentos de superar la dificultad y asumir las consecuencias del acto. También es necesario un narrador, aunque, como “narra” Bruner en su libro, no sepamos nunca la intención de sus relatos (coda), “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana...” (2003, p.38). Es esta la cuestión central para el autor, la esencia de la narración en la condición humana supera el relato de la Historia. El devenir de la experiencia individual ocupa el centro ya que nadie puede anticipar, hasta el momento en que narra los hechos acontecidos, de qué modo continuará su relato de vida. Por ello, no contamos todo, seleccionamos aquello que nos es posible poner en palabras, nombrar y dar sentido.

Acerca de lo que sabemos sobre las narrativas, Bruner expresa que sufren un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? (2003, p.41). Para calmar las expectativas nosotros consideramos que siempre narramos desde una perspectiva, pero como son historias narradas de boca en boca, dependen de la fuerza “ilocutoria” en que son relatadas. Entonces, “narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia” (2003, p.45). Nuevamente pregunta ¿qué tipo de modelos son los relatos? ¿qué modelan metafóricamente los relatos? (2003, p.46) para convenir que “una

narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados” (2003, p.47), como si se movieran en dos planos, en el ontológico y el de la conciencia. Lo expresa de este modo, “poblamos nuestro mundo con caracteres extraídos de géneros narrativos, damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, la tragedia, la ironía, el romance” (1997, p. 155).

Ensayo otro interrogante: ¿Por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluida las nuestras? (2003, p.48) De acuerdo con la etimología, narrar deriva del narrare latino y de gnaurus, que es “aquel que sabe de un modo particular”, lo que implica un modo de conocer, un modo de narrar. Conocemos si es así una plasticidad narrativa con la cual podemos transmitir no sólo nuestros proyectos, sino que nos resulta fundamental para las interacciones sociales. Es un modo de sopesar las expectativas fracasadas, de lidiar con el error y la sorpresa, de poder narrarnos a nosotros mismos lo que nos resulta bizarro, la fascinación de lo imprevisto, como ese mundo que tempranamente observamos en los niños, lo que nos podría llevar a pensar que “desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa” (2003, p. 55). Y será tan encarnable en algunas personas, escritores, narradores, que la fuerza de su narrativa, a veces, lleva a profundos cambios sociales. En la autobiografía se suceden creaciones complejas que imposibilitados de reunir en un solo yo, nos permiten comprender “no... simplemente quiénes o qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dado los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (2003, p. 31), inconscientemente. Bajo esta forma (autobiográfica) se le da un sentido al pasado y al presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia, que, a pesar de las eventuales transformaciones, mantengan una identidad (Bolívar 2001, p. 21).

El pensamiento de Bruner es heredero de los trabajos de autores como Paul Veyne (1971), Hayden White (1982), y Michel de Certeau (1993) quienes ponen en duda los límites del historicismo y revisan el lugar de la narrativa en la construcción del sentido histórico del relato. Veyne sostuvo que la historia es, ante todo, un relato y lo que llamamos explicación no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible. Por su parte, White, identifica las profundas formas estructurales de la imaginación histórica con las figuras de la retórica y poética clásica, y de Certeau, sostiene que el discurso histórico en sí mismo, pretende dar un contenido verdadero (que depende de la verificabilidad), pero bajo la forma de una narración. Entre los años '80 y '90 del siglo XX se produce una “crisis de la historia” en términos de Chartier. Dicha crisis se produce como resultado del debate acerca de los modos en que la historia construye el conocimiento. Ejemplo de ello, lo representa la pregunta formulada por Chartier: cuál es la verdad que transmite la historia y cuál la que produce el mito en la literatura. Carlo Ginzburg, tomando distancia de la posición adoptada por White, sostiene que reconocer las

dimensiones retórica o narrativa de la escritura de la historia no implica de ningún modo negarle su condición de un conocimiento verdadero, construido a partir de pruebas y controles. Por ello, el conocimiento (incluso el conocimiento histórico) es posible (Guinzburg, 1999, p. 78), verificable.

Para White, existe una estrecha relación entre la aprehensión del historiador de que algo ocurrió en alguna región del pasado y su representación de lo que ocurrió en su consideración narrada de ello. En este sentido, el autor sostiene que los hechos históricos son construidos. Si bien tienen su origen en el estudio de los documentos, los hechos no vienen dados ni vienen almacenados como hechos. White afirma que son construidos conceptualmente en el pensamiento y/o figurativamente en la imaginación y tienen una existencia sólo en el pensamiento, el lenguaje o el discurso. En este sentido, “la narración es “un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común” (White, 1992, p.17). La narración, por lo tanto, es parte constitutiva del ser humano. Es la manera en que nos explicamos nuestro tiempo y nuestra acción, pero no sólo eso, la narración es la manera que tenemos para comunicarnos con otros y con el pasado.

Por su parte, Ricoeur sostiene que la narración surge como producto de la necesidad humana de reflexionar sobre nuestra acción en el tiempo. Tiempo y narración son inseparables, van de la mano. Incluso, podría afirmarse que para Paul Ricoeur la una no existe sin la otra. Narrar es encadenar acontecimientos, cuyos significados se visualizan en la totalidad de la secuencia o trama (Ricoeur, 2009). La vivencia de nuestra vida se estructura temporalmente, y por lo tanto, el filósofo reconoce una co-implicación: la narrativa se configura temporalmente y el tiempo vivido no puede ser descrito sino es en forma de narrativa. En la experiencia de la existencia humana temporal, sólo se puede encadenar -según Ricoeur- en un discurso que es de por sí narrativo, como él mismo lo ha expresado: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1996, p. 113).

La narrativa histórica se convierte en una necesidad humana de reflexionar sobre el irresoluble misterio del tiempo. Para este autor, es precisamente el relato, la narración, la que da cuenta y sentido de la experiencia temporal del hombre en el mundo. Pero no sólo eso, el relato, es la manera en que el tiempo cosmológico se convierte en un tiempo terrenal, humano. Es decir, para Ricoeur, el relato es inherente al ser humano en la medida en que es gracias a éste, que el hombre se construye a sí mismo y construye su propio tiempo.

