

I. Miradas a la Historia enseñada

Y entonces, ¿la *Historia enseñada* qué es?

Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos

por Ana Zavala

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

Recibido: 16|04|2014 · Aceptado: 14|05|2014

Resumen

Este artículo propone una revisión profunda de la articulación clásica entre Historia investigada e Historia enseñada en un modo esencialmente binario. Es a través de la inserción de la figura del lector de la historiografía que la comprensión de las relaciones entre lo que han escrito los Historiadores y lo que enseñamos los profesores adquiere una perspectiva totalmente diferente. La idea central del artículo es que para ser enseñada, la Historia de los Historiadores debe ser primero sabida por el profesor. Esta consideración vuelca inevitablemente la mirada sobre la hermenéutica del siglo XX, que da al lector un lugar relevante en la construcción del sentido del texto. Como corolario de lo anterior, una segunda idea aparece: cualquiera de los textos que refieran a la Historia enseñada (la clase, el manual o el programa) tiene una dimensión intertextual. Por esta vía, las relaciones entre lo que los Historiadores han escrito y lo que los profesores enseñan en sus clases pueden ser vistas en distintos registros de lo análogo. El artículo se cierra con algunas consideraciones acerca del trasfondo político de la existencia de un modo binario de pensar las relaciones entre historiografía y enseñanza de la Historia.

Palabras clave

Historia investigada, Historia enseñada



And then, what *school history* exactly is? Reflections on relationships between what we know and what we teach

Abstract

This article proposes a deep re-examination about the classic articulation between scholar history and school history in a basically binary mode. It is by means of the introduction of the historiography reader's presence that the understanding of the relationship between what Historians wrote and what teachers teach in our classrooms looks entirely different. The main thesis of this article is that in order to be taught, Historians' history has first to be learned by the teacher. This consideration inevitably turns its eye on the twentieth century hermeneutics, which provides the reader with an especial place in the text meaning construction. As a corollary of the former idea, a second one appears: any text concerning school history (i.e. class, the textbook or the syllabus) has an intertextual dimension. This way, relationships between those Historians wrote and teachers teach may be approached in different levels of analogy. The article ends with some reflections on the political background of the existence of a binary mode to think relationships between historiography and teaching history.

Keywords

scholar history, school history



Introducción: Historia enseñada/Historia investigada, un binomio naturalizado

Podría ser que no fuera posible pensar la *Historia enseñada* —lo que sea que se entienda por ella— sin intentar algún tipo de referencia o vínculo con la historiografía, que adquiere para el caso el nombre de *Historia investigada*, justamente en contraposición a la Historia que es «enseñada». En cualquier caso, revisar la bibliografía respecto de «la Historia enseñada» nos introduce —en diversas modalidades— en un mundo dual en el cual existen por un lado la *Historia enseñada* y por otra la *investigada*. Es interesante notar que por ejemplo la bibliografía francófona, que es posiblemente la que ha acuñado la expresión «Historia enseñada», de tanto en tanto llama a la «Historia investigada» *histoire historique* —en lugar de *savante*— señalando con más fuerza la diferencia en cuanto al agente de la acción: profesores por un lado, Historiadores por otro. En cuanto a la bibliografía de lengua inglesa, es también interesante notar cómo juegan con la sonoridad de los términos, oponiendo *school history* a *scholar history*, o sea, una en la escuela y la otra en la academia. De todas formas, la bibliografía de lengua inglesa se ocupa muchísimo menos de este asunto que la francófona.

La idea de que hay una «Historia enseñada» que es distinta, e incluso en alguna forma antinómica a la «Historia investigada» debe tener ya medio siglo de existencia. Ha logrado, en cierta forma, el status de algo «natural», que organiza de manera con frecuencia ritual el

análisis de los asuntos referidos a la enseñanza de la Historia. El sentido de este artículo es precisamente analizar a fondo la estructuración dual de este planteo, tanto para ver de qué manera se articula la relación entre la historiografía y la enseñanza de la Historia en las diferentes miradas bibliográficas, como para poner la mirada en lo que puede ser tenido por sus limitaciones argumentales e incluso en lo que podrían considerarse puntos ciegos en su abordaje de la cuestión.

Para abordar las maneras en que distintos autores presentan la forma en que conciben la relación entre la historiografía y lo que los profesores enseñamos en nuestras clases me ha parecido apropiado tomar los lineamientos más generales —y en particular la manera de nombrarlos— del planteo que Paul Ricœur (2006) hace para analizar la relación entre «lo real» y el relato historiográfico. Por extensión, puedo encontrar autores que parten de la idea de que un relato y otro, el de la Historia *investigada* y el de la *enseñada*, son o deberían ser «lo mismo», de la misma manera que también puedo encontrar quienes piensan que son y así está bien, justamente, «lo otro». Herramienta de análisis prestada y en cierta manera forzada a servir en un asunto para el que no fue creada, será en último término su propia «impropiedad», la que me permitirá ir todavía más a fondo en la cuestión del análisis de las posturas relativas a las relaciones entre la *Historia enseñada* y la *Historia investigada*. De esto me ocuparé en la primera parte del artículo.

Con argumentos tal vez diferentes a los de Ricœur apuntaré finalmente a hacer foco en «lo análogo» que vincula el texto de la historiografía y los diferentes y variados textos de la *Historia enseñada* (el programa oficial y su fundamentación, el manual, las clases...). Como veremos, para eso me será imprescindible dejar atrás el esquema binario Historia investigada–Historia enseñada introduciendo un elemento articulador entre ambos: el lector, que lee, aprende/sabe y luego enseña la Historia de los Historiadores, la de los libros de Historia, tal como la sabe y desea enseñarla, es decir, mostrarla a otros. La desarticulación del esquema binario Historia investigada–Historia enseñada ocurrirá en dos tramos. En el primero —que es la segunda parte del artículo— me ocuparé de convertir a la Historia investigada en *Historia sabida* por los profesores, es decir, por cada uno de nosotros individualmente considerados. La des–reificación de la categoría *Historia investigada* mostrará, como veremos, la pertinencia de ciertas herramientas de análisis de la cuestión provenientes de la hermenéutica, aunque también echaré mano a otras provenientes de la psicología o de la semiótica.

Será en la tercera parte que completaré la desarticulación del esquema binario Historia investigada–Historia enseñada, al analizar las relaciones entre saber sabido —ya no más Historia investigada, a secas— y saber enseñado —y no simplemente Historia enseñada—. Serán las herramientas de la semiótica, particularmente las que dan cuenta de los aspectos intertextuales de los textos, las que me permitirán mirar de otra manera la relación entre lo que está en los libros de Historia y lo que enseñamos en las clases de Historia. El establecimiento de una nueva cadena de textos, que de una manera o de otra abraza desde los que nos ligan con los eventos del pasado, su conocimiento/interpretación por los Historiadores, la escritura de una versión de eso en un libro de Historia, la lectura/comprensión/interpretación por los distintos profesores de Historia, hasta la versión —esencialmente hablada— del conocimiento de esos

saberes —generalmente escritos— que es la clase de Historia demandan, a mi manera de ver, algo más que un planteo binario Historia investigada–Historia enseñada. Sigo en este punto el planteo de Ricœur:

Erróneamente se le aplica el nombre de escritura de la Historia o historiografía. Una tesis constante de este libro es que la Historia es totalmente escritura: desde los archivos a los textos de Historiadores, escritos, publicados, dados para leer. De este modo, el sello de la escritura es transferido de la primera a la tercera fase, de una primera inscripción a otra última. Los documentos tenían su lector, el Historiador entregado a su trabajo. (...) Al entrar en el espacio público, el libro de Historia, coronación del «hacer Historia», reconduce al autor al corazón del «hacer la Historia». Arrancado por el archivo del mundo de la acción, el Historiador se reinserta en él inscribiendo su texto en el mundo de los lectores; a su vez, el libro de Historia se hace documento abierto a las sucesivas reinscripciones que someten el conocimiento histórico a un proceso incesante de revisión (2003:31; el resaltado es mío).

De todas formas hay que tener en cuenta que para Ricœur, como para Michel de Certeau —que es en muchos sentidos inspirador de este párrafo— la enseñanza de la Historia no forma parte del escenario de sus consideraciones, a pesar de lo cual abierto el camino para expandir su razonamiento sin la evidencia de un forzamiento violento.

Finalmente, y esto atraviesa todo el planteo del artículo, hay una cuestión política que da sentido al estudio de la relación entre una *Historia investigada* y una *Historia enseñada*. Dos cosas me ocuparán de tanto en tanto, y sobre todo en la conclusión: por un lado, el predominio de las conclusiones relativas a las formas en que la Historia enseñada se relaciona con la Historia investigada, dejando en la sombra cualquier consideración respecto de las herramientas de análisis que han dado lugar a esas conclusiones, e incluso y obviamente, las razones por las cuales tales estudios han sido realizados. La idea de que los profesores de Historia enseñan mal, ya sea que enseñen la Historia equivocada (la positivista) o que deformen cruelmente cualquier otro tipo de historiografía es un fantasma difícil de ahuyentar en los diferentes artículos referidos a la cuestión de la Historia enseñada. Como no creo en la inocencia de un planteo de este tenor, aunque no sea siempre explícito y por lo tanto sea el fruto de una interpretación discutible de mi parte, analizaré este punto en la conclusión del artículo.

Entre lo mismo y lo otro: una mirada a la bibliografía sobre «Historia enseñada»

a. Enseñar Historia es reefectuar la historiografía

La idea central que guía a Ricœur para considerar que la relación entre la historiografía y «lo real» acontecido está *bajo el signo de lo mismo* (2006) es precisamente la de la *reefectuación* del pasado en el relato que se hace acerca de él. Esto significa que para él, esta manera de entender el vínculo entre lo que se escribe acerca del pasado y ese pasado anula de cierta forma la distancia temporal entre ambos, además de establecer una condición *de identidad numérica* entre los eventos acontecidos y su relato por parte del Historiador.

Si me atrevo a transformar esta mirada en herramienta de análisis en relación al tema de este artículo, encuentro que hay algunos trabajos acerca de la Historia enseñada que podrían estar considerados precisamente «bajo el signo de *lo mismo*». En algunos casos lo es —como veremos— en tono de denuncia, y en otros, de aspiración, de proyecto de cambio, de enunciación de un estado ideal de las cosas. La figura de Suzanne Citron irrumpe en este escenario fundamentalmente desde el lugar de la crítica punzante, a veces ácida, de lo que ella considera «Historia enseñada», refiriéndose casi exclusivamente a programas y manuales de Historia. Es cierto que, contrariamente a lo que sucede con otros «teóricos» de la enseñanza de la Historia, ella tiene el mérito de haber sido toda la vida profesora de Historia a nivel secundario, y por lo tanto muchas cosas que dice de la Historia enseñada deben tener sabor a experiencia en sala de profesores, mesas de exámenes, y por supuesto, en aulas reales.

Su denuncia principal, sostenida a lo largo de varias décadas, consiste en develar el carácter «inventado» de la Historia que se enseña en las aulas, la que cuentan los manuales en los que estudian los alumnos o la que sugieren los programas oficiales en su letra y en su fundamentación. Detrás de esta idea está, obviamente, la asunción de que si hay una Historia inventada para las aulas, y por lo tanto falsa, hay una que reviste el carácter positivo de ser «verdadera», apropiada, fiel a la historiografía más reciente (que puede ser también la menos positivista o la menos nacionalista, en el peor de los sentidos). En un capítulo titulado «Para terminar con la historiografía heredada», Citron sostiene lo siguiente:

La Historia escolar es la memoria de los Estados y de sus guerras, no es la de los pueblos «felices» o de colectividades pacíficas (que «no tienen Historia»), ni la de frutos silenciosos del trabajo cotidiano que «no tienen archivos», ni la de acciones pacifistas, a las que se les ha negado la Historia (...), ni la de la destrucción de los ecosistemas o de las culturas milenarias por un productivismo sin freno (Citron, 1984:99).

