

# Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo

## *History Teaching and Narrative Approach*

Virginia Cuesta\*

---

### RESUMEN

Siguiendo a Jerome Bruner (2003), podemos sostener que nuestro modo de pensar el mundo es narrativo, desde muy temprana edad frecuentamos relatos y también los producimos, estos nos brindan una serie de conocimientos para orientarnos en nuestra sociedad. Asumir esta mirada narrativa, transitada hace décadas pero nunca totalmente instalada en la enseñanza de la Historia, nos permite generar prácticas de aprendizaje significativas que interpelen a los estudiantes además de articular con discursos, literarios, cinematográficos, televisivos, de amplia circulación y potencia. De este modo, el presente artículo tiene como fin, revisar y dar a conocer mi investigación y propuesta de trabajo para la enseñanza de la historia en el nivel secundario desde un enfoque narrativo. Palabras clave: historia; narrativa; enseñanza.

### ABSTRACT

Following Jerome Bruner's words (2003), we can sustain that our way of thinking about the world is narrative. From an early age, we frequent stories and we also produce them. They give us knowledge to guide us in our society. Assuming this narrative perspective, which has been frequent during decades but it has never been completely installed in History Teaching, we are allowed to make significant learning practices which question students, and also to articulate literary, cinematic and television speeches of wide circulation and power. In this way, the present article has as an aim to revise and to show my research and job proposals for History teaching in Secondary level from a narrative approach.

Keywords: history; narrative; teaching.

---

En este trabajo propongo revisar, visitar y presentar una línea de investigación y propuesta de enseñanza de la Historia que desarrollé en mis primeros años de profesora-investigadora y que apela al enfoque narrativo como potente vehículo para propiciar aprendizajes referidos principalmente a la Historia.

---

\* Profesora e investigadora en Enseñanza de la Historia y en Historia de la Lectura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Argentina. [virginia.cuesta@gmail.com](mailto:virginia.cuesta@gmail.com)

El enfoque narrativo, siguiendo a Jerome Bruner (2003) se ocupa de estudiar un modo de pensar el mundo que apela al uso, sentido y funciones que le damos a los relatos y que frecuentamos desde muy temprana edad. Éste nos permite apropiarnos de los conocimientos necesarios para orientarnos en nuestra vida y en nuestra sociedad.

He dividido el texto en cuatro secciones, en la primera, desarrollaré brevemente la discusión historiográfica sobre narrativa histórica que enmarca las discusiones sobre Historia, narrativa y enseñanza. La segunda, está destinada a una síntesis y revisión de los postulados brunerianos y, además, incorporo los aportes de Kieran Egan quién, a través de sus estudios sobre el poder de la imaginación en la enseñanza, retoma el desarrollo del pensamiento como empresa narrativa. La tercera sección, está compuesta por una relectura de mis propias investigaciones sobre la posibilidad y los límites de enseñar Historia a partir del enfoque narrativo. Y en la última parte, presento conclusiones y planteo posibles caminos para estudiar la relación entre enfoque narrativo, enseñanza de la Historia y escritura.

## HISTORIA Y “VIRAJE NARRATIVO”

Las discusiones sobre las formas narrativas de la Historia siempre estuvieron presentes en la Historia de la Historiografía. Una de estas discusiones, es la referida al “retorno de la narrativa” que tiene lugar casi a principios de los años 80 cuando Lawrence Stone (1984) se preguntó, en un artículo que produjo cierta polémica, por qué resurge la “narrativa”. Para Stone la respuesta a esta pregunta reside, primero, en el desencanto frente a los desarrollos historiográficos basados en fuerzas impersonales como los análisis economicistas y demográficos del estructuralismo y marxismo, y segundo, en la fuerte reposición de las dimensiones políticas de los fenómenos sociales y de la voluntad individual y colectiva de los sujetos de la Historia como agentes de cambio histórico y sociocultural.

Para Stone, el regreso de la narrativa a la ciencia histórica, que éste define como la práctica del relato, no sólo tiene que ver con el desarrollo de enfoques historiográficos culturales y antropológicos que atiendan a las decisiones e intenciones de los sujetos como motores de la acción social, sino también atiende a las preocupaciones del orden de la comunicación y la recepción. Según el autor, los textos que se inscriben en esta corriente atienden a la inclusión de la

“mayoría” de los lectores, intentan salirse del mundo estrictamente académico y ganar mercado. Historiadores como Norbert Elias, Philippe Ariès, Carlo Ginzburg, George Duby, Eric Hobsbawm, Nataly Davis y Robert Darnton, entre otros, para Stone, son grandes historiadores que en sus búsquedas historiográficas han vuelto a la actividad de contar relatos, actividad que había sido menospreciada al constituirse el campo tras el paradigma de *Annales*.<sup>1</sup>

¿Qué diferencia a la “vieja historia narrativa”, asociada a la Historia política-institucional de los Estados-nación modernos y sus grandes héroes, de la “nueva Historia narrativa” practicada por los autores citados por Stone?

En primer lugar, [éstos] se interesan casi sin excepción por las vidas, los sentimientos y la conducta de los pobres y anónimos, más bien que de los grandes y poderosos. En segundo lugar, el análisis resulta tan esencial para su metodología como la descripción, de manera que sus libros tienden a saltar, un poco desmañadamente, de un modo a otro. En tercer lugar, están abriendo nuevas fuentes, con frecuencia registros de tribunales ... En cuarto lugar, con frecuencia cuentan sus relatos de manera diferente a como lo hacían Homero, Dickens o Balzac. Bajo la influencia de la novela moderna y las ideas freudianas, exploran cuidadosamente el subconsciente en lugar de apegarse a los hechos desnudos; y bajo la influencia de los antropólogos intentan valerse del comportamiento para revelar el significado simbólico. En quinto lugar, cuentan el relato acerca de una persona, un juicio, o un episodio dramático, no por lo que éstos representan por sí mismos, sino con el objeto de arrojar luz sobre los mecanismos internos de una cultura o una sociedad del pasado. (Stone, 1984, p.114)

Para terminar su exposición, éste afirma que los cambios y diferencias señalados constituyen un conjunto de transformaciones que está experimentando la naturaleza del discurso histórico y señalan “el fin de una era: el término del intento por producir una explicación coherente y científica sobre las transformaciones del pasado” (p.115).

