

Historia, narrativa y enseñanza

Prof. Virginia Cuesta

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

En las siguientes páginas intentaré desarrollar algunos de los lineamientos básicos de mi tesina de licenciatura, dirigida por el Prof. Gonzalo de Amézola y co-dirigida por el Dr. Gustavo Bombini, que intenta abrirse camino en el campo de la didáctica de la historia. Uno de estos lineamientos reside en considerar la gran importancia que asumen las narraciones o ficciones históricas producidas por los propios alumnos a la hora de aprender y enseñar Historia en el aula. De esta forma, desde un enfoque multidisciplinar basado en la etnografía social, la crítica literaria y la Didáctica de la Lengua y la Literatura, llevo adelante una investigación que en sus inicios ya comienza a señalar un modo distinto (no exento de transitoriedad) de abordar la tradicional enseñanza de la Historia¹.

Desde fines del siglo XIX, los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la Historia han sido el positivismo y el historicismo, confrontados en el debate empirismo / idealismo². A mediados del siglo XX los marcos teóricos que comienzan a reprobar esta tradición educativa, sin erradicarla completamente, se encuentran basados en la psicología cognitiva y el constructivismo que, según Carretero: “Es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva”³. En resumen, los apoyos teóricos más fuertes para componer un modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia constructivista o reconstructivista son los siguientes: de Vigotsky se toma el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” y la “transformación” de los conceptos cotidianos en científicos; de Piaget se deduce que la “capacidad o competencia histórica” se incorpora recién en la adolescencia, es decir en la etapa del desarrollo formal⁴. Entonces, de este modo, la función de los docentes en la enseñanza de la Historia ya no sería exponer, repetir y dictar contenidos en forma positivista, sino brindar los “materiales adecuados” en los “momentos adecuados” para que el adolescente construya por “descubrimiento” o “reconstrucción significativa” los conceptos y contenidos de las ciencias sociales. Como dice Hatano, el problema es que se han transpolado al empirismo educativo conceptos de la psicología genética sin ser bien entendidos o desarrollados⁵. Por ejemplo, un buen docente sería aquel que tan sólo debería de algún modo localizar la ZDP de sus alumnos para proponerles un aprendizaje adecuado a su nivel cognitivo. Una vez definida esta zona de desarrollo y aprendizaje potencial, el profesor debe presentarles a sus alumnos problemas conceptuales que con la ayuda de un mayor o de un compañero “más capaz” puedan resolver.

Dejando de lado este demasiado breve y sistemático análisis de la tradición de la enseñanza de la Historia y sus vinculaciones con el desarrollo de la psicología cognitiva y del aprendizaje, quiero

exponer la siguiente hipótesis: considero que la didáctica especial en Historia para la conformación de su campo no debe perder de vista la reflexión epistemológica en un amplio sentido. Por un lado, considero que un intelectual que se dedique a la formación docente en Historia no debe carecer de los conocimientos fundamentales de la disciplina. El corpus de conocimientos de la historiografía occidental, sus debates y problemas, contenidos y relaciones con otras ciencias sociales y estudios humanísticos deben estar presentes en toda reflexión sobre qué Historia enseñar y qué saberes articular en el aula. Un didacta de este estilo debe ser consciente de cuál es la corriente o paradigma historiográfico al que adhiere y/o cuál supone que es el conveniente para transformarse en historia enseñada. De este modo, creo que la historia cultural, la nueva historia narrativa y otros paradigmas cualitativos e interpretativos son los más apropiados para articular en el aula⁶.

Otra cuestión compete a la psicología de la educación. Creo que es definitivamente importante conceptualizar cómo aprenden los sujetos y quiénes son esos sujetos que aprenden, qué misteriosos procesos envuelven al desarrollo de la inteligencia humana, y supongo que en este plano las bases sentadas por la psicología cognitiva de Piaget y social de Vigotsky han abierto el camino hacia conceptualizaciones acertadas como la tesis del pensamiento narrativo en Bruner, que retomaré más adelante⁷.

Por último, un tercer problema, que dejaré de lado en estas páginas pero que debo mencionar, es la reflexión institucional sobre la escuela. Creo que historizar la política educativa nacional y la política del conocimiento nos permitiría entender por qué en la escuela se significa y negocia un lenguaje distinto, diferente al de otros ámbitos, un lenguaje de representaciones cristalizadas que es muy difícil cuestionar, develar y/o cambiar. Doy un pequeño ejemplo de lo antedicho: en educación es un lugar común considerar que la práctica educativa es significativa si se desarrolla en silencio absoluto y bajo las “formas del orden”.