En su trabajo más reciente (2007:XXIII) continúa quejándose de la ausencia de un debate —por parte de los Historiadores— en relación a la *décalage* entre Historia escolar e investigación histórica, que hace de la Historia escolar francesa un relato a memorizar, más rígido que nunca, basado en una serie de grandes hombres (XXIV). Por su parte, los trabajos de Pilar Maestro van a menudo en el mismo sentido (ver, por ejemplo, 1997:15).

Maestro hace un énfasis particular en la perduración arcaizante del modelo que convivió con la enseñanza de la Historia como propuesta estatal durante el siglo XIX. Ella considera insistentemente a lo largo de varios trabajos (1993, 1994, 1997) que a pesar de la renovación de los contenidos, atendiendo a las novedades de la investigación histórica, el modelo que subyace inmaculado es el del positivismo traducido en *Historias generales*, ya sea de la nación o de la humanidad. Desde una postura que 15 o 20 años atrás no causaba ningún revuelo, asimila las dimensiones epistemológicas atribuidas filosóficamente a la práctica de la investigación histórica «positivista» a un modelo de enseñanza que podríamos llamar «conductista». Si agregó este detalle a este punto del artículo es precisamente porque en sus trabajos queda clara la idea de que la manera en que está construido el conocimiento histórico implica necesariamente una cierta forma de enseñarlo, de forma que una Historia positivista se ha de enseñar de una manera (de memoria), la *microHistoria* de otra, la *nouvelle histoire*, de otra, etcétera.

De forma que, a pesar de las nuevas y prometedoras construcciones didácticas, (...) no se tiene en cuenta que ha surgido ya una nueva Historia, no sólo en cuanto a nuevos hechos, nuevos «contenidos», sino sobre todo en cuanto a una nueva concepción o teoría acerca del conocimiento histórico y sus métodos de investigación que necesariamente han de cambiar la forma de plantear el curriculum (Maestro González, 1997:11; el resaltado es mío. Cf. También 1993:150 y sig.).

Desde mi punto de vista esta postura es la que ubica más claramente a Pilar Maestro dentro del dominio de «lo mismo» que organiza el planteo general de esta parte del artículo. A riesgo de ser redundante, agregó una nueva cita en la que la cuestión de la identificación entre la historiografía y la Historia enseñada es tal vez más explícita:

«Se hace pues necesario deconstruir ese esquema subyacente, identificarlo y sustituirlo por el que la nueva Historiografía utiliza. Y ello, necesariamente significa utilizar otros criterios para componer el curriculum. No se trata sólo de 'modernizar' los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada» (1997:21, la cursiva es mía). En el limitado espacio de este artículo, he abordado brevemente la postura de dos autoras, que han inspirado muchísimos trabajos de distinto porte, particularmente en el ámbito hispanoparlante (el francófono, como veremos apunta en general en otra dirección). Dejo en el tintero a autores estadounidenses con obras cuyos título son en sí mismos una denuncia de la falsedad de la Historia enseñada respecto de la Historia investigada: Lyes my teacher told me. Everything your American History Textbook got wrong de James Loewen, (1995), o Founding Myths. Stories that hide our patriotic past, de Ray Raphael (2004), o la bibliografía relacionada con la obra de Howard Zinn.

La postura de estos autores puede por lo tanto ser vista como una reivindicación en pos del acercamiento, incluso la identificación, entre la Historia investigada y la Historia enseñada, por eso los he considerado «bajo el signo de lo mismo». Con preocupaciones respecto del peso de la nación, del positivismo, o de la organización de la memoria colectiva en torno a ciertos sectores sociales, estos autores bregan por una Historia enseñada que se parezca mucho más a la Historia investigada, entendiendo por tal, la investigación reciente, actualizada, novedosa y no la que ya ha sido superada por nuevas corrientes. Como veremos de inmediato, lo que para ellos es una virtud, para otros autores es precisamente motivo de desaprobación.

b. Por una *ontología negativa* de la historiografía o la Historia enseñada como *otro* saber

En el apartado anterior me ocupé de autores cuyas posturas ven en la *Historia enseñada* una deformación de la historiografía, o la perduración de una historiografía perimida o políticamente incorrecta, bregando siempre por un acercamiento de la Historia enseñada y de la Historia investigada contemporánea.

En los autores que analizaré en este punto la situación varía radicalmente. La Historia enseñada, por principio, debe ser otra cosa, algo diferente e incluso posiblemente antagónico, en relación a la producción historiográfica «de referencia». En su planteo, Ricœur (2006) luego de analizar la postura de los Historiadores y teóricos de la Historia que le permiten situarla bajo el signo de «lo mismo» en relación a los eventos que relatan y analizan, da un giro y se propone analizar la postura de aquellos que con mayor o menor radicalidad posicionan al relato historiográfico como un *otro* del pasado que relatan. La diferencia, la distancia inacortable —en definitiva la otredad— que separa a los acontecimientos relatados de quienes los relatan parece, para autores que van desde Veyne a de Certeau, una condición natural de la producción historiográfica.

Para los intereses de este trabajo, existe un segundo grupo de autores que consideran que lo que importa en la relación entre los textos historiográficos y la *Historia enseñada* es precisamente la distancia que los separa, más allá del grado de radicalidad que los distinga entre ellos. Es por eso que los voy a considerar «bajo el signo de lo otro», como Ricœur considera que hay filósofos de la Historia para los cuales la deuda del Historiador con el pasado relatado es esencialmente insalvable.

Creo, sin embargo, que para avanzar en este camino es importante —aunque sea someramente— hacer una referencia a dos autores que sin ocuparse de la enseñanza de la Historia, han influido conceptualmente en esta forma de entender la *Historia enseñada*. El primero de ellos es Yves Chevallard, proveniente del campo de la matemática, y el otro es André Chervel, proveniente del campo de la gramática y la lingüística por un lado, y del de la Historia de la educación por otro. Chevallard (1991) es el principal promotor del concepto de *transposición didáctica* y Chervel (1988) el de otros como *cultura escolar*, y sobre todo *disciplina escolar*. Lo que me interesa destacar del aporte de estos dos autores —que de alguna manera podrían ser considerados como fundacionales en relación a esta postura— es la manera en que fundamentan la naturaleza autónoma, y posiblemente de calidad inferior —en tanto saber *didactizado*— del *saber enseñado* respecto del *saber sabio*: «Frente a la epistemología ‘natural’, la enseñanza propondría, *de facto*, una epistemología ‘artificial’, de menor valor» (Chevallard, 1991:47).

Chevallard parte de la base de que el *saber sabio* —en nuestro caso, la historiografía— no tiene la posibilidad de pasar simple y fácilmente a los estudiantes, de manera que es necesario simplificarlo, transformarlo, degradarlo a los efectos de que pueda ser comprendido por ellos: «Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado» (1991:15). Para el autor, sin embargo, esta transformación deformante no es explícita y se ampara en la ficción de una identidad entre el saber a enseñar y el saber enseñado: El saber enseñado debe aparecer conforme al saber *a enseñar*. O mejor, la cuestión de su adecuación [más arriba: «deformación»], *no debe ser formulada*. Ficción de identidad o de conformidad aceptable. El enseñante no existe, porque la enseñanza no existe sino al precio de esta ficción: ésta vive de esa ficción, debe vivir de esa ficción (1991:15).

Queda entonces claro que para Chevallard, aunque se argumente a favor de la cercanía del saber sabio con el saber enseñado, es una condición *sine qua non* de la enseñanza que justamente no lo estén. «El saber—tal—como—es—enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber—inicialmente—designado—como—el—que—debe—ser—enseñado, el saber a enseñar» (1991:15). De todas formas, a mi manera de ver, si hay un punto ciego en el planteo de Chevallard es sin duda la manera en que la posesión del *saber enseñado* da la posibilidad, un día, de acceder al *saber sabio*, ese cuya «transposición didáctica» hace el profesor (que en su momento fue también alumno y recibió un *saber enseñado*, no un *saber sabio*).

En cuanto a los trabajos de Chervel (1988), interesa destacar dos conceptualizaciones, que de alguna manera estructuran todo su edificio conceptual. Por un lado, habla claramente de la disciplina escolar como una *vulgata* de los saberes de referencia. En su opinión, esto no se

debe necesariamente a la incapacidad de los maestros y profesores para enseñar las disciplinas en su estado original, sino en realidad al hecho de que no es esa la misión que la sociedad y el Estado le han asignado a la escuela.

La función real de la escuela en la sociedad es por lo tanto doble. (...) La otra es la creación de las disciplinas escolares, vasto conjunto cultural ampliamente original que la escuela ha decantado a lo largo de decenios o de siglos, y que funciona como una mediación puesta al servicio de la juventud escolar en su lenta progresión hacia la cultura de la sociedad global. En su esfuerzo secular de aculturación de las jóvenes generaciones, la sociedad les presenta un lenguaje de acceso cuya funcionalidad es, por principio, puramente transitorio. Pero este lenguaje adquiere inmediatamente autonomía, se vuelve un objeto cultural en sí mismo (1988:90).

Es por lo tanto importante destacar en el aporte de este autor, la presencia de una finalidad social en la transmisión del saber que —paradójicamente al parecer— aleja y acerca su enseñanza al «saber sabio» o «saber de referencia». En el fondo es como si pensara que es posible acercarse al saber... a la Historia por ejemplo, sin estar en contacto con ninguna historiografía en particular, sino simplemente con lo que la *disciplina escolar* puede decir, en el ámbito de una *cultura escolar*, respecto de la Historia.

Contrariamente a lo que sucede en el caso de Pilar Maestro o de Suzanne Citron, está claro que ni Chervel ni Chevallard esperan o proponen cambios en los modos de hacer de la enseñanza que acompañen la renovación o la actualización de los saberes de referencia. Por esta razón entiendo que su postura en lo concerniente a la relación entre el saber sabio y el saber enseñado —que establece una necesaria disimilitud entre ambos— me permite presentarlos en este trabajo «bajo el signo de lo otro».

Los autores que veremos a continuación, de una manera o de otra retoman tanto los planteos de Chevallard como los de Chervel. La idea de que la Historia investigada y la Historia enseñada son dos cosas distintas será el denominador común, más allá de los matices argumentales que respalden las afirmaciones en este sentido. Para muchos autores francófonos (franceses y canadienses, por ejemplo: Tutiaux–Guillon, 2003; Dagenais et Laville, 2007) el peso de la función cívica de la enseñanza de la Historia está detrás muchas de las argumentaciones que presentan en pos de mantener distancia, e incluso independencia, respecto de los avatares de la historiografía contemporánea. Dice, por ejemplo, Nicole Lautier: «*Al ofrecer una imagen menos homogénea, más atenta a la pluralidad de abordajes, la historiografía francesa ejerce un poco menos su poder de tutela, consiente un espacio de autonomía a la Historia enseñada*» (1997:1; la cursiva es mía). En una posición diametralmente opuesta a las que hemos visto en la sección anterior, el poder de tutela —que apuntaría más bien hacia la identidad entre ambas— de la historiografía sobre la enseñanza de la Historia es, en este caso, un problema. Moniot (1993), por su parte reconoce con firmeza la existencia de dos entidades diferentes, la Historia que llama *historienne* (y no *savante*) y la Historia que llama «escolar», las cuales intercambian entre sí «legitimaciones reales». Por su parte Tutiaux–Guillon, en su afán distanciador de la Historia enseñada respecto de la historiografía, argumenta que «la Historia escolar hace como si dijera la realidad del mundo, una realidad directamente comprensible, aprehensible» implicando en esto que la historiografía hace lo contrario (2003:278). Esta apreciación me parece singular,

puesto que ya Barthes en *El discurso de la Historia* de 1967, retomado por Michel de Certeau en *La escritura de la Historia*, y luego en *Historia, ciencia y ficción* —y también por Hayden White en *El contenido de la forma*— dicen eso de la historiografía, sin ni si quiera imaginar un lugar en el escenario para algo llamado «la Historia enseñada».