Un año más tarde, en la revista *Past and Present*, Eric Hobsbawm (1998) cuestiona el diagnóstico polémico realizado por Stone. Para Hobsbawm, que las transformaciones en la historiografía del momento equivalgan al renacer de la narrativa es difícil de determinar. Argumenta que Stone no realiza estudios cuantitativos para comprobarlo y se dedica sólo a analizar una sección muy pequeña y destacada de la profesión histórica en su conjunto. Sostiene que ningún texto de los que analiza es sencillo y la focalización en la vida de

un individuo, una batalla, la captación de los estados anímicos o la forma de pensar no son fines en sí mismos, sino medios para llegar a esclarecer una cuestión económica y social más amplia o explicar el cambio histórico. Para éste, las preguntas de los historiadores siguen siendo las del ¿por qué? De este modo, se cuestiona: ¿cómo podemos explicar los cambios en las temáticas y en las nuevas inquietudes de la historiografía? A lo que responde que esto se debe al crecimiento de la historia social y a sus preocupaciones, al reconocimiento por parte de la comunidad de historiadores de que el estudio de los macroprocesos sociales debe ser enriquecido y complementado por el ingreso de las dimensiones políticas, subjetivas, culturales.

En relación con las prácticas de escritura del discurso histórico, Hobsbawm señala que no es extraño que los historiadores exploren y lleven adelante distintas formas de presentación de sus estudios tomando préstamos de estilos antiguos o literarios. Utilizar ciertas técnicas de escritura y/o comenzar las investigaciones históricas planteando un estudio de caso o un estudio de situación que encarne o ejemplifique la complejidad social, en vez de centrarse en el estudio de las estructuras, no explica la supuesta tesis del abandono de la multicausalidad.

Veinte años más tarde Roger Chartier (1999) se pregunta: “¿la Historia de hoy es tan narrativa como pretende serlo?”. Siguiendo a Paul Ricoeur, este historiador y epistemólogo francés se responde que no, que la Historia a pesar de adoptar una forma escrita más o menos descriptiva, más o menos analítica, siempre ha pertenecido en todas sus formas al campo de lo narrativo. Pero, ¿por qué? Porque cualquier escrito histórico se construye a partir de fórmulas que pertenecen al relato como: personajes, acciones, descripciones y caracterizaciones, una trama temporal con movimientos analépticos (hacia el pasado) y prolépticos (hacia el futuro), intriga y relaciones de causa-efecto. La Historia es relato, pero esto no anula su veracidad. El historiador trabaja sobre datos de la empiria que le permiten reconstruir el hecho histórico y con ellos reconstruye el pasado. Siguiendo su argumento se puede sostener que la Historia es una operación de conocimiento que no pertenece a la Retórica, sino que plantea como posible la inteligibilidad del fenómeno histórico a partir del cruce de sus huellas accesibles.

En síntesis, a pesar de que el debate no está cerrado, respecto a la relación entre conocimiento histórico y configuración narrativa, podemos decir que la

escritura de la Historia adopta diversas formas narrativas como los son los ejemplos dados por Lawrence Stone más arriba, pero esto no altera su estatuto ontológico como sostienen Eric Hobsbawm y Roger Chartier.<sup>2</sup>

### “LA FÁBRICA DE HISTORIAS” O COMO CONOCEMOS EL MUNDO

¿Hace falta otro libro sobre narrativa, sobre los relatos, sobre su naturaleza y el modo en que se los usa? Los oímos constantemente, los relatamos con la misma facilidad con que los comprendemos – relatos verdaderos o falsos, reales o imaginarios, acusaciones y disculpas –; los damos todos por descontado. Somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan ‘natural’ como el lenguaje. Inclusive modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines... (Bruner, 2003, p.11)

Con esta interpelación al lector, Jerome Bruner, en uno de sus últimos trabajos traducidos al español, reactualiza sus estudios sobre lo que él llama el “pensamiento narrativo” o “disposición narrativa”. Aquí también desarrolla una breve historización sobre la narrativa y señala el nacimiento, desde los años 80, de un campo de estudios sobre su naturaleza, usos y alcance.

En dicha historia de los estudios sobre narrativa, el autor numera cuestiones que van desde la preocupación de Aristóteles por la mimesis y el abandono de su importancia frente a las búsquedas racionalistas de la Modernidad, hasta el nacimiento de los estudios modernos sobre narrativa de la mano de los folkloristas rusos. Al llegar al siglo XX, Bruner, también puntualiza el impacto en los años `60 del estructuralismo y la revolución cognitivista. Los modelos matemáticos, la inteligencia artificial y la creencia en la posibilidad de analizarlo todo a través de la reducción y seriación de las secuencias mínimas, según el autor, parecían en aquel entonces, dejar poco lugar a estudios sobre los usos y funciones del relato desde una perspectiva cualitativa. Sin embargo, siguiendo su argumento, en los años 70 se produce el “viraje narrativo”, y son las Ciencias Sociales, Historia, Sociología y Antropología, las que dan el puntapié inicial para este giro epistemológico.