Es entonces en este macrocampo intrincado, conformado por escuela, historia y génesis social del pensamiento en donde sitúo mi investigación sobre la importancia de la narrativa en la enseñanza de la Historia. Y con esto último quiero decir que no sólo los profesores de Historia deberíamos escoger una nueva Historia-relato que recupere la centralidad del sujeto y los temas que movilizan la experiencia de los actores sociales tales como la opresión, el trabajo, la pobreza, la educación⁹, las manifestaciones artísticas, las prácticas culturales, etc. y fomentar o buscar nuevamente los medios para que los alumnos lean... lean interpretando e interpelando los textos a través de su propia experiencia. Sino que también deberíamos fomentar el desarrollo del pensamiento narrativo a través de actividades de escritura en las cuales los alumnos puedan recrear el pasado histórico a través de la ficción y apropiarse de ese “otro” posible mundo que ya no existe pero de algún modo pervive. Como dice Nicolopoulou, las ficciones de los niños, y yo diría también de los adolescentes, son textos llenos de significado. Si se los analiza se puede revelar cómo ven el mundo, especialmente las relaciones sociales, ya que en la construcción de sus historias ellos utilizan los marcos mentales culturalmente disponibles que conforman sus percepciones sin que ellos lo sepan¹⁰.

En el análisis de las ficciones históricas producidas por los alumnos se evidencian cuáles son los contenidos históricos apprehendidos y las dificultades/interferencias ¹¹ que presenta el aprendizaje

de nuevos conceptos y contenidos. A través del análisis cualitativo de casos (producciones escritas narrativas de adolescentes de 11 a 15 años)¹² de 3er ciclo EGB de escuelas de la provincia de Buenos Aires, los siguientes temas o problemas fueron recurrentes en su expresión narratológica: 1) dificultades/interferencias en la aprehensión de los distintos esquemas conceptuales que organizan el fluir del tiempo: lineal, circular, temporalidad mítica, estática; 2) dificultades/interferencias de localización témporo-espacial; 3) recurrencia a los relatos autorreferenciales e interpretaciones sociales y personales de las relaciones de género, poder, trabajo, etc.; 4) analogías por simple proyección de la vida actual occidental; 5) dificultades para entender los valores de otras culturas; 6) distanciamientos por elección del tiempo verbal condicional o subjuntivo; 7) identificaciones por el uso de la 1ra. persona; 8) dificultades de los alumnos para asumirse como autores totales¹³; 9) dificultades para concluir los escritos; 10) recurrencia al *happy end*; 11) negación o señalamiento enfático de temáticas relacionadas con la opresión, la desigualdad social y la pobreza; 12) aparición de “formas-cuento” de estructuras narrativas que se reiteran y ordenan el discurso de cada alumno.

Veamos algunos ejemplos de estos escritos (reproduzco aquí sin alteraciones ni correcciones algunas narraciones históricas producidas por distintos autores-alumnos):

Vida de un hombre americano prehistórico

Una tribu despertaría por la mañana en sus carpas hechas de cuero y se prepararían para recoger frutas y cazar animales. Recolectarían frutas silvestres, cazarían y pescarían.

Al llegar a sus chozas utilizarían el fuego para asar sus alimentos.

También juntarían madera para hacer canoas y dedicarse más a la pesca para lo cual utilizaban arpones, anzuelos, masas y lanzas.

Al llegar la noche usarían pieles de animales y grasa para cubrirse del frío.

Estos hombres, al cazar colgarían el animal en un árbol, para luego abrirlo. También dibujarían sobre las paredes de sus chozas y cuevas su interior con distintos motivos.

En este trabajo realizado por una alumna de 8vo. año, evidenciamos el distanciamiento por uso del subjuntivo. El subjuntivo denota la duda sobre el efecto de realidad. Como señala Barthes, la Historia y la novela decimonónicas, al institucionalizar sus respectivos campos dejan de lado los tiempos verbales subjuntivos y potenciales para demostrar a través del uso del pasado simple y pretérito indefinido que lo que se dice ha acontecido y es verdad. Sin embargo, los alumnos adolescentes, cuando se refieren a ese pasado que ya no existe pero que podemos “conocer” a través del trabajo histórico, cuestionan el efecto de realidad en sus escrituras y en ellas aparecen las reminiscencias de la escritura narrativa clásica y el relato de la experiencia¹⁴.