Seguidora, como muchos otros autores, de la figura fundacional de Henri Moniot, Lautier termina configurando la Historia enseñada como la intersección entre algunas dimensiones epistemológicas de la Historia, las finalidades educativas de su enseñanza, la gestión del grupo y las demandas de los estudiantes, desde una mirada más histórica y sociológica que propiamente didáctica, aunque refiera a la enseñanza de la Historia. Para ella, como para otros autores (Tutiaux–Guillon, 2003, 2008; Cariou, 2013) sus apreciaciones respecto de la *Historia enseñada* son el fruto de un contacto con la realidad por la vía directa de la observación de las clases o por la vía más indirecta de la entrevista a profesores en relación a lo que hacen (o dicen que hacen... en medio de una entrevista). De todas maneras lo que llama la atención es la persistencia descalificante respecto de las prácticas observadas, en las cuales los profesores sistemáticamente hacen las cosas de una forma torpe, mediocre, poco diestra...

El análisis de secuencia de Historia enseñada en enseñanza secundaria testimonia con una gran regularidad el lugar aplastante (*écrasante*) reservado a la presentación de una Historia lineal de la cual han sido borradas todas las asperezas, y que presenta como un relato verdadero (Lautier, 2003). Deudora de una larga tradición en materia del análisis de la práctica de la enseñanza por sus propios actores, no puedo no extrañar el contraste con el análisis de *una* clase de Historia —seguramente mucho más satisfactoria en materia de calidad historiográfica— de alguno de los conductores de estas investigaciones, en tanto profesores de Historia ellos mismos.

Desde mi punto de vista esto está diciendo que posiblemente en la mente de estos autores hay una forma ideal de la Historia enseñada, que tal vez los acercaría más al dominio de *lo mismo* que al de *lo otro* en el cual los he considerado. En el fondo, en la realidad es definitivamente *lo otro*, pero por incapacidad de los profesores de hacer algo más parecido a *lo mismo* (particularmente en materia de causalidad, temporalidad, etc.; Lautier, 2003), a pesar de que —con la otra mano— argumentan en pos de una Historia enseñada libre de la tutela de la Historia académica, en razón de tener finalidades sociales y políticas diferentes (Audigier, 1997). De todas formas es interesante cómo Audigier revisa posiciones anteriores ante la evidencia de la imposibilidad de ajustar la Historia investigada —cada vez más diversa y menos funcional a unos fines cívicos precisos— a un modelo de Historia enseñada de corte cívico, político o nacional. Termina por resituarse en una función meramente instrumental de la Historia enseñada como para dar herramientas a los estudiantes para convertirse en buenos ciudadanos, interpretando el mundo que los rodea de la mejor manera posible. Reafirmar la importancia de la enseñanza de la Historia, es por lo tanto sobre todo reflexionar sobre la manera de introducir a las generaciones venideras en un pensamiento del mundo y de ellos mismo que inscribe el tiempo como uno de sus componentes mayores, y luchar así contra lo que algunos autores llaman el ‘presentismo’. Es también, con los alumnos, trabajar este pensamiento acerca del tiempo, trabajar acerca de lo que significa nuestra inscripción, y la

suya, en la sucesión de las generaciones, en un mundo portador de valores, de concepciones, de mentalidades, de mitos, etc., trabajar con ellos sobre el mundo presente en el cual somos todos contemporáneos, y sobre el mundo a venir, del cual ellos estarán encargados (Cf. también Tutiaux–Guillon, 2003:268).

En el ámbito hispanoparlante es la figura de Raimundo Cuesta la que me ha parecido más representativa de una posición de extrema distancia entre la Historia enseñada y la Historia investigada. Es claramente seguidor de la postura de Chervel a quien cita reiteradamente en sus trabajos, y en particular lo es a la hora de fundamentar su conceptualización del *código disciplinar de la Historia* (es decir, la Historia investigada transformada en *disciplina* escolar, caracterizada por su arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. Cuesta considera que lo que él designa como el *código disciplinar* de la Historia es una creación político–institucional del Estado y el sistema educativo, y que tiene poco o nada que ver con la difusión de la historiografía... que en el momento de creación del código disciplinar estaba todavía —profesionalmente hablando— en pañales (naturalmente para el caso español, que es el que analiza) puesto que «en el pasado no siempre la organización e institucionalización de la historiografía precedió a la aparición del conocimiento histórico en los medios escolares, justamente diose la situación contraria» (1998: 11. Cf. también: Cuesta, 2002:31). Insiste, naturalmente, en la distancia esencial que separa a la historiografía de la Historia que se enseña en las aulas:

De lo que se deduce que la Historia como materia de enseñanza, siendo una de las piezas que como en el añejo rompecabezas del conocimiento escolar (...) no puede ser asimilada a la Historia académica o científica y que, por ende, la Historia enseñada en las instituciones educativas no consiste en una duplicación o destilado, en versión reducida, de la historiografía (Cuesta, 1998:10).

Al igual que Pilar Maestro, Cuesta considera que hay —al menos para el caso español— un momento fundacional de la enseñanza de la Historia que sitúa en el siglo XIX, el siglo del auge del positivismo histórico. Ambos autores, consideran también que el paso del tiempo, los cambios políticos, ideológicos o historiográficos no han cambiado este trasfondo fundacional que parece inmutable, particularmente en el terreno de lo que Cuesta llama la *Historia enseñada* en contraposición a la *Historia regulada* de los programas o la *Historia soñada* de los que promueven innovaciones en ese terreno. Dos subtítulos de «Clío en las aulas», merecen un comentario particular respecto a su consideración de la Historia enseñada (capítulo IV): «Entre conocimientos, prácticas y rutinas: profesores y alumnos ante la Historia» y «Clío en las aulas: *repetitio est magistra studiorum*». Habrá seguramente mil formas de leer estos subtítulos —y los textos a los que dan lugar a continuación— pero hay una que pone en la figura de los profesores el punto de separación entre la historiografía y lo que se enseña en las clases, que no tiene forma de ser entendido como un producto de calidad defendible. Es en el mismo tono que Pilar Maestro habla de «burdo resumen mimético» (1997:11) o como dice Cariou: «El propósito de este artículo es comprender las razones de la inercia del modelo disciplinar de la Historia escolar que produce, en la escuela primaria y en la secundaria, una enseñanza que apunta sobre todo a la memorización y a la restitución por parte de los alumnos de datos factuales» (2013:9), que es más o menos lo mismo que dice Cuesta: «al mirar dentro de las aulas, nos topamos con una enseñanza muy al viejo estilo, que se encuentra muy lejos de las

promesas, nunca cumplidas, de la Historia regulada y de la Historia soñada. Es aquí donde la perpetuación del código disciplinar se hace más tangible» (2002:39).

Cuesta, al igual que Audigier, Tutiaux–Guillon y otros, defiende la idea de que existe una reconfiguración esencial de la Historia de los investigadores en la que enseñan los profesores, en tanto éstos se atienen a lo que Cuesta llama un *código disciplinar* que se ha forjado en relación a las demandas específicas de la educación pública, que es de naturaleza política y social, no académica o puramente intelectual. Por otra parte esta *ontología negativa* de la Historia enseñada se extiende para todos estos autores a otros planos como el del propio proyecto estatal expresado en los programas y los manuales de Historia, alcanzando finalmente a las propuestas de cambio provenientes tanto del mundo académico como del profesional.

c) Entonces...

Llegados a este punto —y tratando de recapitular— podemos ver que existe una amplia bibliografía que considera de diferentes maneras la relación entre lo que podríamos llamar la *Historia enseñada* y su «saber de referencia», la *Historia investigada*. Consciente de que al final del camino, la distinción sería borrosa y cuestionable, he organizado el repaso de las distintas posiciones, a la manera de Ricoeur, «bajo el signo de lo mismo» y «bajo el signo de lo otro».

En la medida en que ya sea que la distancia entre ambas sea un estigma, una deuda a saldar o que esté en su naturaleza, lo cierto es que no parece haber posiciones en las cuales se considere que en las clases de Historia —para el caso, en Francia y en España, pero los artículos que reflejan estas posiciones revisten una amplitud geográfica mucho mayor— se enseñe «Historia», en el sentido de la historiografía. Estaríamos entonces, en distintas versiones de «lo otro», en la medida en que lo que se enseña en las clases, se propone en los manuales, e incluso en los programas oficiales, es dramática y esencialmente diferente a la historiografía. Sin embargo, las persistentes alusiones al positivismo —que como el fantasma de Marx asola siempre y permanentemente las clases de Historia— nos habilita a pensar que más bien estaríamos en el terreno de «lo mismo» puesto que, —historiografía al fin— lo que enseñan los profesores (y lo que dicen los manuales y lo que proponen los programas) tiene más que un aire de familia con la historiografía, pero con la positivista. El punto es que se trata justamente de una historiografía políticamente incorrecta, superada, añeja, que constituida en *el otro* que ha ayudado a ser uno mismo a muchos Historiadores y teóricos de la Historia —y de su enseñanza— a lo largo y ancho del siglo XX. Considerar estas situaciones *bajo el signo de lo otro* tendría sentido entonces en relación no a la distancia investigado–enseñado sino a la ausencia de modelos historiográficos más actualizados en las clases, manuales, etc. De todas formas hay que tener en cuenta que los «más actualizados» en el momento de la escritura de muchos de esos libros o artículos remiten esencialmente a la *nouvelle histoire* y la escuela de los *Annales*. Expandiendo tanto mi propio razonamiento como las líneas de mirada de muchos de los autores analizados, podría sin problema considerar a esta bibliografía «bajo el signo de lo otro» en la medida en que su percepción/reclamo de la actualidad de la historiografía —y en muchos casos de la filosofía de la Historia que es el fondo de la cuestión— no pasa ni por la microHistoria, ni por la Historia intelectual, ni por la Historia conceptual, la Historia poscolonial, subalterna, etc., que no figuran en el horizonte de las consideraciones de

los autores salvo pequeñas y discretas menciones. Incluso Suzanne Citron, que reclama una postura no newtoniana en relación a la noción de tiempo y de ciencia, no sale del epicentro francófono, y por lo tanto aunque ve a Michel de Certeau (1984) por ejemplo, no puede ver sus conexiones filosóficas o sus afinidades con el giro lingüístico y lo que eso representa tanto en relación a la historiografía como a la enseñanza de la Historia. De todas formas, y adelantándome al planteo heideggeriano que veremos de inmediato, no me parece que su intención sea para nada deconstructiva en relación a las herramientas de análisis, al menos en el sentido que plantea Heidegger en el Informe Natorp (1922).

En alguna medida, los grandes operadores de esta situación —deficitaria, criticable, o a mejorar— son, en opinión de muchos de los autores analizados, los propios profesores a los que se muestra tanto atrapados en la tradición, tanto en la incapacidad de llevar a la práctica una enseñanza de la Historia que se acerque de una o de otra manera a las dimensiones epistemológicas o filosóficas de la historiografía contemporánea. Es precisamente desde aquí que me interesa reconsiderar el análisis de este asunto. Desde mi punto de vista se trata —antes que nada— de una cuestión de herramientas de análisis.