Es así, que desde los años 80, Jerome Bruner (1987) entre otros autores, comienza a realizar sus exploraciones en torno a lo que él llama el “pensamiento

narrativo” o “disposición narrativa” al preguntarse por qué impacta el discurso literario en las vidas de las personas y en sus mentes.

La modalidad de pensamiento narrativa, que en la obra de Bruner primero comparte jerarquía con la modalidad lógico-científica o paradigmática (1987, p.24-25) y luego cobra importancia como única (2003), es explorada por este autor en otro de sus textos traducidos al español: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (1988). En esta oportunidad introduce un aditamento: investiga cómo la psicología popular está cargada de relatos que le dan sentido a nuestra vida aunque no sean objetivos según criterios científicos. Esta “psicología popular”, según Bruner, caracterizada por ciertas creencias, significados y valoraciones tiende a canonizarse y a generar relatos que estructuran el mundo. Mediante estas experiencias narrativas compartidas el hombre parece poder conservar sus tradiciones y su cultura. ¿Es posible pensar que la “disposición narrativa” sea una capacidad cognitiva, psicológica, lingüística, antropológica, tendiente a conservar nuestros mitos e historias y a almacenar experiencias para interpretar la realidad? Puede que sí, puede que no, dice Bruner, porque también la aprehensión que tenemos por los relatos tiende a poner en duda nuestras tendencias conservadoras ya que la mayoría de las “historias parecen estar concebidas para otorgar significado a la conducta excepcional” (1988, p.61). En otras palabras, el pensamiento narrativo puede ser tanto conservador como liberador.

Asimismo, en los dos últimos capítulos de *Actos de significado* Bruner explora el pensamiento narrativo a través de dos fenómenos inscriptos en nuestro proceso de socialización. Por un lado, la “entrada en el significado”, entendida como aquella capacidad que lleva a los niños pequeños a ingresar a un nuevo mundo de significados a partir de los primeros soliloquios y construcciones narrativas. Y por otro, explora cómo “las personas narrativizan su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él” (1988, p.113-114) para construir su propia autobiografía, su yo y su identidad.

Otro investigador norteamericano que puntualiza la importancia de los relatos y el mundo de la imaginación en el proceso de construcción del conocimiento es Kieran Egan (1991; 1994; 1999). Este autor señala que la imaginación es una herramienta de aprendizaje poderosa que suele ser dejada de lado por las teorías del aprendizaje. También, cuestiona lo que él llama principios *ad hoc* de la enseñanza que actúan como supuestos elementos orientadores que los docentes consideran útiles y universales para organizar su práctica y su currículum. Los principios *ad hoc* más recurrentes para Egan son los siguientes: suponer que

los niños aprenden de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido. Sin embargo, la fuerza educativa que posee la imaginación y el uso de los relatos para la enseñanza de distintos contenidos evidencia y pone en tela de juicio esos principios *ad hoc*. Pues, los niños a través de los relatos verdaderos o ficcionales comprenden y se introducen en un mundo abstracto y desconocido que llegan a conocer muy bien. El uso de la imaginación, en términos de Egan, la capacidad de representar mentalmente lo que no está presente, y el encanto por los relatos como universal cultural, reflejo de “una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia” (1994, p.13) provee de categorías a los niños que les permiten comprender y aprender cantidad de saberes. Y en relación a la disposición narrativa y la imaginación sostiene:

se ha redescubierto que comprendemos el mundo y nuestra experiencia en narrativas, que podemos recordar temas mejor en estructuras narrativas que en listas lógicamente organizadas, que más las asociaciones afectivas que las asociaciones lógicas registran el saber en lo profundo de nuestra memoria ...

Haber redescubierto el entendimiento narrativo nos invita a atender más la imaginación, que justamente es más patente en la composición de narrativas y en la construcción de posibilidades. Se advierte entonces que aprender a seguir el hilo de una narrativa presupone desarrollar capacidades intelectuales significativas, lo que tradicionalmente no se reconocía bien. (Egan, 1999, p.44)

Ahora bien, Egan se pregunta por qué la literatura científica sobre la importancia de la narrativa y la imaginación sigue ocupando un muy pequeño espacio frente a investigaciones centradas en otros temas y especialmente en la adquisición del pensamiento lógico-formal. Una respuesta posible, dice el autor, tiene que ver con las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Si la enseñanza, la evaluación y el currículum son concebidos como “un proceso de acumulación de conocimientos” (1999, p.29) ajenos a las emociones, intenciones y sentidos, poco lugar tendrá la imaginación y la puesta en juego de la disposición narrativa en ese programa.

Sin embargo, en relación con lo anterior, para el caso de Argentina y especialmente para el nivel primario, se han desarrollado propuestas didácticas (Iaes; Segal, 1993; Zelmanovich; González; Gojman et al., 1994; Gojman; Segal, 1998) que abordan esta perspectiva y que implican una fuerte apuesta al relato y al

juego e invención como dispositivos fundantes de las enseñanzas y los aprendizajes específicos en Ciencias Sociales. Según Andrea Ajón y otras:

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

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

Es interesante considerar cómo Trepát desoculta la tarea del historiador y aduce que éste debe poner en funcionamiento su imaginación histórica (habilidad para recrear aspectos característicos de contextos históricos pasados) y empatía (posibilidad de ponerse en el lugar del Otro) para interpretar los datos del material empírico del que se disponga y construir no solo los hechos históricos sino también, las explicaciones de los procesos históricos. La imaginación histórica y la empatía son tareas que no ponen en riesgo el estatuto ontológico de la investigación histórica y su búsqueda de la objetividad. Dice Trepát:

El historiador y la historiadora, para proceder a una explicación, deben saberse situar en la piel de los agentes históricos, no para identificarse con ellos ni para justi-

ficarlos, sino para comprender sus motivaciones y las razones, por lo tanto, de sus decisiones y actuaciones. (p.281)

Otro problema que se encadena con el ejercicio de la imaginación histórica es la enseñanza de los conceptos históricos, su complejidad, especificidad e historicidad. “Así, por ejemplo, todos constatamos con frecuencia en nuestra práctica docente que la atribución de significado a conceptos tales como esclavismo, señor feudal, hereje, absolutismo, afrancesado, antiguo régimen, etc., suele ser simplista ... y resultar incluso enigmático para muchos alumnos” (Trepát, 1995, p.301), como se analizará en el próximo apartado.