Veamos otro ejemplo:

Primero el amor

Monchan, una niña hermosa nacida en el siglo XIV y adoptada por el jefe de la tribu, estaba destinada a ser princesa de su tribu.

A los 8 años fue destinada a viajar a la Península de Yucatán, donde se encontró con otra cultura,

civilización y religión: “los mayas”. Como ella era azteca muchas veces sus largos y hermosos sombreros y vestiduras pero nunca los había conocido profundamente.

A los 10 años su padre la mandó a ver como comercializaban los demás. Allí se encontró con un hermoso y simpático chico llamado Astriz, él era de su misma edad, y también se había enamorado de ella, ya que la había visto en otras ocasiones.

A partir de ese momento se empezaron a ver todos los días.

En el siglo XV se casaron, pero antes tuvieron muchos problemas ya que eran de distintas civilizaciones. Pero, ya que Monchan era hija de un jefe de tribu, les permitieron casarse, tener sus hijos y visitarce todas las veces que quisiesen.

(Firma de la alumna-autora)

Además de la recurrencia al *happy end* reconfortante en la fábula de cualquier narrador y canónico en la escritura para los más jóvenes, vemos aquí que en los motivos “asociados” y “libres”, tomando esta categoría de Tomashevski¹⁵, se juegan conocimientos históricos, antropológicos y sociológicos. Como interferencia pasado/presente podemos observar la representación actual del patrón familiar moderno. Es recurrente en los adolescentes que la historización del concepto “familia”, los cambios que sufre esta institución a través del tiempo y de una cultura a otra resulten difíciles de aprehender. A pesar de que a estos alumnos se les enseñó que en las civilizaciones precolombinas estaba permitida la convivencia antes del matrimonio, desde sus parámetros culturales y socioeconómicos, dichos alumnos no admitieron esa posibilidad en sus escritos. Esto indica una interferencia/dificultad para dislocarse de la propia vivencia y considerar la posibilidad de que existan otras experiencias distintas sobre un mismo fenómeno. Pero también podemos pensar, al trabajar el concepto “familia”, cuál es la carga semántica del conjunto de ideales burgueses que de una manera u otra las clases medias reproducen debido a su fuerte conservadurismo. Dichos ideales abrevan, entonces, como saberes cristalizados al aula aunque la experiencia histórica, cultural y práctica pueda tensionarlos.

También en este escrito existe una cierta “mirada de hombre blanco” que podría estar generada por la escolarización y nuestras tendencias europeístas. Como bien sabemos, mayas y aztecas se organizaron en ciudades-Estado y desarrollaron formas estatales de alta complejidad, sin embargo la alumna citada ve a estos sujetos organizados en “tribus”, persiste la asociación etnocentrista: indígenas = tribu, aunque esta enseñanza no fue la que recibió en sus clases de ciencias sociales. Pero esto también nos remite a una dificultad propia del trabajo del historiador: ir hacia el pasado con conceptos del presente.

Siguiendo con el análisis, propongo otro ejemplo:

Vida inmoral

En el año 1637 nació un niño en el sur de Virginia, llamado Tom. Era un niño muy bueno, que dedicaba su vida desde muy pequeño a el cultivo. Junto a sus padres trabajaban en pequeñas parcelas donde cultivaban tabaco, arroz y algodón.

Tom siempre pensó que era algo habitual para cualquier niño pero después de un tiempo

descubrió el dolor. Vio con sus propios ojos infantiles como tomaban a sus padres y se lo llevaban para venderlos. Desde ese día, apenas a los 9 años entendió que era un esclavo y que jamás volvería a ver a sus padres.

Unos años más tarde (Tom ya tenía 16 años) le tocó el mismo destino de su mamá y papá... Fue vendido por dinero y también trasladado en barco hacia otra colonia: Georgia. (Él antes vivía en Carolina del Sur).

A los 24 años murió de pena, tristeza y por ser explotado física y mentalmente.