¿Cuál es en el fondo el sentido de pensar en la institución de dos categorías de saber —en realidad discursivas— tales como la *Historia investigada* y la *Historia enseñada*? De lo leído anteriormente podemos optar por pensar que se trata de un mecanismo de promoción del cambio, de un estado defectuoso, viciado e indeseable (ya sea que remita a una Historia políticamente incorrecta como la Historia positivista, ya sea que remita a una degeneración inaceptable de los fundamentos de la Historia «en tanto tal») a uno mejor, más positivo, deseable. Podemos también optar por pensar que es simplemente una ambición científica de conocer la realidad del mundo de la enseñanza de la Historia, en la cual la distancia entre la Historia investigada y la Historia enseñada apunta a decir cómo es, y también por qué (asunto político, ideológico, etc.).

Existe también y sin dramatismo, la posibilidad de pensar que detrás de esto hay un juego político menos explícito en relación al lugar de los profesores de aula en la maquinaria de la investigación académica de la didáctica de la Historia. Desde este punto de vista a mí me queda la sensación de que ninguno de estos autores esperaba maravillarse con las clases que estaba observando o con las respuestas que obtendría de los cuestionarios o de las entrevistas realizadas. La hipótesis de la promoción de un cambio, en el sentido de una mejora, termina forzosamente en el mismo punto: *los* profesores de Historia enseñan mal. Digámosles, en todo caso, qué tendrían que hacer para hacerlo mejor, lo cual ocupa en comparación con lo anterior un espacio bastante más modesto en el contexto de esta bibliografía.

¿Y si nos animáramos a pensar *de otra manera* las relaciones entre la historiografía y lo que se enseña de ella en las clases de Historia, de una manera que no fuera la comparación para ver si son iguales o diferentes? Tal vez sea pensando la cuestión desde el signo de «lo análogo» —siguiendo una vez más a Ricœur— que podamos esbozar una comprensión de la relación entre la Historia enseñada y la historiografía más satisfactoria, en el sentido de menos cuestionable, con menos puntos ciegos. De todas formas, y aunque creo que han quedado claras las dificultades para asimilar los planteos de *lo mismo* y *lo otro* al análisis de la bibliografía en

torno a la cuestión de las relaciones entre la Historia enseñada y la Historia investigada entiendo que un posicionamiento sobre lo análogo es fructífero. Implicará como veremos —más allá del préstamo ricœuriano— echar mano a herramientas de análisis específicas para este asunto, y por lo tanto ausentes en el planteo original de Ricœur, que se atiene específicamente a las relaciones entre la historiografía y «lo real» acontecido.

La idea de que el saber sabio es un objeto, como si fuera un objeto material, cuya asimilación —como si fuera un alimento necesita alguna adaptación para ser digerido— es bastante problemática. La idea de que hay edades para la comprensión de cosas complejas y edades para la de cosas simples, es igualmente compleja y cuestionable, como lo es la de que lo enseñado guarda una homología esencial con lo aprendido, que parecería ser aprendido *ad eternum*... también es problemática. Lo es, también, la de que se puede hablar de «todos» los profesores «a la vez» sin hablar de «ninguno» en particular, y que eso es más realista y provechoso que concentrarse en un pequeño asteroide B-613...

En las partes que siguen me ocuparé pues —con otras herramientas— de enfocar la cuestión de la relación entre la historiografía y la Historia enseñada. Tal como lo he anunciado, será incorporando la figura del lector como agente activo en la comprensión del texto historiográfico que intentaré superar el esquema dualista Historia investigada/Historia enseñada, que se transformará en los hechos en un esquema más amplio que comprenderá el saber del autor, el texto escrito de su saber, la comprensión/interpretación del lector, y finalmente el texto hablado o escrito de su conocimiento, que se relaciona con el libro del Historiador y no esencialmente con su saber acerca del pasado.

Esto me llevará en una primera instancia a considerar la idea de que «el saber sabio» no puede no ser un saber sabido por alguien, con lo cual el foco estará principalmente en la relación entre el texto del autor/Historiador y la comprensión/interpretación del lector/profesor de Historia. En una segunda instancia, y a partir de lo anteriormente considerado, me ocuparé de las relaciones entre el saber sabido, es decir el conocimiento del profesor, y las formas que eso adquiere en la instancia de ser enseñado, mostrado, transmitido... a sus alumnos. Un detalle que no me parece menor, es que en este planteamiento los profesores adquieren un lugar protagónico en la comprensión de la vinculación entre la historiografía y la enseñanza de la Historia, independientemente de las consideraciones o valoraciones relativas al producto del acto de enseñanza.

El saber sabio es un saber *sabido* (y enseñado por su autor a los lectores)

Aunque pueda parecer algo obvio si uno se pone a pensarlo, a veces hay que recordar que *el saber* es antes que nada un bien simbólico. No es como los libros en los cuales está contenido, o aún como el cerebro de cada persona que *lo sabe*... que son —de una manera o de otra— bienes materiales. Tener un libro no significa necesariamente tener *el saber* que contiene o *el conocimiento* que se pudo obtener de él, aún si uno lo ha leído cuidadosamente y más de una vez. Siguiendo a J.-M. Barbier, me parece importante empezar entonces por distinguir *saber* de *conocimiento* para poder ir mejor pertrechados al fondo de la cuestión que convoca este artículo, es decir, los modos de pensar las relaciones entre la historiografía y la Historia ense-

ñada (que finalmente será la que enseña cada uno en su clase, aunque se pueda incluir en esta categoría también a los programas y los manuales).

Para Barbier (1996, 2011) el *saber* —en el sentido de un «saber objetivado»— es algo exterior a los sujetos, es comunicable, transmisible y está contenido, por ejemplo, en los libros. Es lo que los sujetos *conocemos* —y tenemos la posibilidad de «detentar»— por ejemplo cuando hemos leído un libro de Historia y luego damos una clase, o rendimos un examen. Barbier considera al conocimiento —en singular— como «la experiencia de un vínculo entre un sujeto y una entidad del mundo» [el contenido de un libro de Historia, por ejemplo], y en plural, «estados *supuestos* en los sujetos que corresponden a *posibles* actividades representacionales» [de lo que está contenido en uno o más libros de Historia, para nuestro caso] (2011:42; cursiva mía). Tan sofisticadas como parezcan estas disquisiciones, tienen sentido a la hora ir al fondo de la cuestión en torno a la relación —entonces— entre por un lado un «saber objetivado» que sería el *saber sabio* de Chevallard y sus seguidores (y en nuestro caso la historiografía) y por otro lo que los profesores de Historia enseñamos en nuestras clases, que es lo que sabemos, tal como lo sabemos. Desde este punto de vista tal vez fuera más prudente hablar de *conocimiento del saber sabio* que propiamente de ese *saber sabio* que está esencialmente atrapado en las hojas de los libros, negro sobre blanco...

Esta primera precisión nos lleva inevitablemente al lugar del sujeto lector, del aprendiente, del que *sabe* el saber sabio. En un artículo denominado «Saberes y Placeres», J. Beillerot (2000b) apunta directo en relación con el placer que está detrás de todo saber sabido. No solo rescata la raíz etimológica que vincula a *saber* con *sabor*, sino también la que vincula *sentido* y *sentir*, con lo cual entrelaza de manera inseparable al sujeto lector con el saber de otro sujeto que ha hecho propio. Por otra parte, la noción de *deseo* que subyace a la idea-eje de Beillerot —*rapport au savoir*— nos permite vincular de pleno derecho la actividad del sujeto con el saber que posee (y en cierta forma ha producido). Finalmente he de anotar que Beillerot (2000a) considera a su vez que aprender significa para el sujeto una doble sumisión: por un lado, reconocimiento de su ignorancia frente al saber que contiene el texto del saber que ha de aprender, y por el otro, propiamente la sumisión a las preguntas y curiosidades que dieron origen a ese texto, que son las de su autor (o las del que lo mandó aprender) y no necesariamente las suyas. Dicho de otra forma: desde este punto de vista, yo leí los trabajos de Beillerot porque tenía algún interés en las temáticas estudiadas por él (y de hecho inducida por la lectura de otros autores cuyos textos me merecían respeto, como Claudine Blanchard-Laville, pero también podría haberlo hecho meramente por obligación —y sin mayor interés— para rendir un examen...). Luego, yo no soy psicoanalista ni investigo en ese plano, de forma que y sin más vueltas, al aprender lo que Beillerot dice respecto del saber y el placer, del *rapport au savoir*, etc., de alguna manera pienso con su cabeza. Puedo cambiar de ejemplo —adelantándome al próximo apartado— y tomar a un Historiador o un filósofo de la Historia cuyo *saber* enseñé en mis clases y el andamiaje conceptual de Beillerot relativo a la relación con los textos permanecería idéntico. Me interesa, finalmente, destacar la manera en que la línea psicoanalítica de Beillerot se acerca en este punto a la constructivista de Piaget, particularmente en *Réussir et Comprendre*. Obra tardía de Piaget (1974) presenta la idea de «implicación significante» en la que se entrecruzan

formando un sistema, las distintas imágenes de la acción [que para nuestro caso serían el contenido de la lectura y el hecho de hacerlo] que pertenecen a distintos registros del pasado.

Sobre estas bases extendiendo la mirada, y también veo por qué no puedo pensar como algunos autores que leo y comprendo, y por lo tanto quedan en un lugar especial de mis *conocimientos*. . . que no es el de mis preferencias o el de mis convicciones. Imagino que para algunos lectores, está pasando justo eso con el texto de este artículo.

Dejando de lado las miradas psicoanalíticas —que son con frecuencia inquietantes— pasaré a revistar otro tipo de enfoques que respalden la idea de que el sujeto lector tiene algo que ver —y es posible que no pueda ser de otra manera— en la adquisición y «formateo» del texto que lee, comprende, estudia, aprende. . . y finalmente enseña. Quisiera destacar que el uso de cinco verbos diferentes vinculando a un sujeto lector con un texto no es para nada supernumeraria, y menos remite a alguna dimensión de sinonimia o recubrimiento mutuo. Abordaré esta cuestión más adelante. Entre tanto posaré la mirada sobre algunos aspectos de la hermenéutica del siglo XX, que parecen ser el apoyo más indicado para dar cuenta de una mirada más profunda en torno a la cuestión de la relación entre el lector/profesor de Historia y el texto/historiografía, o entre la Historia *enseñada* y la Historia *investigada*.

Históricamente la hermenéutica —ciencia de la interpretación de textos— ha pasado de una dimensión estrictamente metódica a otras en las cuales el lugar del lector tiene crecientes grados de protagonismo, y en cierta medida, autonomía. Obviamente no tiene sentido que nos posicionemos en el lugar de Schleiermacher o de Dilthey. Tal vez sea más conveniente para los intereses de este trabajo recorrer las huellas que dejaron el *perspectivismo* nietzscheano (Berner y Touard, 2008) y la *historicidad de la comprensión* heideggeriana (Gadamer, 1977; Grondin, 2003). Partiremos entonces de los caminos trazados sobre la concepción nietzscheana de que «no hay hechos sino interpretaciones», a la que Heidegger ha agregado la idea de que la tarea hermenéutica descansa sobre «la destrucción» [deconstrucción, tal vez] tanto de sus propios motivos como de los puntos de vista heredados por el propio lector/intérprete.

Aunque es fragmento de Nietzsche es ampliamente conocido, me parece oportuno retomar aquí textualmente:

Contra el positivismo, que se detiene en los fenómenos: «sólo hay hechos» —yo diría: no, precisamente no hay hechos, sino sólo interpretaciones. No podemos constatar ningún hecho «en sí»; tal vez sea un absurdo querer algo por el estilo. «Todo es subjetivo» decís; pero ésta ya es una interpretación, el «sujeto» no es nada dado, es sólo algo añadido por la imaginación, algo añadido después. ¿Es en fin, necesario poner todavía al intérprete detrás de la interpretación? Ya esto es invención, hipótesis (Fragmentos póstumos, 1885–1886:7[60]). «Comprenderlo todo», esto equivale a suprimir todas las relaciones de perspectiva: esto quiere decir no comprender nada, desconocer la esencia del conocimiento (ídem:1[114]).