Entonces, ¿cómo podría facilitarse la enseñanza de los conceptos históricos, muchos de ellos multisénticos, su comprensión y contextualización? ¿Cómo evaluar la atribución de sentido/s que los estudiantes les hacen? Según el citado autor:

A nuestro juicio se comprende y se explica un concepto histórico es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que lo encarnan. La empatía, sería, pues la habilidad de ‘meterse dentro’ de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones ... la empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en concebir como esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo. (Trepát, 1995, p.301-302)

## JUEGOS DE SIMULACIÓN, IMAGINERÍA GUIADA Y ENFOQUE NARRATIVO

Las experiencias que se describen a continuación fueron desarrolladas durante los años 2001 y 2005 y fueron parte de mi trabajo de investigación para obtener el título de licenciada (*bacharelado*) en Historia (Cuesta, 2007). En aquel tiempo, influida por la teoría del pensamiento narrativo de Bruner y los aportes del uso didáctico de la empatía histórica (Trepát, 1995), organicé una serie de actividades de lectura y escritura para enseñar temas del currículum de Ciencias Sociales de 8vo. y 9no. año del ex 3er Ciclo de Escuela General Básica según los lineamientos de la ya derogada Ley de Educación 24.195. La pregunta central que me movilizaba en aquel entonces era la siguiente: ¿es posible propiciar el

desarrollo del pensamiento narrativo a través de actividades de escritura en las cuales los alumnos puedan recrear el pasado histórico utilizando la ficción y apropiarse de ese “otro” posible mundo que ya no existe pero de algún modo pervive? Pues, como sostiene Angeliki Nicolopoulou (1993), las ficciones de los niños, y podemos señalar también de los adolescentes, son textos llenos de significado. Si se los analiza podemos revelar cómo ellos ven el mundo, especialmente, las relaciones sociales, ya que en la construcción de sus historias utilizan los marcos mentales culturalmente disponibles que conforman sus percepciones sin que ellos lo sepan. De este modo, la propuesta constituyó en “coronar” cada unidad temática con una actividad de las que Trepát llama “ejercicios empáticos descriptivos” tendientes a recrear un contexto histórico. En el análisis de estos ejercicios de ficción histórica producidos por los alumnos se pueden evidenciar cuáles son los contenidos históricos aprehendidos y como se apropian de ciertos conceptos, ponen en juego su imaginación histórica y ejercitan la lengua escrita. Tanto la puesta en juego de lecturas y actividades sobre los temas que serían señalados para el ejercicio de escritura y la técnica de enseñanza llamada “imaginación guiada” (Egan, 1999, p.42) mediante la cual el docente estimula a sus estudiantes a formar imágenes mentales del objeto de estudio (visiones, sonidos, gustos, olores, sensaciones) tan vivas como sea posible, resultaron de gran utilidad para la puesta en marcha de la escritura aunque las producciones después asumieron otros sentidos como se analizará más abajo.

Trabajé en distintos momentos con tres grupos de estudiantes de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Uno perteneciente a una escuela católica confesional, otro perteneciente a una escuela pública céntrica, y otro a una escuela pública periférica. Las dos primeras receptoras de población concerniente a sectores medios y la última de población perteneciente a sectores bajos.

Las producciones analizadas ascienden a unas doscientas, en su momento fueron analizadas teniendo en cuenta algunos aspectos recurrentes en la escritura tales como 1) la ambigüedad en las localizaciones témporo-espacial; 2) la recurrencia a los relatos auto-referenciales e interpretaciones sociales y personales de las relaciones de género, poder, trabajo, etc.; 3) las analogías por proyección de la vida actual occidental; 4) las resistencias para entender los valores de otras culturas; 5) los distanciamientos por elección del tiempo verbal condicional o subjuntivo; 6) las identificaciones por el uso de la 1ra. persona; 7) la negación o señalamiento enfático de temáticas relacionadas con la opresión, la desigualdad

social y la pobreza; 8) la aparición de “formas-cuento”, de estructuras narrativas que se reiteran y ordenan el discurso de cada estudiante que dialogan con la idea “bruneriana” del conocimiento de la realidad a partir del dispositivo literario y narrativo, y la preponderancia y cotidianeidad, como señala Philip Jackson (1995) de los relatos en nuestras vidas en general y en la escuela en particular.

A continuación transcribo tres de estas producciones, que se publican por primera vez ya que no fueron seleccionadas para ningún otro trabajo de mi autoría,<sup>3</sup> una perteneciente a cada grupo de estudiantes. Los textos originales pueden verse más abajo en anexo, aquí presentamos versiones parcialmente corregidas para facilitar su lectura.

Figura 1 – Texto de Carolina

14-3

Una pequeña niña maya

Entre la población de la Península de Yucatán habita una pequeña maya que nació en el año 678 d.c. Era parte de una familia campesina.

Cuando amanecía se levantaba junto a sus padres y hermanos. Desayunaban todos juntos y luego ella les ayudaba a realizar todo tipo de trabajos, desde cultivar maíz, papotes, ají, tomate hasta cuidar a sus hermanos menores.

Al mediodía se juntaban en familia y comían carne de perritos pequeños y de pavo o lo que habían cosechado.