Pero lo más destacado en el pensamiento de Ricoeur es que la narración es para el historiador la herramienta cognitiva que le permite explicar la acción humana;

hacerla coherente y plausible; en otras palabras, comprender su sentido. Para él, la historia es conocimiento en la medida en que se establece una relación de sentido entre el historiador de hoy y lo vivido por los hombres de otros tiempos (Ricoeur, 2015, p. 28). Parafraseando al autor, el arte de contar se encuentra necesariamente vinculado a la complejidad ciega del presente tal como lo viven los propios seres históricos y que dicho arte está siempre sujeto al modo en que estos últimos interpretan sus acciones (Ricoeur, 2002, p. 35).

Como hemos desarrollado hasta aquí, la narrativa se encuentra vinculada a la propia existencia humana, es inherente a ella y, por lo tanto, no puede pensarse más allá del modo de configurar la experiencia en el tiempo, como tampoco nos permite pensarnos por fuera del relato, en tanto, seres históricos.

Travesías híbridas. Cuando susurran la literatura y la historia

Consideramos necesario incorporar los aportes de un historiador y autor de literatura, contemporáneo, que adscribe a la obra de los pensadores abordados en el apartado anterior. Ivan Jablonka nos presenta en *La historia es una literatura contemporánea* (2016), un interesante abordaje acerca de la relación dialógica entre la escritura de la historia y la escritura literaria. Tan crítico y cuestionable como sus predecesores, realiza un planteo que socava los cimientos de la escritura histórica desde la perspectiva de ésta como ciencia. Así pues, recupera la herencia de Veyne y White como un modo de contraataque a quienes buscan deslindar los lazos que unen la literatura y la historia.

En su texto, postula que la escritura de la historia no es una mera técnica (anuncio del plan, citas, notas a pie de página), sino una elección. El investigador se encuentra frente a una posibilidad de escritura. De manera recíproca, una posibilidad de conocimiento se ofrece al escrito: la literatura está dotada de una aptitud histórica, sociológica y antropológica” (2016, p. 14).

Jablonka reconoce así una vinculación directa entre la escritura de la historia y el acceso al conocimiento que esta práctica escrituraria habilita. Es a partir de ello que realiza un interesante abordaje acerca de la relación dialógica entre la escritura de la historia y la escritura literaria. En su texto postula:

(...) reflexionar sobre la escritura de la historia implica pues rechazar los anatemas. El hecho es que la historia sea método, ciencia social, disciplina profesionalizada no significa que ya no tenga nada de literatura. La aspiración literaria del investigador no es una renuncia, una actividad recreativa luego del “verdadero” trabajo, un reposo del guerrero, sino un beneficio epistemológico; que signifique progreso reflexivo, intensificación de la honestidad, crecimiento del rigor, exposición del protocolo, discusión de las pruebas, invitación al debate

crítico (2016, p. 17-18).

La propuesta de Jablonka reside en mostrar de qué modo se entranan la literatura y la historia al compartir la presentación de los acontecimientos, la construcción de la escena, la definición del sujeto en su contexto social, el tejido de la intriga. La necesidad de una transformación en la escritura de la historia representa una demanda para estos tiempos. Y es por ello que apuesta a una propuesta de escritura que demanda la creación de un nuevo género que se beneficie de los recursos de la literatura pero que muestre el método de la investigación histórica. La pregunta que sustenta su hipótesis se resume en identificar ¿cómo penetra el mundo en un texto? (p. 20). El autor reconoce que el gran problema entre la historia y la literatura es el modo en que una representa “la realidad” y la otra “lo real”. La literatura permite no sólo conocer el mundo, además presenta a los sujetos que lo definen. Por lo tanto, para él, la literatura realista busca aprehender esa realidad en tanto muestra hechos existentes sin marcas de referencialidad por medio de las formas literarias que permiten decodificar lo real. En síntesis, sostiene que la historia comparte con la literatura, a través de la escritura narrativa, la finalidad de comprender lo que los sujetos hacen. Pero aclara que estas ficciones no son un fin en sí mismas, sino recursos epistemológicos para conseguir sus propósitos.

Contemplar esta alternativa, polémica para muchos, nos permite revisar los modos en que se vincula la ficción con el conocimiento histórico. Y es por ello que, para nuestra investigación, el aporte de su trabajo resulta innovador y se adscribe en la línea propuesta para indagar sobre las prácticas docentes que desarrollan los profesores de Historia. Pero consideramos, al igual que Jablonka, que la relación literatura e historia no se agitan en la posibilidad de narrar los hechos acontecidos ni recurrir a las estrategias escriturarias propias de la narrativa literaria. El autor sostiene la necesidad de mostrar el andamiaje que sostiene la urgencia de contar históricamente, mostrar el método con el que el investigador-historiador vehiculiza su escritura para construir un saber acerca de la historia. “Lo importante es dejar de avergonzarse” (p. 23). Tomar las riendas de la escritura personal e interiorizar la experiencia, promueve la emoción en la imaginación creativa de cada autor que se hace artesano de su texto, “investigador, no tengas miedo de tu herida. Escribe el libro de tu vida, el que te ayude a comprender quién eres” (p. 291).

El lenguaje literario es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente. El sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social es portadora de un saber, un conocimiento más cercano al sujeto que lee. La literatura no desplaza la cientificidad de la investigación histórica, por el contrario, la fortalece ya que no se trata de un universo habitado por la ficción. De este modo, podemos leer la bitácora de Robinson

Crusoe quien se constituye a sí mismo en un historiador testimonial, al relatar en su diario íntimo, la experiencia autobiográfica de supervivencia en la isla posterior al naufragio.

Se habita el texto y la experiencia lectora promueve el conocimiento de un modo de construir el pensamiento histórico desde una reconstrucción significativa del pasado. Es por ello que, suponer que la literatura es un arcón de saberes históricos es reducir el discurso literario a una única y lineal lectura posible. El acercamiento a este campo interdiscursivo debe estar presente en la propuesta pedagógica que brindan los docentes de las asignaturas donde se produce el trazo de puentes entre la literatura y la historia.