El fragmento de Heidegger que cito a continuación es menos conocido, pero merece igualmente una cita extensa en la medida en que contiene elementos de gran relevancia para la fundamentación de este trabajo:

Por consiguiente, la hermenéutica fenomenológica de la faticidad, en la medida en que pretende contribuir a la posibilidad de una apropiación radical de la situación actual de la filosofía por medio de la interpretación —y esto se lleva a cabo llamando la atención sobre las categorías concretas dadas previamente—, se ve obligada a asumir la tarea de deshacer el estado de

interpretación heredado y dominante, de poner de manifiesto los motivos ocultos, de destapar las tendencias y las vías de interpretación o siempre explicitadas y de remontarse a las fuentes originarias que motivan toda explicación por medio de una estrategia de desmontaje. La hermenéutica, pues, cumple su tarea solo a través de la destrucción (Heidegger, 2002, 5. Cf. también Gadamer, 1987/1995:57 y ss.).

Lo que me interesa rescatar en este punto es que para estos autores la idea de que la interpretación trasciende el marco hasta entonces tradicional de la lectura para enmarcarse en una dimensión mucho más amplia que incluye la comprensión de la propia existencia —el estar-en-el-mundo— con lo cual el acto —es decir, la experiencia— de relacionarse con un texto queda inseparablemente unido a la perspectiva que el sujeto lector tiene de sí mismo, de la acción que lleva a cabo —incluyendo *para quien* la lleva a cabo— del texto, del autor del texto, del mundo... y también del *asunto* del cual el texto trata. Este encuadre teórico nos posiciona en una dimensión en la que no hay textos—en-sí (como los de la *Historia investigada* o simplemente, la *historiografía*) sino la comprensión/interpretación que el lector —cada lector— hace de ellos. En este punto, puedo remitirme a otros Fragmentos Póstumos además del anteriormente citado («El carácter interpretativo de todo acontecer. No existe el acontecimiento en sí. Lo que sucede es un grupo de fenómenos *seleccionados* y resumidos por un ser que interpreta», Nietzsche, 1885–1886:1[115] «Un mismo texto permite incontables interpretaciones: no hay una interpretación «correcta», ídem:1[120]), pero también sus continuadores en este sentido como Gadamer, «comprender es siempre comprender de otra manera», Ricœur (El círculo de las mímisis, El mundo del lector), obviamente Derrida, y más indirectamente Kristeva, (a través de las ideas de *prácticas significantes* y de *significancia*) o Barthes (La muerte del autor), respaldando siempre la idea de la pertinencia de tomar en cuenta la presencia de un lector de la *Historia investigada* para comprender su relación con la *Historia enseñada*.

Al mismo tiempo podríamos asociar sin mayor problema el resultado de la lectura, o de la interpretación del mundo, con las razones que llevaron a hacerla, las intenciones subyacentes o explícitas —como saciar la curiosidad, preparar una clase o rendir un examen— y las herramientas con las que se hizo esa lectura, heredadas, deconstruidas, explicitadas, renovadas... No insistiré jamás con suficiente fuerza sobre la importancia que este asunto tiene en relación a la validación de los resultados de cualquier investigación que involucre textos leídos o escuchados. Para la comprensión de una categoría como «Historia enseñada» me parece que está en la tapa del libro.

A los efectos de este artículo —que gira en torno a la comprensión de los modos de relacionamiento de la historiografía con la Historia enseñada (a veces en los programas, a veces en los manuales y a veces en las clases)— la revisión de posturas hermenéuticas (en ocasiones más bien semióticas) actuales contribuye a fortalecer la idea de que el lector es un agente activo en la construcción de sentido para el texto que está leyendo. En principio, el objetivo es mostrar que la Historia investigada —en realidad historiografía— es siempre un objeto leído y no un libro en el estante, y por lo tanto las consideraciones en torno del lugar del lector como agente de la comprensión del texto nos son menores en tanto a mi manera de ver ponen en crisis la pertinencia de un esquema dual Historia investigada/Historia enseñada. Más adelante

veremos que la misma empresa de puesta en relación de la historiografía y la Historia enseñada —asumiendo la forma de *lo mismo, lo otro*, etc.— depende igualmente, porque no puede ser de otra manera, de la acción de un lector u observador que es a la vez intérprete de ambas, y que moviliza para ello herramientas del mismo porte que las que utilizan los profesores para leer los libros de Historia. Me ocuparé de esta cuestión a su debido tiempo.

Algunos continuadores de Nietzsche y particularmente de Heidegger en relación a la hermenéutica tales como Gadamer y Ricoeur, amplían de alguna manera el horizonte de la mirada de sus maestros para finalmente fortalecer teóricamente las consideraciones en torno de la participación del lector en la construcción de sentido para el texto leído. En esencia la temporalidad de la comprensión que implica la idea gadameriana de *círculo hermenéutico*, que va desde los *prejuicios* del lector hasta la *fusión de horizontes* —el del autor y el del lector, del presente y del pasado— desemboca en el concepto hermenéuticamente clave de *aplicación*. Para Gadamer «comprender significa, siempre y necesariamente, aplicar» (1977:360), en la medida en que «comprender un texto es ponerlo en relación con la situación hermenéutica propia del intérprete» (1977:376). Por eso, el sentido de un texto, ha de ser comprendido en cada momento y en cada situación «de una manera nueva y diversa». Para Ricoeur, por su parte, la idea de *refiguración* (2004) asociada con el papel del lector en la comprensión de un texto escrito no hace más que reforzar al aporte gadameriano anotado más arriba, que en parte se apoya en los trabajos pioneros de Jauss (1978) e Iser (1997).

Finalmente me interesa destacar la idea de *significancia* del texto propuesta por Julia Kristeva (retomada por Barthes), que desemboca en la concepción de un texto «abierto» (a las múltiples lecturas) frente a consideración del texto como un artefacto cerrado, y por lo tanto legible tal vez de una sola y única manera. Al decir de Kristeva la significancia es «ese *trabajo* de diferenciación, estratificación y confrontación que se practica en la lengua, y deposita en la línea del sujeto hablante una cadena significativa comunicativa y gramaticalmente estructurada» (1969:9) En este punto, la idea de Stanley Fish (1987) de que existen «comunidades interpretativas» que gobiernan la construcción social del sentido de los textos leídos por un sujeto perteneciente a esa comunidad, contribuye a ahuyentar el fantasma de una interpretación errática y caprichosa, enteramente diversa de un sujeto a otro, dentro de un mismo salón de clase. Hay pues un lugar para el autor y otro para el lector, ya sea que sus horizontes se fusionen, como propone Gadamer, ya sea que el lector sea muy independiente, como propone Barthes, ya sea que la comunidad guíe al lector como propone Fish, o que el autor moldee a sus propios lectores, como propone Booth. No me interesa en este punto tomar partido por ninguna de estas posiciones, ni darles un lugar de preferencia en el análisis. Más bien, es su presencia la que contribuye a descartar posturas simplistas en la cuestión de la relación entre la historiografía y lo que los profesores de Historia enseñamos en nuestras clases.

Las anteriores consideraciones provenientes de la hermenéutica y de la semiótica nos alejan por lo tanto bastante de la posibilidad de considerar al texto (historiográfico, por ejemplo) como un objeto independiente de la interpretación/compreensión/aplicación que pueda hacer cada lector individualmente considerado. Nos alejan, consecuentemente, de la posibilidad de considerar la *Historia investigada* como una entidad pensable en—tanto—tal más allá de la

materialidad física de los libros de Historia. Nos alejan, de la misma manera, de la posibilidad de considerar una entidad *Historia enseñada* de características iguales, diferentes o similares a la *Historia investigada*, pero en esencia de la misma naturaleza: un colectivo singular de textos cerrados con una sola lectura posible, independiente tanto de su lector/intérprete como de las herramientas, motivos, intenciones, etc. movilizados en la lectura/comprensión/interpretación del mismo. E insisto en ampliar el radio de aplicación de la herramienta de análisis: la «Historia enseñada» es la *lectura* —y por lo tanto la comprensión/interpretación, es decir la *aplicación*— de alguien, y por lo tanto no es simplemente un objeto de propiedades diferentes a otro objeto conocido como «la Historia investigada».

Desde este punto de vista parece entonces ampliamente fundamentable la idea de que la Historia investigada es necesariamente una Historia *sabida* por alguien, y que esa es una cuestión central en la consideración de las relaciones entre historiografía y enseñanza de la Historia. La superación del esquema binario Historia investigada/Historia enseñada, avanzando hacia uno ternario —historiografía/lector/profesor dando clase o autor de manuales o de programas— permite enriquecer y profundizar el análisis de la relación entre los dos componentes tradicionales del binomio. En primer lugar, permite conceptualizaciones menos reificantes en las cuales tanto el saber sabio como el saber enseñado tienen casi el status de «cosas», que dejan bastante de lado su dimensión de bienes simbólicos, lenguaje, saber, etc. En segundo lugar, permite superar una dimensión paradójica del planteo, a saber, que entre el saber del Historiador y la historiografía que produce hay, al decir de Ricoeur, una identidad numérica. Eso, seguramente no es así. Alcanza con leer textos diferentes del mismo Historiador sobre el mismo tema, y uno verá que si bien se parecen, no manejan la misma información, no articulan o jerarquizan los conceptos o no enfatizan la causalidad de la misma manera, etc. Desde este punto de vista hasta me parece lícito expandir la idea de transposición didáctica de Chevallard a la relación entre el saber (sabio) que está en la cabeza del Historiador y los libros, clases, conferencias, artículos de revista, entrevistas, etc. que ofrece a otros en relación a lo que sabe y nos «enseña» de distintas maneras según las ocasiones. Es cierto, tal vez no lo haga con la intención de que sus lectores lo aprendan, pero seguramente la idea de ser comprendido está en la base de la presentación de su trabajo en la forma que sea.

En tercer lugar, y esto lo he esbozado más arriba, la superación del planteo binario de la relación entre historiografía e Historia enseñada nos permite superar un aspecto oscuro de la cuestión que consiste en saber *cómo* se adquiere, y *quién* adquiere el saber sabio que luego transformará en saber enseñado. En la lógica de esta postura, si solo hay acceso al saber enseñado, entonces el saber sabio —la Historia investigada— debería permanecer oculta en los libros, condenada a ver la luz del día al precio de su transformación en Historia enseñada, esa que para algunos autores es una *burda imitación* de la historiografía. Como sea, la Historia investigada tiene que poder ser conocida, comprendida y aprendida para luego transformarla en Historia enseñada, de cuya problemática me ocuparé en el apartado siguiente. La incompletud del planteo queda establecida —a mi manera de ver— al establecer para los niños y jóvenes, o para el público en general, la imposibilidad de la comprensión de la Historia «sabia», que se compensa con la posibilidad de comprender versiones simplificadas o alternativas de la

«verdadera» Historia. Sin embargo, existe obviamente una puerta de acceso al conocimiento la Historia investigada en estado puro que no pasa por la transposición didáctica, la simplificación, el sutil bricolaje o la burda imitación de los profesores o de los manuales.