A la tarde le gustaba fabricar collares, brazaletes, con lo que había encontrado como semillas de plantas, sobras de metales y alguna otra cosa perdida. Después su mamá le hacía trenzas con su largo y negro pelo.

Le gustaba mucho su religión y principalmente pedía y realizaba algunos sacrificios a

"Chac" Dios de la lluvia que siempre ayu-  
daba a sus padres en el cultivo, por eso a la tar-  
de le dedicaba un rato de su tiempo.

Se encantaban todos los palacios de piedra y  
pirámides escalonadas que construyó su pueblo, al-  
gunas veces antes de comer a la noche, realiza-  
ba visitas.

Su ciudad estaba compuesta por magníficas cons-  
trucciones de piedra y cal, era lujosa. Se distinguen  
los templos y los palacios.

Cuando era hora de comer, se juntaban como  
al mediodía. y después descansaban en sus vivien-  
das de piedra.

### Una pequeña niña maya

Entre la población de la Península de Yucatán habitaba una pequeña maya que nació en el año 678 d.C. Era parte de una familia campesina.

Cuando amanecía se levantaba junto a sus padres y hermanos. Desayunaban todos juntos y luego ella les ayudaba a realizar todo tipo de trabajos, desde cultivar maíz, porotos, ají, tomates hasta cuidar a sus hermanos menores.

Al mediodía se juntaban en familia y comían carne de perros y de pavo o lo que habían cosechado.

A la tarde le gustaba fabricar collares, brazaletes, con lo que había encontrado como semillas de plantas, sobras de metales y alguna otra cosa perdida. Después su mamá le hacía trenzas con su largo y negro pelo.

Le gustaba mucho su religión y principalmente pedía y realizaba algunos sacrificios a 'Chac' Dios de la lluvia que siempre ayudaba a sus padres en el cultivo, por eso a la tarde le dedicaba un rato de su tiempo.

Le encantaban todos los palacios de piedra y pirámides escalonadas que construía su pueblo, algunas veces antes de comer a la noche realizaba visitas.

Su ciudad estaba compuesta por magníficas construcciones de piedra y cal, era lujosa. Se distinguen los templos y los palacios.

Cuando era hora de comer, se juntaban como al mediodía, y después descansaban en sus viviendas de piedra. (Carolina)<sup>4</sup>

Figura 2 – Texto de Celina

n.º 11-10-01

La historia de vida de una persona  
en el siglo XIX

Maribeth Robertson, nació en las Antillas Francesas en el año 1783. Vivió allí sus primeros años de la infancia junto a su abuela y su hermanito Thomas Robertson. Como no podía ir a la escuela, por su clase demasiado baja, su abuela le infundía sus conocimientos, que a su vez, eran muy pocos.

Sus padres eran esclavos traídos de África, (y sabía que dentro de algunos años, no muchos, le tocaría trabajar a ella), en esos tiempos tenía 13 años. Y apenas los veía.

En 1799, su abuela muere, y ella se queda a cargo de sus hermanitos. Thomas y Joseph. Un niño de 5 años. Tenía 15 años, cuando conoció a Rose Dewit Bucare, una mujer de 20 años, de la alta burguesía, nacida en Francia, que había huido de allí, a causa de la Revolución y las guerras.

Decide contratarla como dama de compañía, y le enseña todos sus conocimientos.

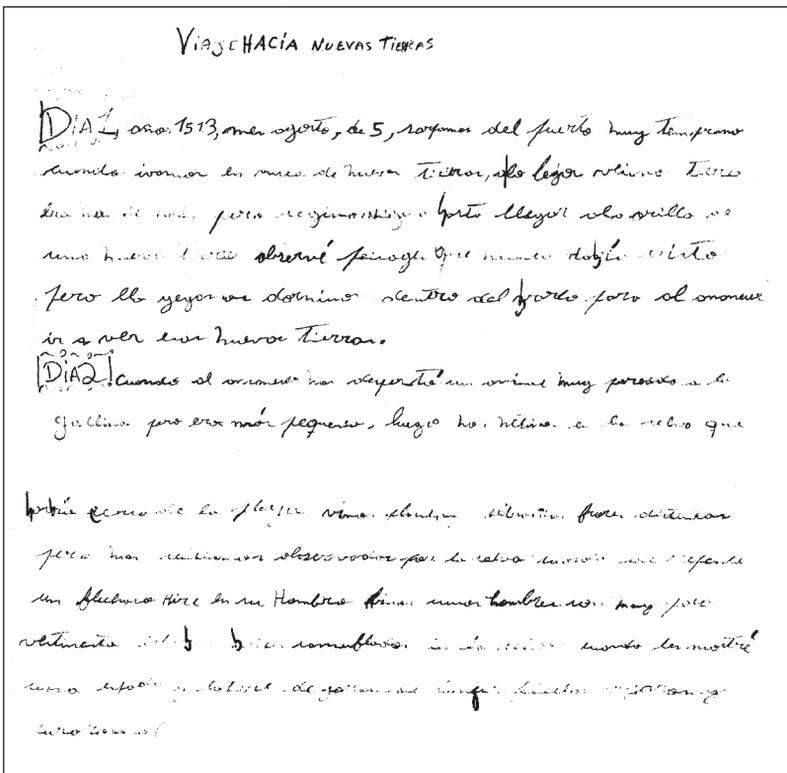
### La historia de vida de una persona en el siglo XIX

Maribeth Robertson nació en las Antillas Francesas en el año 1783. Vivió allí sus primeros años de la infancia junto a su abuela y su hermanito Thomas Robertson. Como no podía ir a la escuela, por su clase demasiado baja, su abuela le infundía sus conocimientos, que a su vez, eran muy pocos.