En esta narración la alumna no sólo denuncia la inmoralidad de la esclavitud moderna, juicio de valor realizado desde el presente, sino que también da cuenta de una situación estructural mayor a las acciones propias de los sujetos. Su personaje esclavo nace esclavo pero no lo sabe, sólo después percibe este hecho en su totalidad y con “naturalidad”. Nuevamente la fábula describe motivos históricos y la elección del nombre del personaje no es azarosa. Casi indefectiblemente, cuando los alumnos de clase media buscan inventar un nombre para un sujeto esclavo éste es Tom, reminiscencia a la clásica obra de Harriet Stowe, *La cabaña del tío Tom*. Estas coincidencias remiten, supongo casi obviamente, a una fuerte difusión del clásico en su versión original, adaptada para jóvenes y cinematográfica, símbolo histórico de la lucha abolicionista. Pero estos comentarios son sólo anecdóticos y en este caso deberíamos seguir investigando las fuertes relaciones semánticas entre la literatura, los clásicos infantiles, el cine y los estudios sociales.

Veamos otro escrito:

El día de un cortezano (medico) en la Corte

El día de cortezano era muy incomoda y vivian en un lugar donde los sueños se frustraban. Se despertaban con picason por dormir en la sábanas sucias. Luego cumplian sus ordenes, deberes. Muchos se levantaban y iban a aconsejar al principe o al rey. Luego comian comida por lo general fria y al finalizar el almuerzo practicaban su profecion. algunos medicos se pasaban el tiempo adivinando enfermedades y mucha gente moria por medicarse con un remedio que era para otro tipo de enfermedad.

Otros medicos decian que tenian el demonio en su cuerpo y llamaban a un sacerdote para que lo bendiga.

Al terminar su día de trabajo cenaban y se iban a dormir compartiendo la cama con un extraño y al que no le gustaba dormía en el establo.

Es interesante destacar la contracanonidad expuesta en este texto sobre la Corte de Luis XIV. Por más que los contenidos tratados en clase fueron el espacio cortesano como institución de control y espacio de diversión recreativa, a partir de fragmentos de textos de P. Burke, N. Elías y Durhard sobre el absolutismo francés, la clave de lectura de la autora-alumna se centró en el lado oculto de la sociedad cortesana como institución de control, en las reales condiciones de vida cotidiana de dicha época. Pero además, es interesante destacar cómo este texto revela la percepción

de la alumna sobre la mentalidad tardofeudal científica y espiritual de la época. Según J. Bruner, los niños y adolescentes sienten especial curiosidad sobre lo contra canónico, porque esta interrupción en el relato cristalizado, en este caso sería las miserias y frustraciones en la vida supuestamente hermosa, fácil y lujosa de la Corte de Luis XVI, señala una posibilidad, la posibilidad de cuestionar el conocimiento y generar una propia búsqueda de saber¹⁶.

Otro ejemplo de contracononicidad, o sea de puesta en juego de saberes no canónicos, no tradicionales, no convencionales para niños y adolescentes según los decretos de los imaginarios hegemónicos, es la siguiente narración donde se develan o juzgan las relaciones tradicionales de género, de explotación y las consecuencias sociales del capitalismo. A pesar de que el tema, la Revolución Industrial, fue abordado por una serie de actividades didácticas conducentes a analizar el fenómeno desde el punto de vista de las clases sociales y los grupos estamentales implicados, el mayor impacto en el alumnado lo causaron los fragmentos leídos de dos obras de Dickens, *Tiempos violentos* y *El niño de la parroquia*. Esto nos habla, como se dijo más arriba, de la gran carga semántica de la literatura, como señala Beatriz Sarlo:

Me pregunto si les estamos comunicando a los estudiantes y a los lectores este hecho simple: nos sentimos atraídos hacia la literatura porque es un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas. Me pregunto si repetimos con la frecuencia necesaria que estudiamos literatura porque ella nos afecta de un modo especial, por su densidad formal y semántica¹⁷.

Veamos este último ejemplo:

La historia de vida de un sujeto histórico en el siglo XIX

En 1783 nació Catherine en Inglaterra. Su familia era de clase social muy baja. Vivían en unos barrancones pequeños donde no pasaba casi nada de luz y su higiene era muy poca.

Su padre trabajaba 14 hs por día en una fábrica de productos textiles y su madre en una mina de carbón donde se le pagaba muy poco por ser mujer.