En cuarto y último lugar, dos palabras en torno a la cuestión de los fines de la enseñanza de la Historia como parteaguas entre la Historia investigada y la Historia enseñada. En el fondo equivale a reconocer que los cambios en la historiografía y en la filosofía de la Historia han dejado de hacer que su enseñanza continúe siendo funcional a unos fines fundacionales —que la ligaban estructuralmente al positivismo y al nacionalismo romántico— y que por lo tanto la Historia enseñada debe(ría) hacer *como si* nada hubiera cambiado en materia de historiografía y de filosofía de la Historia. Desde mi punto de vista¹ la fidelidad al devenir historiográfico y filosófico implicaría, necesariamente, una revisión de los fines de su enseñanza, cosa que en realidad no es un planteo que aparezca en el contexto de la bibliografía referida a las relaciones entre la Historia investigada y la Historia enseñada, que asume como un hecho que la fidelidad a los fines fundacionales es una prioridad que define la naturaleza de la Historia enseñada como algo *esencialmente diferente* del devenir de la producción historiográfica.

Siguiendo los pasos del planteo de Ricœur, quisiera poder pensar la relación entre la Historia investigada y la Historia enseñada como «bajo el signo de lo análogo». De alguna manera el lector tiene la capacidad de conservar una identidad numérica con el texto que lee (en particular en relación con la dimensión informativa del mismo, así como en relación a lo conceptual o a lo causal), pero también tiene la posibilidad de generar textos en relación a la forma y al contenido de lo que está leyendo: opina, valora, discute, sintetiza, acuerda/desacuerda con el autor... La cuestión es, obviamente, hasta qué punto el nuevo texto —en la cabeza del lector, o en las respuestas a las preguntas de un examen, o, naturalmente, en la clase que dicta a los niños o a los universitarios de un curso de posgraduación— es *suficientemente análogo* al de la historiografía «de referencia», que puede ser un conjunto diverso de autores y posturas, o simplemente *la histórica* (Koselleck, 2010:47).

Y volvemos, una vez más, al principio de las cosas: el lector de un texto, o el observador/lector de una situación de enseñanza (o de un manual o de un programa). ¿Soy yo la que digo que mi clase (o mi examen) es *suficientemente análoga* al libro que leí, o es alguien más, que también ha leído —y comprendido a su manera— los mismos libros que leí yo? Podemos zanjar rápidamente la cuestión en materia informativa: es posible «equivocarse» en las fechas, en los nombres, en los tratados, en las batallas, pero es mucho más difícil argumentar a favor del «error/distancia conceptual» o relativo a los vínculos causales que alguien comete/presenta en relación a lo que un autor ha establecido en un libro de Historia. De hecho, «suficientemente análogo» remite a la vez al texto leído por ejemplo un profesor, y que da origen al nuevo discurso, y a la coincidencia interpretativa con la lectura que ha hecho de ese libro quien lo considera más o menos análogo con una cierta bibliografía de referencia. En términos gadamerianos el libro leído/interpretado por el observador de la clase o por el lector del manual actúa como *prejuicio* y como *tradición*, organizadores principales del acto de *comprensión/aplicación*. Tratándose de Historia enseñada, *el campo de experiencia* del observador, es sin duda un factor que demanda con urgencia una mirada deconstructiva en pos de su des-naturalización.

Hay siempre una *historicidad* de la comprensión (Heidegger, 2002) de la Historia enseñada, o un *lugar* de su producción como diría Michel de Certeau (1993), que nunca es ni neutral ni ingenuo. También hay un destinatario de esa producción en torno a la relación entre Historia investigada e Historia enseñada, que en mi percepción, no somos los profesores de Historia.

Consideremos entonces que nadie sabrá lo que yo he comprendido de la lectura de un libro si no tengo la opción a «detentarlo», es decir, a producir un discurso considerado *por alguien* que no soy yo misma como suficientemente análogo al texto que leí, que le dé a mi interlocutor/lector la idea de que he entendido lo que he leído... porque él también conoce ese texto. De esta forma el saber sabio es obviamente un saber sabido, pero no se sabe si es sabido, ni cómo es sabido, si no es mostrado, detentado, enseñado... Lo hemos visto anteriormente, es posible considerar al trabajo historiográfico como una forma de enseñanza, en la medida en que los Historiadores muestran —es decir «enseñan»— a sus lectores una parte de su saber con la intención de que lo conozcan, y tratan de hacerlo de forma comprensible —aún si no siempre lo parece—. En el fondo —como dice J-M Barbier (1996, 2004)— el conocimiento (es decir *la saber sabido*) es más bien un supuesto, que deducimos de los actos de mostración del mismo, y por lo tanto es un cualidad que le es *atribuida* al sujeto por otro que no es él mismo. Acordemos entonces que la Historia investigada es una categoría que se limita a los libros de Historia, artefactos materiales que contienen la versión escrita del saber de los Historiadores.

De aquí a considerar que, más bien, lo único que tenemos es *Historia enseñada*, la de los Historiadores por ellos mismos, o la de los profesores en relación a *su* comprensión de los libros de Historia no hay más que un pequeño paso. En el siguiente apartado cerraré pues el círculo que enlaza al autor del libro de Historia (Historiador o profesor, o ambos), el lector/profesor y su trabajo de mostración/detentación/enseñanza de lo que ha comprendido —y recuerda en ese momento—. Si la hermenéutica ha gobernado la orientación de esta parte, en la siguiente será la semiótica la que proveerá las herramientas más fructíferas para poder avanzar en el terreno de la comprensión de las relaciones entre la Historia investigada y la Historia enseñada en las aulas por los profesores de Historia. Más allá de que lo que enseñe sea *lo mismo, lo otro o lo análogo*, de que sea valioso o despreciable, el discurso de un profesor de Historia es, antes que nada, un texto propio que organiza componentes tomados de otros textos, principalmente uno o varios libros de Historia que tratan sobre el tema de su clase, pero también de su experiencia como oyente de clases, conferencias, etc. Entremos pues en el dominio de lo intertextual y lo polifónico de los textos.

El saber enseñado es *siempre* un saber sabido (o el saber sabido es *siempre* un saber enseñado)

Partamos de una afirmación simple y clara: nadie puede enseñar lo que no sabe. En realidad, no es una afirmación tan simple como parece, en la medida en que hablar de lo que uno sabe o no sabe... no es equivalente a hablar de lo que uno tiene o no tiene. No es lo mismo, por ejemplo, que decir nadie puede regalar lo que no posee o dar lo que no tiene. Como hemos

visto en el apartado anterior «lo que alguien sabe» es objeto de conjeturas y disquisiciones teóricas que tienden cada vez más, desde la hermenéutica o desde la psicología, a desarticular la noción de identidad numérica que gobernó la cuestión de la relación entre el mensaje o el contenido de un cierto texto y el saber de quien lo sabe. La frase inicial de este párrafo podría entonces reformularse de la siguiente manera: nadie puede enseñar lo que sabe de una manera distinta a la que lo sabe. Una vez más, intercalamos al sujeto lector —el que ha comprendido y ha aprendido— entre el saber «objeto» y el acto de su enseñanza, indisociable por otra parte del sujeto—que—enseña (lo que *sabe*, y no simplemente lo que *está en los libros*).

Hemos visto también que el texto del saber sabido no puede, *sticto sensu*, considerarse una mera *transformación* del saber original, si es que éste finalmente existe en algún lugar fuera de la mente de quienes lo saben —incluido, por supuesto, su propio autor—. De todas formas, desde mi punto de vista es necesario dar todavía una vuelta más para llegar al fondo del asunto del la relación entre la *Historia investigada* y la *Historia enseñada*. Podría ser que si intentamos desagregar un texto historiográfico cualquiera en sus distintos componentes —que podrían ser incluso dimensiones epistemológicas— tengamos la oportunidad de avanzar un poco más en esta cuestión.

Pensemos, en primer lugar, en la dimensión *informativa* de cualquier texto de Historia, más allá de corrientes historiográficas o filosóficas de la Historia. Positivistas, marxistas, nacionalistas, románticos, estructuralistas y posestructuralistas mencionan acontecimientos, lugares, personas, cargos, fechas, obras literarias, asuntos jurídicos como leyes y constituciones... así como cifras de población, de producción, de comercio, etc. Posiblemente estas cuestiones atraviesen, en consenso o en disenso interpretativo, muchos textos historiográficos, dispersos temporal, geográfica y filosóficamente: Carlomagno fue coronado en Roma el día de navidad del año 800. Entonces, ¿vamos a tratar de ver cuánta de la información acerca del tema de mi clase de hoy está presente en un libro de Historia, y cuánta ha sido eliminada, olvidada o descartada, para de esta manera saber si la clase es más o menos fiel a la historiografía? ¿Hay algo que está «confundido» o «errado» en cuanto a datos, fechas, nombres...? La distancia en el volumen, y tal vez la calidad de la información ¿será lo que hará finalmente denotar la distancia entre la Historia investigada y la Historia enseñada? Muchísimos autores ven en la presencia de componentes informativos exhaustivos una traza positivista que induce a la memorización, pero si falta, es una simplificación... que califica negativamente a la *Historia enseñada*. Podemos, sin embargo, levantar un poco la mirada y pensar en la diferencia que hay entre la información que tenía en su haber el Historiador que escribió el libro, y la que finalmente decidió compartir con sus lectores, y nos daremos cuenta de que —tal vez— la «economía de la información» que gobierna la configuración de un discurso historiográfico o una clase de Historia es un asunto más bien relativo que decisivo. No sé si alguna vez quedará claro cuál es la posibilidad de «razonar» en el sentido de «no memorizar» los aspectos informativos del conocimiento histórico como nombres, fechas, acontecimientos, etc. ¿Cómo «razonamos» —por ejemplo— que la toma de la Bastilla tuvo lugar el 14 de Julio de 1789? Los Historiadores se saben de memoria miles de cosas como estas, y los profesores también, si no, no podríamos dar clase... y los problemas sobrevienen, justamente, cuando la memoria falla,

tanto para los profesores como para los alumnos. También sabemos de memoria los razonamientos de los Historiadores.

No existen demasiadas dudas, sin embargo, de que la información histórica, lo que dicen los documentos, las fechas, nombres y acontecimientos, eso no es «Historia», por lo tanto no estaría propiamente en el registro de la comparación entre la historiografía y la Historia enseñada... aunque sin duda es un punto de contacto fuerte y seguro: nadie puede inventar ni fechas ni acontecimientos, y si los inventa, confunde o trastoca en el orden, entonces se llama error (tanto para profesores, como para alumnos, y obviamente también para los Historiadores). Koselleck (1997:92) dice que lo hace la Historia algo especial es precisamente el hecho de que «remite a procesos de largo plazo que no están contenidos en ningún texto como tal, sino que más bien provocan textos», porque significa hacer enunciados que no pudieron ser hechos nunca en ese período. De hecho la Historia dice lo que esos textos «quieren decir». Michel de Certeau dice que los Historiadores hacen hablar a los muertos, en el sentido de que como ellos no tienen voz, son los Historiadores los que dicen lo que quiere decir lo que ellos hicieron: «La Historia hace hablar al cuerpo que calla» (1993:16). De alguna manera gran parte del aparato conceptual y causal de un discurso historiográfico —de la orientación que sea— descansa en las distintas formas que tiene cada Historiador de «procesar» la información de la que dispone, jerarquizándola, conjugándola, agrupándola, etc. Sin embargo, no es lo mismo producir y fundamentar un concepto o un vínculo causal entre diversos eventos que aprenderlos o enseñarlos a otros, aprendidos de un libro de Historia. Seguramente los nombres de los conceptos, como «doble revolución» o «sociedad de órdenes» pasarán de la historiografía a la clase de Historia casi con el mismo status que las fechas y los acontecimientos. No habría que tener dudas acerca de aprender acerca del mercantilismo, del absolutismo o de la revolución rusa, empieza por «tener en mente» no solo nombres y fechas, sino también conceptualizaciones respecto de esos conceptos, que por ejemplo permitan responder sin más a preguntas del tipo de «¿Cuáles son las características de la política mercantilista?», pregunta que uno le haría tal vez al Historiador si tuviera la oportunidad...