Sus padres eran esclavos traídos de África, (y sabía que dentro de algunos años, no muchos, le tocaría trabajar a ella), en esos tiempos tenía 13 años y apenas los veía.

En 1799, su abuela muere, y ella se queda a cargo de sus hermanitos, Thómas y Joseph un niño de 5 años. Tenía 15 años cuando conoció a Rose Dewit Bucare, una mujer de 20 años, de la alta burguesía, nacida en Francia, que había huido de allí, a causa de la Revolución y las guerras que decide contraerla como dama de compañía y le enseña todos sus conocimientos. (Celina)

Figura 3 – Texto de Martín



### Viaje hacia nuevas tierras

Día 1: año 1513, mes de Agosto, zarpamos del puerto muy temprano. Cuando íbamos en busca de nuevas tierras, a lo lejos vimos tierra. Era más de noche pero seguimos viaje hasta llegar a la orilla de una nueva tierra. Observé paisajes

que nunca había visto. Pero llegamos dormidos dentro del barco para al amanecer ir a ver esas nuevas tierras.

Día 2: Cuando al amanecer nos despertó un animal muy parecido a la gallina pero era más pequeño. Luego nos metimos en la selva que había cerca de la playa, vimos plantas extrañas, flores distintas, pero nos sentimos observados por la selva cuando de repente un flechazo hiere en su hombro. Vimos unos hombres con muy poca vestimenta, estaban bien camuflados en la selva cuando les mostré una espada y la tire, dejaron de lanzar flechas... (Martín)

En el caso del primer texto, el de Carolina, una estudiante de una escuela religiosa, el traslado de los valores morales de la familia occidental católica a la familia maya que es objeto de su recreación es evidente, es significativa la frase: “le gustaba mucho su religión” y escribe “Dios” con mayúscula, elige uno solo y no da cuenta del politeísmo. Además, Carolina no puede visualizar que los campesinos mayas no vivían en casas de piedra como se trabajó en clase. Asimismo, su texto está articulado en base a una concepción un tanto enciclopédica del conocimiento puesto que con cada párrafo suma conocimientos de las lecturas realizadas en el libro de texto. Es destacable que al contrario de otros textos de este corpus (me refiero a los doscientos) no existen en este trabajo mención a posibles sufrimientos de esta familia maya, ni pago de tributos. El relato presenta un mundo feliz, lo que puede ser explicado tanto por las tendencias terapéuticas de los mismos (Ferro, 1990) como por la difusión de las narrativas maravillosas que se han convertido, más que nada en el siglo XX, en narrativas pedagógicas de la inocencia que esconden tras el relato de la *Cenicienta* las diferencias económicas, sociales y raciales como también la dominación colonial e ideológica (Giroux, 1996). De este modo, se puede explicar cómo los estudiantes en sus producciones tienden a no aceptar el reconocimiento de las diferencias sociales como observamos tanto en el texto de Carolina como en el de Celina o las reparan.

Por ejemplo, en el segundo texto transcrito, Celina, estudiante de una escuela pública urbana y céntrica, también produce una cierta mirada benévola y confusa con respecto a la esclavitud moderna ya que la protagonista de 13 años queda en una posición ambigua entre la esclavitud ¿doméstica? y “su clase demasiado baja” o no se aclara si es una liberta. El elemento principal de la trama es la educación de la protagonista, lo que marca cierta alineación con las

novelas de aprendizaje y/o la proyección del derecho a la educación que actualmente es indiscutible. Sin embargo, Celina se esfuerza en situar el contexto sociohistórico y no deja los datos cronológicos ni geográficos al azar mostrando su preocupación por articular su dominio del conocimiento histórico en relación a hechos históricos trascendentes y manejo del tiempo histórico.

El texto de Martín, es muy interesante, este estudiante de una escuela pública periférica, se identifica completamente con sus protagonistas al utilizar la primera persona del plural para meterse en la piel de esos navegantes europeos en búsqueda de nuevas tierras. Esta decisión le permite dar cuenta de aquel extrañamiento que sentirían los europeos frente al paisaje americano y como lo describirían utilizando su propio mundo de conocimientos, las frases: “Observé paisajes que nunca había visto”, “nos despertó un animal muy parecido a la gallina pero era más pequeño” y “vimos plantas extrañas, flores distintas”, dan cuenta de ello.

Siempre que he trabajado en escuelas que atienden a poblaciones de bajos recursos he tratado de apoyarme, siguiendo a Elsie Rockwell (2000), en el concepto de “múltiples alfabetismos” entendiendo de este modo “la diversidad de formas de utilizar y expresar la lengua escrita” (p.1) y su adquisición. En sintonía con ello, las prácticas de escritura en clase de este grupo de estudiantes se encararon con el fin de descubrir las distintas apropiaciones del lenguaje realizadas por cada alumno sin reprimir expresiones que podrían ser “no correctas” para la cultura escrita estandarizada. De este modo, las producciones de los alumnos revelaron sus conocimientos escolares y propios acerca de la realidad social, sus interpretaciones, reacciones y necesidades. Además, como vemos en el caso de la producción de Martín, dichas narraciones relativizan el supuesto a priori que indicaría que los adolescentes de estrato social bajo no poseen imaginación o poco manejo de las relaciones causales, también, se relativiza el supuesto a priori que condena a estos estudiantes a la utilización de un vocabulario “pobre”. Como sostiene Jerome Bruner: “los niños de diferentes clases sociales no difieren ni en la cantidad de lenguaje que ‘tienen’ ni en las reglas que rigen su lenguaje ... La cuestión crítica parece ser el uso del lenguaje en distintas situaciones, y el modo en que el hogar y la subcultura afectan este uso” (Bruner, 1999, p.158).