Ya cuando Catherine tenía 6 años, su madre estaba embarazada de 6 meses pero seguía trabajando. Era el 7 de Octubre de 1789, mientras que en Francia se producía la revolución, en medio de su labor comenzó a sentir dolores de parto. Como no tenía seguro médico, porque no existía, se empezó a dirigir hacia su vivienda. Pero en medio del camino no resistió más y se tuvo que sentar en la tierra para dar a luz, por suerte fue ayudada por una noble que pasaba por allí. Pudo parir, pero una terrible infección que le provocó el contacto con la tierra. No resistió, y en ese momento falleció junto con su hijo.

Después de esta pérdida el padre de Catherine sufre, ese mismo año recién pasado un mes, la pérdida de uno de sus brazos en la fábrica donde este trabajaba. Por tal motivo Catherine fue entregada a un orfanato.

En 1792 Catherine tenía 9 años de una vida muy sufrida. Esta trabajaba en la mina de carbón donde había laborado su madre. A la noche por tanto frío que pasaba se iba a acostar con las vacas. Su estómago reñía por la falta de alimento, pues solo comía pan duro acompañado con agua.

En 1794, pasado un año del comienzo de las guerras napoleónicas, tenía Catherine 11 años,

cuando falleció de una peste que su organismo no pudo tolerar por haber estado mal nutrida.
(Nombre y firma de la alumna autora)

De este modo, estas narraciones que de algún modo recorren los CBC, para las Ciencias Sociales son el producto de un proceso de enseñanza-aprendizaje compuesto también por otras actividades didácticas que apuntan a la construcción y deconstrucción de conceptos, a poner en tela de juicio saberes escolares cristalizados y a incorporar el conocimiento de los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo.

Creo que este tipo de actividad didáctica, la escritura del género novela histórica, desenfoca a los alumnos de sus propios marcos de referencia y, aunque éstos suelen producir en sus escritos interferencias entre pasado y presente, esta hechura escrita que ellos realizan los lleva a comprender otras mentalidades y a descubrir el cambio y continuidad de la naturaleza social y cultural de las instituciones, creencias y valores humanos. En estas narraciones los alumnos historizan sus saberes sobre lo cotidiano y además imprimen marcas personales sobre sus producciones que ellos mismos reconocen como ficciones. Esto nos dice algo más acerca de lo que saben sobre la historia universal, cómo ellos estructuran su mundo social actual y racontan el tiempo histórico, historizan sus saberes para comprender de algún modo el origen de fenómenos sociales y culturales actuales. Además, esta práctica: escribir, estimula la conciencia reflexiva y la manipulación y aprehensión de conceptos científicos remarcando la idea vygotskiana del rol fundamental de la escuela en la apropiación del lenguaje escrito dentro de los circuitos oficiales. Sin embargo, cabe destacar que ya la Sociolingüística y la Antropología Social han dedicado cuantiosos estudios a revisar la idea evolutiva del paso de una sociedad oral a una letrada y han cuestionado el rol de la escuela en dicho paso. En todo caso, en toda cultura, debemos hablar de un continuo oral-escrito y reconocer que existen múltiples vías de alfabetización y no sólo la educación formal¹⁸.

En otras palabras, escribir y leer componen una dupla que es necesario trabajar en las clases de Historia y Ciencias Sociales. De este modo, volviendo a la escritura de narraciones históricas, considero que hacer hincapié en las producciones escritas de los alumnos, sean de corte académico o literario, y en la enseñanza de una lectura especializada que problematice la densidad semántica de los textos, puede contribuir a la apropiación del saber disciplinar desde una perspectiva crítica, desde la apertura de otros marcos mentales, como bien dice Giroux¹⁹. Dicho autor sostiene que la mayor parte del tiempo de una clase debería ser dedicada a observar un fenómeno desde distintos marcos de referencia. Esta herramienta interpretativa y conceptual, el uso que los alumnos hagan de ella, puede llevarlos a “tratar el conocimiento como algo problemático”, como “un objeto de indagación”.

Asimismo, enfatizo el análisis del lenguaje, de su estructura semántica y sintáctica y de sus símbolos, porque considero, siguiendo a Bruner²⁰, que el mundo que nos rodea es conceptual y que es a través del lenguaje que nosotros representamos el mundo, y de este modo negociamos entre nosotros los significados sobre el mundo y su representación. Es también esta negociación la que se produce en el aula en las clases de Ciencias Sociales y de Historia, una negociación que se juega entre los saberes escolares, los saberes científicos y académicos, los saberes del “sentido común”²¹ sobre la historia y los saberes historizantes propios de los alumnos.