Esta perspectiva de escritura nos invita a retomar los aportes de Veyne, Ricouer, White, Bruner, Ginzburg, entre otros, quienes inauguraron una experiencia superadora en cuanto a la escritura de la Historia. El hilo conductor entre ello es la mirada transversal sobre el saber que franquea las fronteras disciplinarias proponiendo una multi-identidad del saber. Por lo tanto, su teorización sobre el tema, apunta a un abordaje que va más allá de las fronteras de la disciplina. Para nuestra investigación sus aportes nos permiten avanzar sobre la línea de trabajo donde la interdisciplina se encuentra en el centro de la escena como demanda de una nueva y necesaria forma de abordar las disciplinas escolares.

En un camino sinuoso. La enseñanza de la Historia como disciplina escolar

La Historia como disciplina escolar surge a finales del siglo XIX conjuntamente con la enseñanza del idioma nacional en las escuelas, con el fin de promover la construcción de identidad argentina (Finocchio, 1999, 2009, 2011). Este modelo se sostuvo a lo largo de gran parte del siglo XX, aunque durante las últimas décadas se promovieron cambios en torno a las propuestas y prácticas de enseñanza. En este sentido, resulta necesario revisar los diferentes abordajes para la enseñanza de la Historia a lo largo de la escuela secundaria, en el mismo período que abordamos la enseñanza de la Lengua y la Literatura. A partir de la bibliografía disponible, hemos recortado las investigaciones que nos permiten trazar un recorrido a través de los documentos oficiales y es por ello que tomamos como punto de inicio el proceso desarrollado en la escuela secundaria de finales del siglo XIX.

La enseñanza de la Historia estaba estructurada sobre la base de un programa que iniciaba con dos años de formación en Historia Universal y otros tres de Historia Argentina. El trabajo de historización, sobre la enseñanza de la disciplina en la escuela secundaria desarrollado por autores como Finocchio, (2009, 2011), Aisenberg (2007), González (2013, 2014, 2016), De Amézola (1999, 2005) presentan un recorrido desde la conformación de un modelo centrado en la construcción de la identidad nacional, con un fuerte arraigo en la enseñanza de las efemérides y la deificación de los

próceres (denominada “liturgia cívica”), impuesto en el período comprendido por las últimas décadas del siglo XIX. Si bien este abordaje se vincula, principalmente y con mayor fuerza en la escolaridad primaria, la escuela media no quedó exenta de este tratamiento, lo que se refleja hasta nuestros días en la pervivencia del Calendario Escolar donde se detallan no sólo las fechas a conmemorar, sino también, el tipo de recordatorio a llevar adelante.

En cuanto a los contenidos de la escuela media, la mirada centrada en la historia eurocéntrica y occidental se inicia en las civilizaciones de Egipto y la Mesopotamia, particularmente Grecia y Roma; para continuar con la Europa Feudal, Moderna y Contemporánea, hasta llegar a la América Colonial centrado en el desarrollo de los procesos históricos argentinos (Aisemberg, 2007, p. 69). Esta perspectiva de emprender la enseñanza de la historia universal no contempla el recorte latinoamericano y toma distancia de un abordaje que nos vincule a la mirada local y regional.

Con la llegada del siglo XX, se producen cambios en los programas de estudio (1910, 1957, 1978) que pasan a contemplar un mismo modelo de enseñanza para todo el país pero que no implican un cambio de enfoque. La enseñanza de valores, el listado de hechos, la acumulación de fechas acompañó el mantenimiento de un modelo de conocimiento de la Historia basado en el “mito ordenador del estado-nación”. Posteriormente, el foco estuvo puesto en inculcar los valores de pacificación requeridos para los tiempos de posguerra y la Guerra fría, como así también la democracia liberal y el repudio al comunismo (Finocchio, 1999).

En cuanto a las prácticas de enseñanza que primaban en las aulas, la lección oral se ubica en el centro de la escena, le siguen la resolución de guía de trabajos sobre la base del libro de texto y otros documentos y, en los últimos años, el trabajo en grupo. Para finales del siglo XX, el modelo homogeneizador y de construcción de la identidad nacional se encuentra agotado, como así también las prácticas memorísticas que llevan a la enumeración de causas, ubicación de reinos, nombrar ciudades, entre otros, comienzan a carecer de sentido significativo.

La instalación de la democracia produjo una ruptura con ese modelo de enseñanza para dar lugar a una corriente militante que tracciona desde afuera de los ámbitos académicos enfrentándose a los modelos nacionalistas desarrollados hasta el momento. Para Romero, estos “reversionistas” pusieron en discusión cuestiones relativas a los vínculos de la nación con los centros internacionales de dominación. Demostró la relación entre la Historia y el presente, particularmente en su dimensión política (Romero, 1996).

Según Aisemberg, el cambio más importante producido en la década del ‘80 es el del acercamiento de los historiadores al campo de la enseñanza. Esta incursión de los “académicos” se vio reflejada en la producción de textos escolares, publicaciones,

capacitaciones a docentes donde se buscaba acercar la nueva Historia a maestros y profesores. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, producto de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, son un reflejo de este trabajo con el aporte del sector extraescolar para la producción de contenidos escolares. La inclusión de temáticas económicas, sociales, de historia reciente, no tensiona aquello que parece persistir: la impronta sobre la construcción de la nacionalidad. De manera paralela, desde el campo educativo (Camillioni y Levinas, 1988), analizaron los límites de los enfoques derivados de las teorías psicológicas (Aisemberg y Alderoqui, 1994). De este modo se busca superar la enseñanza fáctica y descriptiva de la Historia por un enfoque centrado en instalar una propuesta de carácter explicativo (multicausalidad, tiempo histórico, sujeto social). La organización en ejes estructuradores de los contenidos permite seleccionar y organizar los contenidos y las actividades al tiempo que se desarrollaba una propuesta gradual de acercamiento a la comprensión de los procesos.