Pero el problema no es ese en el asunto que nos ocupa, sino de qué manera el manejo de los conceptos o los vínculos causales en una clase puede demostrar un grado de *suficiente analogía* con el del texto historiográfico en el cual el profesor los aprendió. Para esto ya hemos hablado de que en primer lugar hace falta un observador que sancione la cosa como más o menos análoga, sabiendo que en el fondo la analogía es con la manera en que él entiende el texto que ambos tienen en común, y en segundo lugar, no debemos olvidar que lo que un profesor enseña es lo que sabe, no lo que está en los libros, y que lo que está en los libros, es siempre y por definición, una versión de lo que sabía su autor en el momento en que lo escribió. En este artículo dejo expresamente de lado el siguiente paso del proceso, que es el que sucede en la mente de cada estudiante. Sin embargo, finalmente es una Historia similar: una parte de su saber convertida en texto, leído e interpretado por el profesor, y valorado/calificado en función del grado de analogía que guarde con algún texto de referencia (la clase, el repartido, el manual, el libro de Historia...).

Entonces, los conceptos y los vínculos causales ¿pasaron de la historiografía a la clase de Historia como una información más, o contribuyeron a estructurar el discurso de la clase de

una manera particular? ¿Es finalmente esto lo que acerca o aleja una clase de Historia de la Historia investigada? La vida real nos dice que la deriva discursiva y conceptual de una clase, de una serie de clases o de un curso es enorme, lo que impide definitivamente dar una sola respuesta a la pregunta.

A veces, son los propios textos de los Historiadores, u otros textos, los que en el contexto de una clase de Historia dan lugar a *otros textos*. Pienso por ejemplo en momentos de análisis, de crítica, de comparación o de síntesis de un capítulo de un libro, de un artículo periodístico, de un poema, etc. (Genette, 1982, Bakhtine, 2003) Lo que sucede en este caso es que esos textos, que provienen naturalmente de otros textos, son diferentes a ellos, y entonces es posible que no haya la menor posibilidad de considerarlos como una versión fiel o infiel de «la Historia investigada». Para algunos esto quedará bajo el signo de la *intonía metodológica*, del hacer algo como los Historiadores lo hacen, aunque en realidad no tenga propiamente respaldo historiográfico, y será valorado positivamente.

Está claro entonces que el texto de una clase de Historia es un texto —no un saber— *diferente* a los textos historiográficos en los cuales su autor aprendió el tema. Lo que no está tan claro es que podamos hablar sin más de una categoría epistemológica o incluso discursiva llamada «la Historia enseñada» que más allá de reunir a todos los actos discursivos de todos los profesores del mundo logre decirnos algo más acerca de lo que hacen que no sea que enseñan Historia. Animarse a decir «lo que los profesores de Historia enseñan es...» es invocar al fantasma wittgensteiniano de «sobre lo que no se puede pensar, más vale no hablar» (Tractatus, 7). Está claro que no estoy negando aquí la posibilidad de conceptualización o de generalización en relación a nuestra percepción del mundo que nos es conocido de una u otra forma. Solo intento pensar que tal vez, en algunos casos, apartarse de la generalización es un paso hacia una comprensión más profunda de algunos asuntos.

De hecho, para poder pisar tierra firme en este terreno es necesario admitir que no todos los profesores enseñamos igual unos de otros, pero que también cada uno de nosotros lo hace posiblemente de forma diferente en relación a los temas, a los cursos, a los grupos, y a otras muchas circunstancias. La Historia enseñada es, definitivamente, una categoría inasible a los efectos de una comparación con la Historia investigada, la cual, en otro grado de materialidad, es también diversa y dispersa en un amplísimo grado, positivistas, marxistas y analistas incluidos.

Sin embargo esto no quiere decir que no se pueda pensar —desde el punto de vista de las herramientas de análisis— en una forma de ver una clase de Historia a la luz de su vínculo con distintos *hipotextos* (Genette, 1982:19), y muy en especial, con los libros de Historia que el profesor ha leído. Algunos autores desde Citron a Cuesta, y otros, por momentos reclaman la presencia de una historiografía en clases de Historia que aparentemente los profesores desconocen, descolocando fuertemente el enfoque del problema. Es necesario insistir, una vez más que nadie puede enseñar lo que no sabe y comparar lo que se hace con lo que se podría hacer si los profesores estuvieran al tanto de una cierta producción historiográfica implica, desde mi punto de vista, una distorsión no banal de la cuestión.

Es cierto que además, tendremos que considerar la existencia otros *hipotextos* de distinta relevancia según los casos: algunos libros de Historia, tal vez no todos los que el profesor

leyó, el programa oficial, la tradición de enseñanza, las sugerencias del manual que tienen los alumnos, etc. Desde este punto de vista podemos decir, con bastante más certeza, que el texto de una clase es —con muchas mediaciones— análogo al de la historiografía que el profesor conoce y al de otros textos, como el programa o el manual, que son a su manera también análogos a alguna producción historiográfica conocida y considerada relevante por sus autores. Queda, sin embargo, por ver —necesariamente caso a caso— el montaje, la operatoria, de la analogía: las «libertades» que incluye, así como los factores definitivamente no historiográficos que coadyuvan: explicación de términos desconocidos a los estudiantes, semejanzas *ad hoc* con situaciones del presente o del pasado para esclarecer dimensiones conceptuales oscuras o complejas, comparación con otras temáticas del curso, ausentes en no importa cual libro de Historia, comentario de fragmentos de la obra de uno o más Historiadores, o incluso de textos que podrían ser considerados «documentales» (pero que no están en la historiografía consultada sino que los aporta el profesor...), etc. Desde mi punto de vista el análisis de la articulación intertextual, entre la historiografía y el discurso se la clase de Historia —pero también entre los otros textos con los que se relaciona, como programas oficiales, manuales, literatura, etc.— es una de las herramientas más poderosas y fructíferas para repensar las categorías *Historia investigada* e *Historia enseñada* como instrumento de comprensión de la práctica de la enseñanza de la Historia. Está claro que no lo veo ni como un criterio de valoración o juzgamiento, ni tampoco como un señalamiento de un estado de la cuestión a mejorar en función de un norte determinado.

No más que otros textos —y al decir de Roland Barthes (1973)— una clase de Historia es «un mosaico de textos antiguos»... conocidos por el autor, leídos y aprendidos, recordados, escuchados, etc. Desde este punto de vista, todas las clases de Historia revisten una cualidad intertextual esencial, que las hace ser por sobre todas las cosas un texto que dice otro texto: el de algunos tramos de la historiografía principalmente, pero también otros textos, como ensayos, artículos periodísticos o de divulgación, películas, conferencias, etc. De hecho, todos los libros de Historia —más allá de enfoques y corrientes a los que adscriban sus autores— también lo son. Incluyen información tomada de otros Historiadores o de otros textos, conceptos nuevos o de referencia, con o sin autor incluido, causalidades retomadas o criticadas, y también partes del texto que son estrictamente «originales», que son la tesis del autor. Si bien la mirada intertextual, polifónica, nos permite ver con una misma herramienta tanto a la *Historia enseñada* como a la *Historia investigada*, esto no quiere decir para nada que sean la misma cosa o que tengamos necesariamente que borrar los límites entre ambas. Es precisamente esta mirada la que ni las hace ni idénticas, ni parecidas, ni diferentes en su esencia: las hace, en el mejor de los casos, textos análogos en una medida a considerar *clínicamente*, es decir, miradas de a una y de cerca, la historiografía y la clase.

Más que el gesto de una transformación (en modo degradación o simplificación, o adaptación/transposición didáctica, didactización) o de una transmisión tan fiel como se pueda, me parece que podría ser el gesto de la re-configuración el más apropiado para acercarse al lugar de la historiografía en la clase de Historia. De hecho Ricoeur (2004) en *Mímesis II*, habla de la *configuración* de la realidad por medio del relato, realidad que en *mímesis III* aparece *refi-*

gurada por el lector. Moviéndonos en este esquema conceptual, podemos entender que un profesor *refigura* la realidad del pasado *configurada* en el texto del Historiador. Sin embargo, podemos expandir la mirada ricœuriana y pensar que lo que hacemos los profesores de Historia en nuestras clases es *re-configurar* no el pasado, sino el propio fruto del acto de lectura en la construcción de un nuevo texto que no da cuenta de una realidad o una ficción, sino de la comprensión de otro texto leído con anterioridad (y que es, obviamente, *refigurado* de maneras bien diversas por cada uno de nuestros alumnos). Desde mi punto de vista, el gesto de la *re-configuración* de lo que dice el texto del Historiador tiene, además, una arista extra de complejidad en la medida en que un texto leído pasa a formar parte de un texto hablado, y no necesariamente de otro texto escrito. Es cierto que, aunque la mayor parte de las clases de Historia del mundo tienen mucho de *palabra hablada*, también hay producción escrita de los profesores en fichas, resúmenes, esquemas y otros artefactos escritos por nosotros mismos con los que interactuamos con nuestros alumnos. Gadamer (1997:232) sostiene que «la palabra oral se está también interpretando en virtud de la viva voz» [La versión francesa (1976:197) dice que «se está continuamente cointerpretando», dando tal vez una mejor idea de la cuestión]. Hablamos... interpretando nuestro propio conocimiento proveniente de los libros de Historia... nos escuchan, interpretando nuestra voz...

El lugar y la forma de la historiografía en ese tejido de textos que es una clase de Historia demanda necesariamente un instrumental de análisis complejo y diverso que permita ver lo que no es más que la diferencia entre las palabras que se dicen en voz alta y mirando a los ojos, y las que se escriben, negro sobre blanco, para ser leídas por un desconocido en cualquier momento y en cualquier lugar. También ha de permitirnos ver, texto a texto, la forma en que se articulan, o se «tejen» en un texto nuevo eternamente *ad hoc* como es el de la clase, a mitad de camino entre lo previsto y lo imprevisto por una parte y entre lo viejo y sabido y lo nuevo y recién descubierto por otra.

¿Qué es entonces la Historia enseñada? ¿Cómo podemos hacer para pensar un objeto de estudio y de análisis que recubra las prácticas discursivas de los profesores de Historia de forma que permita vincularlas con los textos historiográficos con los que tienen alguna relación? ¿Podremos encontrar la manera de designar ese objeto con la suficiente definición como para no quedarnos en una respuesta del tipo de: «la Historia enseñada es lo que enseñan los profesores de Historia» (sin olvidar que solo pueden enseñar lo que saben)?

Hemos recorrido un camino que nos ha llevado a cuestionar las posturas a favor de las semejanzas y diferencias con la historiografía, ya fuera que la definieran como lo mismo o lo otro del producto del trabajo de los Historiadores. Intentando superar las limitaciones que ofrece un planteo dualista Historia investigada/Historia enseñada he tratado de des-reificar el concepto de Historia investigada llevándolo al campo de los saberes sabidos por los profesores con lo cual ha perdido al menos la rigidez que parece rodear la idea de «Historia investigada». Las ideas de comprensión/interpretación/aplicación —siguiendo a Gadamer— me parece que contribuyen a situar la cuestión en un plano más realista, aunque afectado por una diversidad que para algunos puede ser sencillamente insoportable. Lo es más cuando, desde una mirada que tiene su origen en los trabajos de Heidegger, y que es compartida por muchos

otros autores, la comprensión no es más que una condición temporal de la relación entre un sujeto y su objeto de conocimiento, y con seguridad se renueva y muta con cada nueva lectura. Desde este punto de vista, la propiedad de un abordaje clínico de la cuestión parece indudable.