Concluyendo, sí existe una tendencia innata a la narración²¹, una tendencia que indica que los niños organizan sus percepciones y conocimientos sobre el mundo narrando experiencias, cuentos, cosas, fantasías inventadas. Esto es si apelamos a la tesis del pensamiento narrativo de J. Bruner, que dice que existen dos modalidades de pensamiento, dos tipos de funciones cognitivas: la pragmática y la narrativa, éstas son irreducibles pero difieren en sus procesos de verificación. La pragmática es lógica, pues convence con sus argumentos de verdad, mientras que la narrativa convence por su semejanza con la vida real. Aunque, en palabras del mismo autor, esta tesis ya ha sido superada en su última obra²².

Si creemos, siguiendo a Vigotsky, que el niño no opera ni en un campo físico ni visual, sino en un campo semántico²³, creo que desde el lugar de enseñantes podríamos capitalizar el desarrollo del pensamiento narrativo y acercar a los jóvenes al saber social y cultural acumulado a través del tiempo. Pues, cuando estudiamos Historia, cuando estudiamos el accionar humano, sus vicisitudes y consecuencias, cuando ubicamos la vida, la acción humana en el tiempo y en el espacio, apelamos a nuestra capacidad narrativa y contamos el mundo, los mundos, sus convenciones y subversiones. Somos sujetos narrantes²⁴, y para hablar sobre el mundo creamos ontologías y las explicamos, así sea contando relatos, o escribiendo tratados científicos... de uno u otro modo, resorbimos la historia.

Notas

¹ Ver Cuesta, V. “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia: hacia la producción de teoría desde el espacio de la práctica”. Ponencia presentada en la Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, organizadas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el Instituto Superior de Formación Docente Carlos Leguizamón y el Instituto Superior de Formación Docente René Trettel de Fabián, Córdoba, 15, 16 y 17 de noviembre, 2002.

² Para una revisión de esta confrontación y su implicancia en la educación ver Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel, Buenos Aires; Moglia, P. (1995). *Significación y sentido. La tarea de enseñar Historia en la escuela media*. Universidad de Buenos Aires, Extensión Universitaria. Programa UBA y los profesores; Pozo, J., Carretero, M. y Asencio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor, Madrid; Carr, E. H. (1987). *¿Qué es la historia?* Ariel, Buenos Aires.

³ Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Ed. Luis Vives, Zaragoza, p. 20.

⁴ *Ibidem* y Carretero, M y Limón, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Aique, Buenos Aires.

⁵ Cfr. Hatano, G. “Comentario. Es hora de fusionar las concepciones vygotskianas con las Constructivistas sobre la adquisición del conocimiento”. Traducción realizada por C. N. Dabove. Facultad de Humanidades y Ciencias de

la Educación, UNLP. Material de circulación interna del seminario de doctorado dictado por el Dr. Castorina, J. A. “Las consecuencias del debate Piaget - Vigotsky para los problemas de la psicología y la práctica educativa”, Secretaría de Posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, mayo - agosto, 2002.

⁶ Cfr. Cuesta, V. “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia: hacia la producción de teoría desde el espacio de la práctica”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, cit.

⁷ Cfr. Bruner, J. (1988). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid, p. 83.

⁹ Cfr. Stone, L. (1984). *El pasado y el presente*. FCE, México, cap. 3. Para una polémica ver también Hobsbawm, E. (1998). “Sobre el renacer de la narrativa”, en Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona, pp. 190-195.

¹⁰ Nicolopoulou, A. (1993). “Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond”, en *Human Development*, p. 18.

¹¹ En mis primeras elaboraciones sobre este análisis hablé directamente de *dificultades* en el aprendizaje de conceptos históricos. Pero ahora creo que muchas de esas dificultades son *interferencias* que se producen en el pensamiento narrativo de los alumnos cuando con su propio marco mental de referencia intentan abordar y explicar el pasado histórico.

¹² La muestra es de 120 alumnos, *clase media*, de 7mo., 8vo. y 9no. años de EGB de escuelas provinciales de Bs. As., privadas y nacionales, y sus producciones ascienden a 300. Este estudio se encuentra en proceso. Se han escogido para este trabajo producciones estándar según la “media” de la muestra. Si las producciones escogidas son de autoría femenina esto es producto casual o causal de la muestra en donde existe mayor matrícula femenina.