Por su parte, en la organización de los CBC correspondientes al área Ciencias Sociales, se presentan cinco bloques: las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo, cambio, continuidades y diversidad cultural, las actividades humanas y la organización social; procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social y actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social. (Aisemberg, 2007, p. 77). La identificación de los contenidos como procedimentales y conceptuales sumadas a las actitudes en el mismo nivel, abarcan aspectos que van más allá del conocimiento científico. Por primera vez, se establece la relación entre los contenidos históricos en sus diferentes niveles de análisis con las dimensiones de la realidad social, económica, política y cultural.

Los CBC representan para algunos autores (Finocchio, 1999) un cambio positivo al incluir la historia reciente, mientras que otros cuestionan la superposición “ambigua” de nuevos y viejos enfoques históricos (De Amézola, 1997). El sentido civilizatorio y patriótico de la escuela se sostuvo a pesar de las rupturas y continuidades que los documentos jurisdiccionales intentaron y que se produjeron bajo diferentes influjos políticos. Sin embargo, la renovación propuesta en los contenidos de los diseños producidos a partir de la Ley Federal permitió una aproximación a una historiografía más actualizada (González, 2016, p. 4).

A partir de la implementación de los actuales diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires, la incorporación de formar a los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía imprime una mirada que busca recuperar la pluralidad en torno a las ideas y la cultura. El actual enfoque se posiciona desde una mirada regional latinoamericana (MERCOSUR), la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que instauraron el terrorismo de Estado, en defensa

de un Estado de Derecho y vigencia de los Derechos humanos (González, 2016). La implementación de Historia como asignatura en el ciclo superior se prolonga hasta sexto año en las orientaciones en Ciencias Sociales y Arte, por lo que en las otras (Ciencias Naturales, Economía y Administración, Educación Física) no cuentan con este espacio curricular en el último año. El actual diseño (Bazán, 2007) prescribe un abordaje centrado en el tratamiento de los tiempos contemporáneos y el pasado reciente, establece relaciones a nivel nacional, regional e internacional; pondera conceptos y proceso históricos por sobre los hechos sin desconocerlos, si bien continúa organizándolos cronológicamente, los problematiza y se pregunta acerca de ellos. Incluye el estudio de los invisibilizados y/o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares), habilita diferentes perspectivas tanto de actores sociales como de interpretaciones historiográficas (González, 2016).

Los tres primeros años de la escuela secundaria presentan una perspectiva de carácter interdisciplinario que se diluye en el ciclo superior. Las categorías, que vertebran los ejes de 1º, 2º y 3º año son espacio geográfico, tiempo didáctico y sujetos sociales. De este modo, se busca profundizar en formas de apropiación del pensamiento histórico social para la construcción de sujetos cada vez más responsables de su lugar como parte de una sociedad. Por su parte, el ciclo superior presenta una propuesta ligada al trabajo con fuentes históricas, donde se focaliza un abordaje desde la perspectiva de la Historia Social y Cultural. Así, se produce un desplazamiento de los paradigmas historiográficos que dominaron la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, de corte positivista, liberal, patriótico y normalista (González, 2013).

El trabajo con fuentes históricas propuesto para el ciclo superior, se presenta como una instancia de introducir a los estudiantes en el trabajo del investigador ya que se busca promover la producción de conocimiento histórico. Por lo tanto, es de esperar que en la medida que los estudiantes avanzan en el estudio de la Historia incorporen contenidos teóricos y metodológicos propios de la ciencia histórica (Meschiany, 2016, p. 121).

En cuanto a las prácticas que se desarrollan en torno a la enseñanza en el aula de Historia, si bien todavía perviven prácticas propias de una vieja tradición escolar, se observa una transformación que en muchos casos responde a las propuestas curriculares. Se apunta a desarrollar trabajos que demanden un rol más activo en torno a actividades más complejas que las propuestas en aquellas que precedieron a los procesos previos, sobre todo en lo referido a las prácticas centradas en la memorización y repetición que han sido desplazadas por actividades que promueven la lectura de diversas fuentes (textos literarios, fuentes diversas, artículos periodísticos), materiales audiovisuales, indagaciones en internet, entre otros. Asimismo, se busca promover que los estudiantes se pregunten, formulen hipótesis, realicen inferencias,

establezcan relaciones con aspectos de la vida cotidiana y los contenidos abordados en las clases, generar espacios de discusión en torno a cuestiones del presente y su relación con el pasado.

La Historia narrada plagada de fechas, datos y héroes era de carácter memorístico y no aportaba espacio para la construcción del conocimiento escolar. Por su parte, la reforma de los '90 borró las marcas de la narrativa en pos de un nivel mayor de abstracción cientificista. Recurrir a la narrativa desde la habilitación propuesta por los documentos jurisdiccionales actuales, supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales (González, 2016, p. 9).

Las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia. Una indagación documental de los avatares curriculares en la provincia de Buenos Aires

La sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688, la implementación de los actuales diseños curriculares para todas las asignaturas que comprenden la escuela secundaria obligatoria de seis años con sus correspondientes orientaciones. Cabe destacar que uno de los aspectos más relevantes en este cambio curricular se encuentra en el pasaje de un “currículum abierto” a un “currículum prescriptivo” de acuerdo a lo expresado en el Marco Curricular para la Educación Secundaria (2007) “prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes”. Esta condición, supone un nivel de apropiación por parte de los docentes que impone una toma de posición acerca de los contenidos a ser desarrollados en una materia que tiene como propósito la formación de sujetos históricos para la construcción de la historia futura. Al igual que los documentos curriculares de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Historia cuenta con una denominación para cada ciclo, ya que en los tres primeros años se denomina Ciencias Sociales y en el ciclo superior, Historia.

La normativa jurisdiccional emanada de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires no sólo prescribe la enseñanza de la disciplina, sino que explicita la fundamentación teórico-metodológica que la sustenta. Los cambios curriculares presentan modificaciones significativas en torno a los modos de abordar la enseñanza en la escuela. En el caso particular de la Historia a la orientación latinoamericanista de los contenidos se suma un énfasis en la renovación de los marcos historiográficos, asentados sobre la Nueva Historia Social y Cultural y sobre una didáctica específica que hace hincapié en el mejoramiento de las prácticas áulicas, explicitada a través de un apartado específico denominado Orientaciones Didácticas (Meschiany, 2016: 120).