De esta forma lo que podemos pensar como Historia enseñada, es en realidad un hecho que se relaciona más directamente con la Historia sabida por quien enseña que con la materialidad de los artefactos que contienen una versión, también temporal, del saber de los Historiadores. La idea de que entre lo que los Historiadores han escrito y lo que los profesores han leído existe un grado variable de analogía me parece en todo momento esencial, tanto más cuando me permite con la misma herramienta entender la relación que hay entre lo que un profesor sabe y lo que enseña, que no puede no ser más que una versión de su saber, temporalmente situada. La idea de que son discursos análogos ha permitido, también, combinar de manera armoniosa la cuestión de lo mismo y de lo otro. Es decir, en un texto de segundo grado (Genette, 1982) como lo es el de una clase de Historia, hay necesariamente fragmentos de lo mismo (informativos, por ejemplo) y fragmentos que guardan una relación bastante más distante, incluso ajena, con el saber histórico del profesor, el de los libros de Historia, el de los manuales, etc. (como los del análisis, el comentario, la crítica, la comparación)

Finalmente no debemos perder de vista que solo siendo mostrado —es decir, *enseñado*— en un libro o en una clase, un saber abandona su materialidad inerte para pasar a constituirse en un bien simbólico. Podemos conocer lo que los Historiadores saben porque nos lo escriben en sus libros, o nos lo dicen en sus clases o conferencias, de la misma manera que podemos conocer lo que un profesor sabe, cuando lo enseña (y de hecho solo podemos conocer lo que enseña, que bien puede ser una pequeña parte de sus conocimientos). De todas formas, es siempre nuestro saber o nuestra ignorancia —actuando como *prejuicios* gadamerianos— lo que nos permite, *atribuir* (Barbier, 2004, 50) una cierta calidad al discurso del otro, Historiador, profesor de Historia o alumno de primer año. La cuestión de la relación entre la historiografía y la enseñanza de la Historia en tanto mostración de un saber (obviamente *sabido*) ha demostrado ser, en fin de cuentas, bastante más compleja de lo que se hubiera podido pensar en un principio. Habrá que seguirle dando vueltas al asunto.

Conclusión: un asunto con aristas políticas, o para quién es importante esta cuestión

La idea de conocer la relación entre lo que dicen los Historiadores —posiblemente no todos o cualquiera de ellos— y lo que hace en sus clases una discutible «generalidad» de los profesores de Historia es un asunto instalado en la agenda de la didáctica de la Historia desde hace ya unos cuantos años. No me parece que sea un asunto que remita a la curiosidad de los investigadores, en tanto necesidad de acercarse a un objeto que les aparece necesariamente oscuro. Me da más bien la sensación de que se trata de un asunto a todas luces político. De hecho, tanto la enseñanza como la producción historiográfica son ellos mismos asuntos políticos y, en cierta forma, ideológicos, de modo que el análisis de las prácticas se mantiene con toda lógica en el mismo registro.

La enseñanza de la Historia ha sido, históricamente, un asunto que ha convocado la mirada atenta de la sociedad y del Estado, en la medida en que es depositaria —al menos en sus orígenes— de expectativas que no son en sí mismas cognitivas, relacionadas con el patriotismo y el civismo, o al menos con el fortalecimiento de la pertenencia a un cierto colectivo. Visto desde aquí, la mirada en torno a lo que se enseña en las clases tiene más sentido que el cuestionamiento en relación al vínculo con alguna historiografía presente o ausente.

En la medida en que en la mayoría de los casos los profesores salimos mal parados de esta empresa, me parece legítimo preguntar a quién le interesa finalmente este asunto. No es definitivamente algo que forme parte de los cuestionamientos más frecuentes entre estudiantes de profesorado o entre profesores de cualquier extensión de carrera. Forma parte sí, de unos cuantos rituales en los cuales está atrapada por ejemplo la formación docente institucionalizada. «¿Qué Historia enseño?», o «¿qué Historia quiero enseñar?» son ejercicios frecuentes en trabajos de los cursos de didáctica de la Historia, que en la mayoría de los casos no pasan de asuntos declarativos y políticamente correctos a los efectos de la evaluación. Es decir, no hay en los hechos trabajos que declaren fidelidad al positivismo y que presenten un programa de trabajo orientado por la idea que se tiene generalmente de la Historia positivista. El fundamento de la descalificación de una clase es posiblemente que es o positivista, o conductista, o ambas cosas a la vez.

Es en definitiva una preocupación mucho más vinculada a la didáctica de la Historia en tanto asunto académico que a las preocupaciones esenciales de los profesores de Historia. De hecho, habiendo acompañado la escritura de tantísimos artículos relacionados con la experiencia de la enseñanza de la Historia, ninguno abordó esta cuestión. Decir que la relación entre la academia —representando la investigación— y los profesores —representando la enseñanza— ha sido desde siempre una relación jerárquica no tendría que ser algo novedoso. Existe, por otra parte, un desdoblamiento claramente perceptible en la búsqueda de una relación justamente entre la Historia *investigada* y la Historia *enseñada*, como si una fuera en mayor y la otra necesariamente su versión en menor.

Podría ser que de alguna manera la configuración temática de este asunto remitiera a una transacción de reconocimientos (Barbier 2000) en la cual quienes detentan la institucionalización de una temática también configuran una posición de saber acerca del otro en la que precisamente ese otro no participa. Yo prefiero leer esto, como cualquier evaluación del otro, como «lo que digo de mí cuando hablo de ti». No puede dejarse de apreciar el inmenso grado de violencia epistémica que implica generar un otro innominado (los profesores de Historia) que deviene en objeto de investigación en un proceso de des-subjetivación aparentemente inocuo en tanto tenido por efecto de un procedimiento científico (encuestas, estadísticas, tesis doctorales).

Más importante me parece, y lo he anotado más arriba, la obliteración de las finalidades o de las herramientas de análisis que conducen tanto a la conclusión de que los profesores de Historia enseñan de maneras amplia y diversamente reprochables, como a la propuesta de cambios en materia de enseñanza de la Historia que tenderían a mejorar una situación de suyo

carente. Estas producciones, como cualquiera, tienen *un lugar* desde el cual han sido hechas. Pero ese lugar, esa escritura, no empieza en lo que los profesores de Historia hacemos, sino que empieza en la mano del que escribe, en la mente del que planea estudiar ese tema, en el que se interesa en él por alguna razón. La idea de *inversión escriturística* de Michel de Certeau (1993) aplica también aquí. Volvamos pues al presente de la escritura y sobre todo a su práctica.

Un último gesto para insistir en la diversidad de las prácticas, las de enseñar Historia y las de comprender la enseñanza de la Historia, por su autor o por su observador, colega, docente de didáctica o figura jerárquica a nivel administrativo. Este no es un artículo para defender a los profesores de Historia, a todos y en general, de la descalificación de que son objeto en muchos de los trabajos que analizan la relación entre la Historia investigada y la Historia enseñada. Es más bien un artículo para mirar dentro de la descalificación y entenderla más desde el lugar de su producción que desde su propio contenido. Finalmente, y una vez más, es realmente difícil asumir la consistencia epistemológica de dos categorías esencialmente separadas como la *Historia investigada* y la *Historia enseñada*, y más si desde allí se van a derivar conclusiones relativas a la calidad de la enseñanza de la Historia como todo homogéneo.

Bibliografía

Audigier, F.; Crémieux, C. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, N° 106.

Audigier, F. (1997). L'enseignement de l'histoire entre plusieurs logiques: logique chronologique, logique de la construction du savoir historien, logique des apprentissages, logiques de l'exposition, etc. Conferencia pronunciada en Euroclio, Budapest y retomada luego, con modificaciones, en Cartable de Clio N° 1. Recuperado de: www.unige.ch/iufc/didactsciencsoc/.../euroclio.pdf

Bakhtine, M. (2003). *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo XXI.

Barbier, J.-M. (1996). Introduction. En: Jean-Marie Barbier, *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF.

Barbier, J.-M. (2000). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. En Gérard Figari (éd) *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*. Bruselas: De Boeck Universié.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF

Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (coord. Groupe Savoirs d'Action) *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ?* Paris: L'Harmattan.

- Barthes, R. (1973).** Théorie du texte. En: *Genres et Notions littéraires. Encyclopaedia Universalis*. Paris: Pierre–Marc de Biasi.
- Beillerot, J. (2000a).** Le rapport au savoir. En Jacky Beillerot et altri, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000b).** Savoirs et plaisirs. En Jacky Beillerot et altri, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Berner, Ch. & Touard, D. (Eds.) (2008).** *Sens et interprétation. Pour une introduction à l'herméneutique*, Lille. Presses Universitaires du Septentrion.
- Cariou, Di. (2013).** Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire, *Éducation et didactique*, Vol. 7, N° 1, 1^o semestre.
- Certeau, M. (1993).** *La escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. (1973).** *L'absent de l'histoire*, Paris: Mame.
- Chervel, A. (1988).** L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, N° 38.
- Chevallard, Y. (1991).** *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Pensée Sauvage.
- Citron, S. (2009).** Un parcours singulier dans la fabrique scolaire. Prólogo a: Laurence De Cock, Emmanuelle Picard (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national* (pp. XIV–XXV). Paris, Éditions Agone, Collection : Passé & Présent.
- Citron, S. (1984).** *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, Paris : Les éditions ouvrières.
- Citron, S. (1989).** *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris: Les éditions ouvrières/Études et Documentation internationales.
- Cuesta, R. (1998).** *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2002).** El código disciplinar de la Historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, Vol. 3.
- Dagenais, M. & Laville, Ch. (2007).** Le naufrage du projet de programme d'histoire «nationale»: retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, Vol. 60, N° 4.
- Gadamer, H–G (1977).** *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H–G (1987/1995).** Romanticismo temprano, hermenéutica y deconstructivismo. En Hans–Georg Gadamer, *El giro hermenéutico*. Madrid Cátedra.
- Genette, G. (1982).** *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Seuil
- Grondin, J. (2003).** Le passage de l'herméneutique de Heidegger a celle de Gadamer. En P. Capelle et at. (Dir.). *Le Souci du passage*, Paris, Cerf.
- Heidegger, M. (1922/2002).** *Investigaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)*. Madrid: Trotta.
- Iser, W. (1997).** *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris: Mardaga.
- Jauss, H–R (1974).** *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

- Koselleck, R. (1997).** Histórica y hermenéutica. En Rienhart Koselleck y Hans–Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, Reinhart (2010).** *Historia/Historia*, 2ª ed., Madrid: Editorial Trotta.
- Kristeva, J. (1969).** *Sémiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Lautier, N. (1997).** *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris: Armand Colin.
- Loewen, J. (1995).** *Lyes my teacher told me. Everithing your American Histroy Textbook got wrong*. New York: Touchstone.
- Maestro, P. (1993).** Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, Nº 12.
- Maestro, P. (1994).** Procedimientos vs metodología. *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 1.
- Maestro, P. (1997).** Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. *Clío y Asociados*, Nº 2.
- Raphael, R. (2004).** *Founding Myths. Stories that hide our patriotic past*. New York/London: The New Press.
- Ricœur, P. (2003).** *La memoria, la Historia, el olvido*, Madrid: Trotta.
- Ricœur, P. (2004).** *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (5ª ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2006).** *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*, Madrid: Siglo XXI.
- Tutiaux–Guillon, N. (2003).** L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En: Tutiaux–Guillon, N. & Nourrisson, D. *Identités, mémoires, conscience historique*. PU Saint–Étienne.
- Tutiaux–Guillon, N. & Nourrisson, D. (2003).** *Identités, mémoires, conscience historique*, PU Saint–Étienne.
- Tutiaux–Guillon, N. (2008).** Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire–géographie dans le secondaire français. En Audigier, F. & Tutiaux–Guillon, N. *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruselas: De Boeck.
- Viñao Fargo, A. (1998).** L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, Nº 78.
- White, H. (1992).** *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona: Paidós.