¹³ Aquí sigo la categoría de autor de Bajtin, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México. Ver también Cuesta, V. (2003). “Una perspectiva histórica acerca de las relaciones entre la construcción del género y la literatura: sujetos subordinados como autores”, en *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates, propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. UNC y UNLP, Córdoba, pp. 155-158.

¹⁴ Cfr. Barthes, R. “El efecto de realidad”, en Barthes, R. (1999). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós, Barcelona, pp. 179-187.

¹⁵ Cfr. Tomashevski, B. “Temática”, en Todorov, T. (comp.) (1980). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 203-208. Motivo es la unidad mínima del material temático, los motivos combinados constituyen el armazón temático de la obra. Los motivos asociados no pueden ser excluidos de

la obra sin destruir la narración. Los motivos libres pueden ser extirpados sin lesionar la obra.

¹⁶ Cfr. Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, p. 27.

¹⁷ Sarlo, B. (1997). “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”, en *Revista de Crítica Cultural*, Santiago de Chile, p. 36.

¹⁸ Cfr. Rockwell, E. “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”, en *Divers Cité Langues*. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

¹⁹ Cfr. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Barcelona, p. 109.

²⁰ Cfr. Bruner, J. *Realidad mental... Op. cit.*, pp. 127 y 128.

²¹ Tomo este concepto de Clifford Geertz: “El sentido común es más que nada una interpretación de las inmediateces de la experiencia, una glosa de éstas, como lo son el mito, la pintura o cualquier cosa, entonces está, como ellos, construido históricamente. (...) En suma, se trata de un sistema cultural, aunque por lo común no esté demasiado integrado, y descansa sobre la misma base en que lo hacen otros sistemas parecidos: la convicción de que su posesión se relaciona con su valor y su validez”. Geertz, C. “El sentido común como sistema cultural”, en Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Paidós, Barcelona, p. 96.

²² Cfr. Bruner, J. *Actos de significado... Op. cit.*, p. 83.

²³ Cfr. Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. FCE, Buenos Aires, p. 48.

²⁴ Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1996). *Vygotsky. Uma síntese*. Edições Loyola, San Pablo, Brasil, p. 252.

²⁵ Ver Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación. Su poder en la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid. En la página 12 de la citada obra Kieran Egan afirma: “La forma de relato constituye un universal cultural; todo el mundo en todas partes disfruta con las narraciones. Por tanto el cuento no es simple entretenimiento de circunstancias, sino que refleja una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia (Levi-Strauss, 1966). Es evidente que los cuentos atraen rápida y decididamente a los niños”. Ver Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. FCE, pp. 112-115. En dicha obra la autora, desde un enfoque etnográfico social y psicoanalítico, analiza los significados del leer. La lectura permite que el sujeto se diga, se describa, se identifique, que enuncie su propia historia. Pienso, siguiendo a Michèle Petit, que la escritura es uno de los códigos del lenguaje como la lectura, y esta dupla nos permite construirnos a nosotros mismos, interpretando y reinterpretando el acontecer que transitamos.

Bibliografía

- Akkari, A.** (1999). "Piaget y Vygotsky: convergencias y divergencias", en *Revista Irice Nº 12*, Rosario.
- Amézola, G.** (1997). "La historia y las historias: los discursos y las palabras; la narración y los cuentos", en *Revista Versiones, 7-8*, Buenos Aires.
- Bruner, J.** (1988). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.
- (1999). *La importancia de la educación*. Paidós Educador, Barcelona.
- (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona.
- Castorina, J. A.** "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en Castorina, J. A. (1995). *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires.
- Egan, K.** (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. MEC/Ediciones Morata, Madrid.
- (1988). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. MEC/Ediciones Morata, Madrid.
- Foucault, M.** (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza, Buenos Aires.
- Geertz, C.** (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Giroux, H.** (1994). *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Madrid.
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE, México.
- (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. FCE, México.
- Sarlo, B.** (1991). "Literatura e Historia", en *Boletín de Historia Social Europea*, Nº 3, UNLP.
- Vygotsky, L.** (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica, Barcelona.
- Wertsch, J.** (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.
- Zelmanovich, P.** (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós, Buenos Aires.