Estas Orientaciones Didácticas son las que interpelan al docente de la escuela secundaria a poner en relación su saber disciplinar con una práctica áulica que se

centra en un sujeto social y contextualizado. La ruptura con el relato unicausal de la historia habilita y permite la apropiación de múltiples relatos en torno a los sujetos históricos. En tal sentido, el diseño curricular de Historia para quinto año sostiene: “la nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas” (DGCyE, 2011). Estas orientaciones didácticas representan “opciones abiertas” donde el docente reflexiona en torno al posicionamiento y perspectiva. En tal sentido, el Diseño Curricular vigente para la Escuela Secundaria propone la enseñanza de la Historia desde una perspectiva reflexiva:

Las Ciencias Sociales tienen la función de observar el mundo social desde el que ellas mismas son producidas y la utilización de métodos de investigación que las diferencian particularmente de otras ciencias. El carácter reflexivo de las Ciencias Sociales debe ponderarse en función del tipo de conocimiento que ellas están en condiciones de producir, en cuanto sirven al conocimiento profundo y riguroso de las sociedades, pero también en virtud de las posibilidades que las mismas generan en relación con la transformación social y la recreación de la cultura. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia (DGCyE, 2011: 10).

En la propuesta curricular los contenidos están organizados por ejes con sus correspondientes orientaciones didácticas y consecuente evaluación. Esta estructura se repite en los tres documentos curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

Cabe aclarar que las instituciones educativas de nivel secundario cuentan con orientaciones entre las que deben optar los estudiantes al finalizar el tercer año del Ciclo Básico. De este modo, se ofrece una propuesta dirigida al estudio de materias específicas vinculadas a una determinada área de conocimiento. En el caso de Historia, esta asignatura es común a todas las orientaciones que ofrece la escuela secundaria para los dos primeros años del Ciclo Superior. Sólo en la modalidad Ciencias Sociales y Arte, se ofrece para los sextos años junto con la materia Proyecto de Investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el Diseño Curricular y la incorporación de las prácticas de lectura y escritura, la sugerencia de incorporar otros lenguajes como la imagen, el cine, las Tic y la literatura permite comprender que se trata de una propuesta que contempla una mirada sobre la enseñanza de la Historia que va más allá de memorizar fechas y batallas. Por el contrario:

Se trata de acercar el mundo y los saberes legítimos consagrados por las disciplinas a las experiencias de los estudiantes al aula, para que, mediante el estudio

de aquellos conocimientos y el tratamiento y abordaje más específico de diferentes problemáticas sociales, pasadas y presentes, puedan estudiar lo social incorporando los discursos polifacéticos y las diferentes voces -dominantes y también silenciadas- que constituyen la vida comunitaria y la sociedad global, con el fin de que las mismas sean valoradas y discutidas críticamente (DGCyE, 2011: 18).

De más está decir, que, para la incorporación de cualquiera de estos recursos, por muy atractivos y transformadores que resulten en la clase, carecen de valor educativo si no son contemplados desde una adecuación didáctica pertinente, tanto en su selección como en el desarrollo de la propuesta áulica. En este sentido, entre el cuerpo de los diversos saberes necesarios para la enseñanza de la materia, según Shulman (2005) sostiene que se precisa un “conocimiento didáctico del contenido” que -teniendo un estatus propio- es más que la conjunción o intersección entre el conocimiento de la materia per se y los principios generales didácticos y pedagógicos. Esto es para el autor, la capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas, comprensibles o asimilables) para los alumnos. El objeto, pues, de las didácticas específicas, para Schulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija.

Por lo tanto, la selección de recursos se fundamenta en la adecuación de estos al propósito educativo planteado frente al contenido a ser enseñado y, el conocimiento priorizado es el correspondiente al conocimiento didáctico. Es este saber el que habilita la propuesta de clase y su desarrollo de manera integral, fundada en un grado de expertise que reside en quien se ha formado no solo en el campo disciplinar, sino también en la didáctica específica.

Abordar la propuesta de lectura y escritura, particularmente aquellas orientadas a la lectura de textos literarios y a la escritura de ficción en las clases de Historia, promueven una alternativa que demanda acercamiento a estos textos más allá de su tradicional reconocimiento dentro de la materia en términos de fuente. Pero para que ello ocurra, resulta necesario que se promuevan estrategias de investigación basadas en los nuevos enfoques historiográficos y la producción de escritos que muestran las huellas de ese proceso por medio de la narración. La riqueza de las formas narrativas propias de la literatura puede incluirse como medios para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta que “el propósito de su instrumentación puede inscribirse en la obtención de una conciencia más informada, imaginativa y educada en la crítica, para formar a los estudiantes en diferentes visiones y en la adopción de perspectivas no estereotipadas ni meramente descriptivas” (Devoto et al, 2016, p. 5).

En tal sentido el Diseño Curricular de Historia para 6º año plantea que una de las tareas de la escuela secundaria en su Ciclo Superior es profundizar la formación

de lectores y escritores en las Ciencias Sociales y generar prácticas de enseñanza que permitan a los estudiantes y a los profesores: discutir sus lecturas, identificar géneros discursivos, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo, discernir voces de autores y argumentos, considerar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, vincular distintas lecturas, posturas, miradas, supuestos y contenidos. El apartado del Diseño Curricular titulado: “La construcción del conocimiento escolar: la lectura y la escritura”, recupera el lugar del saber escolar representado por las prácticas de lectura y escritura tan arraigadas en la biografía escolar de los estudiantes secundarios pero desde una perspectiva que toma distancia de la “lectura literal y exenta de dificultades” característica de las clases de Historia por una lectura que ponga en tensión el saber de la Historia con el enfoque sociocultural.

En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal cara a la enseñanza de las Ciencias Sociales que apela a la memorización y a la repetición del dato. Para ello, los profesores deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados que permitan aproximarse a la complejidad, la multiperspectividad y la relación problemática subjetividad/objetividad del conocimiento social, promover situaciones de lectura individual y grupal, relectura de textos, formulación de preguntas, elaboración de interpretaciones e hipótesis, entre otras. Para que esto sea posible, es necesario abordar los temas del currículum articulando el desarrollo de secuencias didácticas que prevean situaciones de lectura específicas (DGCyE, 2012:20).