Respecto al por qué de la presencia de elementos y tópicos comunes en las doscientas producciones analizadas en el año 2007 que apelan a una forma

de narrar el mundo que muchas veces se desvía del conocimiento histórico puesto en juego, una posible respuesta sería pensar que la narrativa, siguiendo a Bruner, provoca que los jóvenes traigan a la clase de Historia sus saberes sobre las ficciones narradas que ven en la televisión, en el cine, en la Literatura que leen solos o en la escuela. Tal vez, por esto mismo es que Trepát sostiene que los ejercicios empáticos de recreación de contextos históricos son “difíciles” pero insiste en que nos permiten observar si enseñamos conceptos de manera simplista o qué dificultades tienen los estudiantes para comprenderlos. Sin embargo, lo que no queda claro es si acaso son “difíciles” porque, justamente, traen consigo a la clase una forma de conocer el mundo que no tiende a la reproducción del saber pegado al texto histórico, si no otros saberes surgidos de otros contextos, o porque su ejercitación, lícitamente, conlleva un trabajo de enseñanza de la disciplina diferente. Siguiendo a Silvia Finocchio (2004) es necesario dejar:

nuestras clases llenas de definiciones incomprensibles y memorizables o colmadas de redes conceptuales que supuestamente trasuntan un modo de pensar relacional pero que suponen un saber anodino, frío y descarnado, no nos ha dado resultados interesantes en la enseñanza de la Historia. (p.120)

Y propone, en contraposición, “concebir la escuela como un escenario privilegiado donde se produce un doble juego narrativo” (p.118) en el cual los estudiantes pueden enlazar sus propias historias con las narrativas que los profesores pongan en circulación a través de la transmisión cultural. En esa intersección, dice la especialista, también es necesario En esa intersección, dice la especialista, también es necesario que el relato se detenga, no sólo para escuchar las voces de los estudiantes, sino también para reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro, sobre los problemas que competen a la enseñanza de la Historia.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las narraciones que fueron objeto de mi investigación y que de algún modo recorren los contenidos del curriculum de Historia, fueron el producto de un proceso de enseñanza compuesto también por otras actividades

didácticas que apuntan a la construcción y deconstrucción de conceptos, a poner en tela de juicio saberes escolares cristalizados y a incorporar el conocimiento de los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo ya sea a través de la lectura de fuentes primarias, secundarias, Literatura, cine, imágenes o fuentes audiovisuales, por citar algunos de los recursos utilizados.

Este tipo de actividad didáctica, la escritura del género novela histórica, creo que desenfoca a los alumnos de sus propios marcos de referencia y aunque estos suelen producir en sus escritos interferencias entre pasado y presente, esta producción escrita que ellos realizan los lleva a comprender otras mentalidades y a descubrir el cambio y continuidad de la naturaleza social y cultural de las instituciones, creencias y valores humanos. En estas narraciones los alumnos historizan sus saberes sobre lo cotidiano y además imprimen marcas personales sobre sus producciones que ellos mismos reconocen como ficciones. Esto, nos dice algo más acerca de lo que saben sobre la Historia, sino también, nos indica cómo ellos estructuran su mundo social actual y racontan el tiempo histórico, historizan sus saberes para comprender de algún modo el origen de fenómenos sociales y culturales actuales. Además, esta práctica: “escribir”, habilita la reflexión y la manipulación y aprehensión de conceptos científicos remarcando la idea vygotkiana del rol fundamental de la escuela en la apropiación del lenguaje escrito dentro de los circuitos oficiales.

Como señala Finocchio: “aprender a leer y escribir de otros modos ... retrotraerse hacia el pasado, bucear en imágenes y conmovirse ante ellas ... puede ser muy interesante modo de encarar la tarea de la escuela y, en particular, la transmisión de la historia” (2004, p.119).

Considero 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 como bien dice Henry Giroux (1990). Dicho autor, sostiene que la mayor parte del tiempo de una clase, debería ser dedicada a observar un fenómeno desde distintos marcos de referencia. Esta práctica interpretativa y conceptual, el uso que los alumnos hagan de ella, puede llevarlos a tratar el conocimiento como algo problemático, como un objeto de indagación.

De este modo, las prácticas narrativas de enseñanza de la Historia también presuponen un trabajo comprometido con la escritura. Podemos decir que para la mayoría de los chicos y chicas, la escuela constituye una suerte de puerta fundamental para ingresar a la cultura escrita en un sentido de ampliación. A su vez, la escuela conserva y reproduce bienes de la cultura que no están en otros espacios sociales, tales como el conocimiento de las disciplinas.

Asimismo, apelar al enfoque narrativo en la enseñanza de la Historia implica asumir que el conocimiento histórico puede asumir distintos géneros, quizás no tan transitados cotidianamente en las clases de Historia. Sostengo que a través del pedido de escritura de distintos géneros los profesores podemos, en las clases de Ciencias Sociales e Historia, también ejercitar dicha escritura y enseñar su versatilidad. Como dicen Maite Alvarado y Marina Cortés (2001), se debe pensar qué hace realmente la escuela secundaria para generar prácticas de escritura que tiendan a la creación-producción y no a la repetición. De esta manera, las prácticas de escritura narrativa de ficciones históricas tienden a obligar a los alumnos a realizar un trabajo intelectual distinto del “copiar de acá hasta acá” las respuestas de una guía de preguntas pegada al libro de texto.

Para los estudiantes que participaron en esta experiencia, este trabajo muchas veces no fue cómodo, pues tras las puestas en común, muchas veces los chicos debieron re-escribir sus textos ya que el enfoque narrativo se utilizó para vehicular la enseñanza de la Historia y dar cuenta de sus especificidades y no para dejarla a un lado.