El vínculo entre el sujeto que lee y el texto leído no sólo permite la creación, sino que además es dónde se produce el sentido en relación al contexto social y cultural donde se encuentran lector y texto literario. Teresa Colomer (2001) sostiene que los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas:

Resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas y lenguajes y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario, es decir, en los géneros primeros, en otras formas de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una dinámica entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura -en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.- proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo (Colomer, 2001, p. 5).

Por lo tanto, podemos sostener que leer y escribir componen una dupla necesaria en las clases de Historia dado que a través de ellas se promueve la inmersión en la densidad semántica de los textos a través de una lectura especializada desde una

perspectiva crítica. Este modo de pensar el acercamiento al texto literario habilita la lectura ficcional de modo que se produzca un acercamiento de los estudiantes a las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran acumuladas, atesoradas, en las obras literarias.

De la pretensión de realidad a los relatos de ficción. Diálogos entre la Literatura y la Historia en la escuela

Las Ciencias Sociales han prescindido de la escritura como modo de apropiación del conocimiento escolar ya que por lo general se buscaba el registro de la información relevada. Por su parte, las prácticas de lectura que se han realizado siempre han estado vinculadas a la resolución de cuestionarios, elaboración de resúmenes, síntesis, mapas conceptuales o cuadros. Cada uno de estos escritos apunta a dar cuenta de cuestiones objetivas vinculadas a la disciplina. Pero en las aulas se llevan a cabo muchas prácticas que toman distancia de las prescripciones curriculares más allá de la época en la que nos situamos. En este sentido, Beatriz Aisemberg (2000) sostiene:

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (p. 2).

Si bien se trata de una publicación previa a la reforma curricular llevada adelante en la provincia de Buenos Aires en 2006, en ella analiza la relación de la lectura y el aprendizaje científico escolar desde el enfoque psicolingüístico que entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados. Es por ello que la autora se aventura en una investigación que busca dar cuenta de las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico. Las conclusiones a las que arriba le permiten afirmar, por un lado, que leer es construir significado en la interacción con el texto. Pero para ello, es necesario crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer Historia es aprender Historia. (Aisemberg, 2005). Las condiciones a las que hace referencia la autora son las “condiciones didácticas específicas” que promuevan la autonomía de la lectura. En definitiva, para ella, resulta necesario que los docentes asuman las prácticas de lectura y escritura en sus clases como contenidos de enseñanza a la vez que se abordan los contenidos de la materia. Pero este saber hacer raramente

es considerado objeto de estudio con el mismo estatus que los temas disciplinares.

En la misma línea de trabajo, Aisenberg y Lerner (2008) se centran en las prácticas de escritura desarrolladas en el marco de una secuencia didáctica para 6to grado del nivel primario de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. En ella, se propuso, en una primera instancia, la lectura de tres textos sobre la conquista de América y, en una segunda, la producción de un texto escrito. Las intervenciones de la docente, en este caso, se centraron en acompañar a los estudiantes en la adecuación lingüística de su producción en estrecha vinculación con la especificidad disciplinar.

Pero cabe aquí preguntarnos: ¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia? ¿Se las concibe y utiliza como tareas que se ponen en juego solo al momento de evaluar los contenidos enseñados? ¿Se supone que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? Son escasos los trabajos documentados sobre el estado de la cuestión acerca de este tema, pero contamos con algunos que nos permite realizar un acercamiento a los avances alcanzados.

Para comenzar la indagación sobre el modo en que los profesores de Historia conciben el lugar de la lectura y la escritura en sus clases contamos con las investigaciones de Virginia Cuesta (2004, 2007, 2008, 2012, 2015). La autora va a establecer una distinción de la Historia como Ciencia Social que involucra una práctica profesional que centra su trabajo sobre datos de la empiria y que habilita una interpretación de las fuentes históricas permitiendo, de este modo, construir hechos históricos y la enseñanza de la Historia. Para ello, recupera el lugar asignado al historiador que se centra en la objetividad de su texto en función de su dominio teórico y metodológico, lo que promueve la producción de textos con tal nivel de cientificidad que cierran la lectura a otros lectores que no participan de la disciplina.

Sin embargo, la investigación desarrollada por Cuesta consistió en el diseño de un conjunto de actividades didácticas que tenían como objeto de estudio las prácticas de escritura de textos de ficción histórica, la lectura de textos escolares para la enseñanza de la Ciencias Sociales y las lecturas históricas de textos literarios y sus posibilidades didácticas. La investigación se desarrolló en escuelas de la ciudad de La Plata en el tercer ciclo de la EGB entre 2002 y 2003 desde la teoría del pensamiento narrativo desarrollado por Jerome Bruner (1986, 1991, 2003). De este modo se buscó anudar la didáctica de las Ciencias Sociales con las prácticas de lectura y escritura de la ficción histórica. Los resultados permitieron observar el modo en que se produjo la “reconstrucción significativa” del saber histórico a través del relato que permitió realizar una operación de apropiación del pasado histórico que se actualiza en el presente. Cuesta concluye que:

La escritura de narraciones históricas, hacer hincapié en las producciones escritas de los alumnos sean de corte académico o literario y en la enseñanza

de una lectura especializada que problematice la densidad semántica de los textos, puede contribuir a la apropiación del saber disciplinar desde una perspectiva crítica, desde la apertura de otros marcos de significación (Cuesta, V. 2012, p. 96).

Para Cuesta, y siguiendo a Bruner (2003), los aspectos ludeiformes que habilitan las prácticas de escritura de ficción histórica permiten la puesta en palabras de los saberes aprendidos sobre la disciplina, la imaginación histórica y la producción de un texto genuino. Se analizaron más de doscientas producciones (2002 y 2004) pertenecientes a tres escuelas de la ciudad de La Plata (Cuesta, V. 2019). En este análisis aparece, nuevamente, un aspecto que ya hemos abordado la centralidad de las intervenciones pedagógicas para la promoción de una “alfabetización histórica”. Las prácticas docentes se ubican en el centro de la escena escolar como motivadoras para acercarse a la construcción de un pensamiento crítico necesario para el fortalecimiento de una ciudadanía que se piensa desde la escuela.

Retomando la línea de investigación iniciada por Virginia Cuesta, en el año 2008 publica en colaboración con María Cristina Garriga, un trabajo que articula las actividades desarrolladas en el segundo ciclo de la EGB y el ESB para la conmemoración del Aniversario del Golpe de Estado del 1976, denominado Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. En su investigación, se centraron en indagar acerca de las propuestas que incluyen el texto literario *El golpe y los chicos* de Graciela Montes (1998) y *La composición* de Antonio Skarmeta (1998). El tratamiento de la historia reciente representa, según las autoras, un abordaje con ciertas particularidades sobre todo si se tiene en cuenta la existencia de una diversidad de fuentes escritas y orales, que complejizan la tarea del historiador ya que se ponen en juego un “trama de subjetividades que además de evocar los hechos del pasado reciente, los parcializa, esconde o resignifica de manera terapéutica, pues esta experiencia dictatorial argentina y sus heridas está lejos de constituir todavía un episodio cerrado”(Cuesta, V. 2008, p. 142).

Si bien no se realiza en el trabajo de estas autoras un análisis pormenorizado de las producciones, las conclusiones que comparten nos permiten inscribir la investigación en la línea de nuestra indagación en torno a la utilización de la literatura en las clases de Historia. Concluyen que recuperar la literatura como fuente de indagación histórica permite concebirla como discurso social (Angenot, 2010), ya que nos posibilita indagar sobre las posturas políticas que se presentan en los relatos, y el punto de vista que el enunciador adopta para contar los acontecimientos históricos del pasado reciente. En tal sentido, Angenot define el discurso social como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla (...). Todo lo que se narra y se argumenta, si se considera que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso” (Angenot, 2010, p.

22). Es de este modo como el autor avanza en su apuesta al sostener que “hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (p. 23).

A modo de síntesis, recuperamos el relevamiento que proponen Cuesta y Gregorini (2019) que nos permite acotar el recorrido realizado hasta aquí sobre las escasas investigaciones desarrolladas sobre la lectura y la escritura en la clase de Historia. Las autoras parten de una identificación acerca de los enfoques y sustentos teóricos de los trabajos propuestos por los docentes y reconocen tres líneas de investigación: 1) para aprender Historia como disciplina es fundamental leer y escribir; 2) la lectura y escritura de la Historia implica un juego de intermediaciones intersubjetivas que decantan en modos de vinculación variables con el texto escrito; 3) estos interjuegos y variaciones pueden ser mejor interpretados y analizados en estudios de corte cualitativo. (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 3). De igual modo, plantean que estos trabajos se inscriben en enfoques metodológicos y teóricos diferenciados.

En cuanto a las investigaciones de Lerner y Aisenberg, se basan en la teoría transaccional y el constructivismo piagetiano para explicar las relaciones que los estudiantes establecen con el lenguaje y los contenidos de la disciplina histórica. Desde el punto de vista metodológico se privilegia la investigación-acción, considerando que el conocimiento es situacional por lo que no puede universalizarse ni generalizarse. Por lo tanto, los aportes de las investigaciones desarrolladas que nos habilitan el camino para nuestra indagación son aquellas trazadas por Cuesta (2007, 2008, 2012, 2015) ya que comparten el mismo camino metodológico, la investigación-acción, pero desde un referencial teórico diferente, principalmente la historia de la lectura y sus entronques con otras disciplinas como la sociología, la etnografía, la teoría y crítica literaria así como la psicología cultural, perspectivas que nos permiten explicar múltiples apropiaciones y resistencias frente al texto escrito que dependen de lógicas intersubjetivas permeadas por la cultura en un amplio sentido (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 9-10).

Creemos que la ausencia más notable en estas investigaciones está puesta en identificar no solo el lugar de la literatura en la clase de historia, sino el modo en que el docente genera propuesta que promuevan aprendizajes para los estudiantes y, por, sobre todo, identificar con qué criterios se seleccionan los textos literarios. Sobre este último aspecto a considerar, afirmamos que es la etnografía escolar la metodología que mayor adecuación permite para indagar sobre estas cuestiones ya que es en el aula y con los estudiantes y docentes en situaciones concretas donde se visibilizan los supuestos que sostienen todas las prácticas que allí se desarrollan.

Escribir ficción en la clase de Historia, leer literatura para contar la Historia prefigura el lugar de enunciación que asume el investigador para narrar la Historia y donde utiliza la ficción para enunciar la verdad. Los trabajos desarrollados en estas

investigaciones presentan, de algún modo, una propuesta de diálogo necesario para promover reales oportunidades para el acercamiento a un modo de concebir la historia desde la cosmovisión de un todo que contempla el enfoque de la historia social y cultural propuesto en el diseño curricular.

Esta relación casi promiscua entre la Historia y la Literatura concibe un nuevo modo de acceso a la apropiación del relato histórico y la construcción ficcional de los hechos que nos atraviesan más allá de su grado de veracidad. Los textos que juegan con la tensión entre la realidad y la ficción ponen en conflicto aspectos que no terminan de subsumirse en una o en la otra y, es allí, donde ocurre la magia del descubrimiento a través del conocimiento. Los préstamos, pasajes y contaminaciones son necesarios para la construcción del relato de una trama narrativa tejida por la incertidumbre del origen de aquello que se historiza. Sin embargo, cabe aclarar, la pretensión de verdad de la Historia no es una preocupación para la Literatura por lo tanto es allí donde reside esta necesidad mutua de compartir recursos para construir sus relatos. Es allí, justamente, donde la tensión se consolida a partir del juego entre ficción y realidad que en ningún momento busca diluirse/resolverse.