Para finalizar, cabe aclarar también las limitaciones que puede tener esta propuesta didáctica. Por ejemplo, cuando trabajé con sectores desfavorecidos ocurrió que los alumnos actualizaron de manera más nítida el “juicio profesoral” (Bourdieu; Saint Martin, 1998) sobre su “imposibilidad intelectual” y tendieron a cuartar ya de antemano sus propias libertades de interpretación pues buscaban un resultado seguro, o prefirieron no realizar la tarea, lo que me lleva a cuestionar uno de los mayores problemas de los sistemas educativos actuales que es el de generar condiciones de posibilidad y empoderamiento para todos sus destinatarios.

En síntesis, como bien señala Finocchio, el modo en que se articule enfoque narrativo y enseñanza de la Historia debe ser pensado desde una reflexión acerca del lugar que la narración y las narraciones tienen en la escuela, sin vaciarlas de su contenido político, ético e histórico con el fin no sólo de generar

puesta en juego y circulación de contenidos sobre el mundo social sino también con el propósito de habilitar la palabra de todos.

## REFERÊNCIAS

- AJON, Andrea; AKSELRAD, Betina; GONZÁLEZ, Diana et al. *Ciencias Sociales 1. Serie Cuadernos para el Aula*. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2006.
- ALVARADO, Maite; CORTÉS, Marina. La escritura en la universidad, repetir o transformar. *Lulú Coquette – Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires: El Hacedor, año 1, n.1, p.19-23, sept. 2001.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT MARTIN, Monique. Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Flacso, Año 9, n.19, p.4-18, 1998.
- BRUNER, Jerome. *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.
- \_\_\_\_\_. Pobreza e infancia. En: \_\_\_\_\_. *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1999. p.143-173.
- \_\_\_\_\_. *La fábrica de historias: derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: FCE, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- BURKE, Peter. Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En: \_\_\_\_\_. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993. p.287-305.
- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa, 1999.
- CUESTA, Virginia. Historia, narrativa y enseñanza. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, n.8, p.53-63, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Historia, narrativa y enseñanza: cinco estudios de caso*. Saarbrücken, Alemania: EAE, 2012.
- \_\_\_\_\_. Una mirada a las prácticas de enseñanza de la Historia desde el enfoque narrativo. *Praxis Educativa*, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, v.3, n.2, p.169-181, jul./dez. 2008. Disponible en: [www.uepg.br/praxiseducativa](http://www.uepg.br/praxiseducativa).
- \_\_\_\_\_. *Prácticas literarias y narrativa en la Enseñanza de la Historia*. Tesis (para optar por el grado de Licenciatura en Historia) – FAHCE, UNLP, 2007. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>; Acceso en: 24 ago. 2015.
- EGAN, Kieran. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. México: Morata, 1994.

- EGAN, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación primaria e infantil*. Madrid: Morata, 1991.
- \_\_\_\_\_. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrourtu, 1999.
- FERRO, Marc. *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE, 1990.
- GINZBURG, Carlo. Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. *Entrepasados – Revista de Historia*, Buenos Aires, Año V, n.8, p.51-73, Principios de 1995.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney. En: GIROUX, Henry. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996. p.49-79.
- GOJMAN, Silvia; SEGAL, Analía. Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: La trastienda de una propuesta. En: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998. p.77-100.
- HOBSBAWM, Eric. Sobre el renacer de la narrativa. En: \_\_\_\_\_. *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica, 1998. p.190-195.
- IAES, Gustavo; SEGAL, Analía. *Laboratorio de Ciencias Sociales 7*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- JACKSON, Philip. Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrourtu, 1995.
- KOROL, Juan Carlos. Duraciones y paradigmas en la escuela de los Annales. *Punto de Vista*, Buenos Aires, n.23, p.18-25, abr. 1985.
- LE GOFF, Jacques. Los retornos en la historiografía francesa actual. *Prohistoria*, Rosario, Año 1, n.1, p.35-44, primavera 1997.
- LEVI, Giovanni. Sobre microhistoria. En: BURKE, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993. p.119-143.
- NICOLOPOULOU, Angeliki. Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, n.36, p.1-23, 1993. Disponible en: <http://psychology.cas2.lehigh.edu/sites/psychology.cas2.lehigh.edu/files/Nicolopoulou%20-%20Play%20%28HD%201993%29.pdf>; Acceso en: 29 ago. 2015.
- ROCKWELL, Elsie. La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*, vol. V, 2000. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>; Acceso: 29 ago. 2015.

STONE, Lawrence. *El pasado y el presente*. México: FCE, 1984.

TREPAT, Cristòfol-A. *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE; Graó, 1995.

ZELMANOVICH, Perla; GONZÁLEZ, Diana; GOJMAN, Silvia et al. *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

## NOTAS

<sup>1</sup> Siguiendo a Juan Carlos Korol (1985) a la tesis de que *Annales* puede constituir un paradigma si tomamos en cuenta la definición de Thomas Khun. De este modo, *Annales* puede ser vista como una constelación de creencias, modelos, técnicas y modos de investigar, pensar los problemas de la historia y la temporalidad, compartidas y discutidas por los miembros de su comunidad de historiadores y de sus adeptos y seguidores. A su vez, su paradigma está caracterizado por “una actitud abierta hacia las ciencias sociales y la continua búsqueda de la innovación. Sus logros son, sin duda, una fuente de inspiración y una defensa contra toda ortodoxia” (p.24).

<sup>2</sup> Para ampliar estos debates ver: BURKE, 1993; LE GOFF, 1997; GINZBURG, 1995; LEVI, 1993.

<sup>3</sup> Dichos trabajos son: CUESTA, 2004; 2007; 2008; 2012.

<sup>4</sup> Los nombres de los estudiantes fueron modificados para proteger su identidad.