Punto de encuentro entre senderos. A modo de conclusión

Nos permitimos incluir un ejemplo de préstamos y diálogos necesarios entre literatura e historia. Cuando Walsh escucha en aquel café de la ciudad de La Plata “hay un fusilado que vive”, su instinto de periodista le indica que existe una pista para investigar su próxima noticia a publicar. Pero luego de realizar su investigación y conocer la historia de los fusilamientos en los baldíos de José León Suarez, no pudo evitar narrar esa historia en aquel lenguaje que también le era habitual, el literario, desde el lugar del narrador comprometido con lo que cuenta. Este gesto, no se clausura allí y una vez más el relato de los hechos ocurridos, los fusilados, el sobreviviente, traspasan los límites de la crónica periodística para adentrarnos en la novela Operación Masacre. Sin embargo, en el prólogo a una de las ediciones, Walsh advierte al lector al decir “quien quiera leer esto como una novela, pero no lo es” marca el juego entre ficción y realidad. Es el gesto del intelectual que toma la palabra en un grado de interpelación, en un registro que antes no existía y funda así un género nuevo denominado no ficción.

El recorrido planteado en este trabajo nos permite identificar aquellos trazos en los que se inscribe un entramado dialógico interdisciplinar, identificando la narrativa y las prácticas de lectura y escritura ficcionales como modo de acceso al conocimiento histórico. Sin embargo, nuestra indagación no se agota allí, ya que surgen interrogantes a partir del relevamiento de trabajos que anteceden al nuestro y demuestran aristas que deben ser contempladas en la práctica docente situada: ¿qué saberes pone en juego, el docente de Historia, al seleccionar el texto literario?

¿es un recurso o una fuente? ¿qué tipo de intervenciones desarrolla en la clase en torno a la lectura y la escritura? ¿de qué modo se observa el proceso de apropiación y subjetivación por parte de los estudiantes? Estas preguntas definieron la metodología a adoptar para nuestro trabajo de campo.

Notas

¹ Profesora en Letras (UNMdP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda del Programa de Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación. (UNR) Profesora Adjunta Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales GIEDHICS (UNMdP). Extensionista

² Profesora en Historia (UNMdP) Doctora en Pedagogía. Profesora Titular Didáctica Especial y Práctica Docente-Departamento de Historia. Directora del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales GIEDHICS (UNMdP)

³ Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales-FH-UNMdP

⁴ Este artículo se compone con los aportes conceptuales desarrollados en la tesis doctoral "Las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia. Un estudio interpretativo sobre las prácticas docentes en la clase de Historia de las escuelas municipales del partido de General Pueyrredon" escrito por la Esp. María Galluzzi y dirigido por la Dra Sonia Bazán

Referencias

Aisemberg, B. (2007) La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura. En: *Reseñas de enseñanza de la Historia* (nº 5). APEHUM.

Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

Aisenberg y Lerner (2008) Escribir para aprender Historia.: Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 29, N°. 3, 2008, págs. 24-43.

Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bazán, S. (2007). *La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires. En torno a las posibilidades de innovación en la enseñanza de la historia*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Bolívar, A. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid; La Muralla.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, FCE.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Burdiel, I.; Serna, J. (1996) *Literatura e historia cultural* o por qué los historiadores deberíamos leer novelas. Valencia, Ediciones Episteme.
- Camillioni, A. y Levinas, M. (1988) *pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires. Aique.
- Colomer, T. (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Revista Lectura y Vida, año XXII, número 1.
- Cuesta, V. (2019) Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. *El Toldo de Astier*, 10 (18): 65-78. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9826/pr.9826.pdf
- Cuesta, V.; Labra, D.; Planas, J. (2017). *Historia de las prácticas de lectura y escritura: Fronteras, enfoques, y perspectivas*. I Jornadas de Enseñanza de la Lengua, 31 de marzo y 1 de abril de 2017, Ensenada, Argentina. EN: Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10924/ev.10924.pdf
- Cuesta, V. (2012) Historia, Narrativa y Enseñanza. Cinco estudios de caso. Editorial Académica Española.
- Cuesta, V.; Garriga, M. (2008) El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños. *Clio & Asociados*, (12): 142-152. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10364/pr.10364.pdf
- Cuesta, V. (2007) Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia (Tesis de grado) Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Historia.
Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>
- Cuesta, V. (2004) Historia, narrativa y enseñanza. *Clio & Asociados*, (8): 56-66. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10318/pr.10318.pdf
- De Amézola, G. (1999) Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados*. Revista de Historia (nº 17), pp. 137-162.
- De Amézola, G. (1997) El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina. En Revista Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. Boletín Nº 2. Venezuela, Universidad de los Andes. Finocchio, S. y Montes N. (comp) (2011). Saberes y prácticas escolares. Rosario. HomoSapiens.
- Finocchio, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Finocchio, S. (1999) Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (nº 22), Barcelona: Grao, pp. 17-30.
- Ginzburg, C. (1981) *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnick.
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 3, e005.

Disponible de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
 González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica*, N°37, e005, 1er. Semestre de 2016. ISSN 1852-1606. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Históricas

de Certeau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia

DGCyE(2008). *Ley Provincial de Educación 13688/08*. La Plata.

DGCyE. (2007) *Resolución N° 3186*. Reasignación de Docentes. La Plata

DGCyE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata.

DGCyE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata.

DGCyE. (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Marco General de Política Curricular*. La Plata.

Devoto, E; Lynch Mellberg, D. (2016) *El texto visual y narrativo en la formación inicial de profesores en Historia de la UNMdP*. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Mar del Plata.APEHUN

Devoto, E; Génova, H; Ramallo, F. (2016): (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 49 - 61.

Jablonka, I. (2016) *La historia es una literatura contemporánea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Meschiany, T. (2016) Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua. *Revista del IICE* /40

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III*. Buenos Aires; s XXI

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. Buenos Aires; s XXI.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. México; FCE.

Ricoeur, P. (1997). *Historia y narratividad*. Buenos Aires; Paidós.

Ricoeur, P. (1989). *Tiempo y narración I*. México. Siglo XXI

Skarmeta, A. (1998) *La composición*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Veyne, P. (1971) *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid: Fragua. White,

H. (1982) *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, UAB.