

# Enseñar historia en sexto año

«¿¡Por qué dos historiadores llegan a conclusiones diferentes sobre un mismo tema!?»

*Elisa Gómez<sup>1</sup>*

## Resumen

En este texto busco reflexionar sobre un acto de enseñanza que desarrollé en una clase de bachillerato. Una de las preguntas que me hago es: ¿qué relación guardan entre sí la narrativa y esta clase de Historia en sexto de Economía durante el año 2013? Esta clase transcurrió con la lectura de dos historiadores uruguayos sobre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la economía uruguaya a comienzos del siglo xx. El énfasis estará puesto en las palabras de un estudiante a partir de la lectura que hace de los textos. Este momento de la clase, es decir, cuando las propias palabras del estudiante son dichas, se considera el desencadenante de las reflexiones que ocuparán las páginas del artículo. Las conclusiones finales tratarán sobre dos aspectos derivados de la voz del estudiante: por un lado, se considerará cómo el análisis de la historiografía no viene presentado de una manera neutra a los estudiantes, lo que me implicará analizar el lugar de los afectos; por otro lado, se propondrán algunas ideas acerca de la necesidad de la lectura historiográfica en clase. Esto último supone hablar de la alfabetización académica.

**Palabras clave:** historiografía – narrativa – lectura de la historiografía

---

<sup>1</sup> Elisa Gómez es profesora de Historia y diplomada en Historia Política (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República). Fue profesora de Didáctica (hasta 2024 inclusive) y Filosofía de la Historia (hasta 2022 inclusive) en el Instituto de Profesores Artigas.

# Teaching History in Year 6: “Why Do Two Historians Reach Different Conclusions on the Same Topic!?”

*by Elisa Gómez*

## Abstract

In this text, I seek to reflect on a teaching act I developed in a high school class. One of the questions I ask myself is: What is the relationship between narrative and this History class in year 6 (Economics) during 2013? This class proceeded through the reading of two Uruguayan historians on the consequences of the First World War on the Uruguayan economy at the beginning of the 20th century. The emphasis will be placed on the words of a student resulting from their reading of the texts. This moment in the class—that is, when the student’s own words are spoken—is considered the trigger for the reflections that will occupy the pages of the article. The final conclusions will address two aspects derived from the student’s voice: first, considering how the analysis of historiography is not presented to students in a neutral manner, which will lead me to analyze the place of affects; second, proposing some ideas about the necessity of historiographical reading in class. The latter involves discussing academic literacy.

**Keywords:** historiography – narrative – reading of historiography

## Introducción

En este artículo expondré una descripción de una clase transcurrida durante el año 2013. El relato, contado en primera persona, me servirá para recrear la situación de aula. Al mismo tiempo, permitirá aportar algunos datos para abordar la reflexión sobre ella. El caso tomado como referencia parte de las palabras de un estudiante: «¿Por qué dos historiadores llegan a conclusiones diferentes sobre un mismo tema!?!». El análisis de estas palabras, a partir del marco teórico hermenéutico, es el asunto del artículo. Este incluirá varios tópicos, por ejemplo, los procesos de lectura y su complejidad, y el rol docente atravesado por la perplejidad de las palabras explicitadas.

Se trabajará en dos partes diferenciadas. En una primera parte, se escribirán dos capítulos que refieren a la presentación de mi relación con la historiografía y el desarrollo de la clase en sí misma. Esto se hará con un carácter fundamentalmente descriptivo. En una segunda parte, se hará el análisis de la clase teniendo en cuenta las palabras del estudiante. Durante el análisis, se irá desarrollando el marco teórico. En lo que se relaciona con la práctica de enseñar, Perrenoud (2011) y Cifali (2012) serán una guía. En cuanto al análisis de las palabras del estudiante y de los procesos de lectura, como marco teórico hermenéutico se utilizarán determinadas ideas de Paul Ricœur (2000), tales como *comprensión*, *explicación* y *apropiación*. También se hará un análisis con aportes de Rocío Garcés Ferrer (2018).

Finalmente, se cerrará el artículo con conclusiones vinculadas a la importancia de la lectura en clase y la posibilidad de enseñar a leer historia, y, por otro lado, a cómo la perplejidad para un docente va unida a un descentramiento que lo obliga a reorientar su práctica.

## Primera parte

### Mi relación con los relatos y con la historiografía

¿Qué relación guardan entre sí la narrativa y esta clase de Historia en sexto de Economía durante el año 2013? Aquí veré algunos supuestos que me impulsaron en la toma de decisiones para la clase que analizo.

La lectura es un proceso complejo, se desarrolla a lo largo de la vida y requiere de un conjunto de herramientas que permitan la comprensión y la interpretación al lector. Además, leer supone varias dimensiones: poner en juego los afectos, las destrezas o herramientas para comprender, transformarse a partir de lo leído.

En mi caso, la lectura se desarrolló vinculada al sentimiento del placer y este estado es el que aspiro a generar en mis estudiantes. Luego, a medida que transcurría el tiempo, la lectura me significó un proceso de formación de conciencia histórica. Finalmente, en esta toma de conciencia a través de la historiografía me surgió una pregunta relacionada con los regímenes de historicidad: ¿no les ocurrirá a los docentes lo mismo que a los historiadores a la hora de practicar su oficio? Es decir, ¿la época y el régimen de historicidad no influirán en la selección de textos que el docente quiere para sus clases? Sobre este punto, los historiadores Aldo Marchesi y Vania Markarian (2025) dicen:

Tratábamos de organizar algunas ideas frente a un mundo desconcertante. ¿Qué herramientas nos da nuestra profesión de historiadores? ¿Y cuánto tiene esto que ver con una pertenencia generacional compartida? ¿Cuánto le deben nuestras formas de pensar a la coincidencia entre la consolidación de campo de estudios [...] y la definición de una época histórica [...] en la que nos hicimos adultos? (p. 12).

Esta cita es bien interesante para pensar cómo seleccionamos los materiales bibliográficos para la clase. A la hora de revisar las temáticas del curso del año 2013, todavía Uruguay estaba atravesado por ciertos

discursos vinculados al crecimiento económico. La temática estaba rondando públicamente. Tal vez esto explique, en parte, dos de los textos seleccionados para la clase en que nos tocaba tratar el tema del Uruguay batllista en el contexto de posguerra. Esos textos son: *La época batllista: 1905-1929*, de Benjamín Nahum (1975), y *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo (1760-1970)*, de María Inés Moraes (2008).

El texto de Benjamín Nahum presenta un orden clásico por el que se muestra la sucesión de presidencias durante el período batllista. Luego, en una segunda parte, el autor analiza la evolución de la economía en el contexto internacional.

Esta segunda parte del tomo es de mi interés particular. La estructura mostrada es la del modelo agroexportador a comienzos del siglo xx. La Primera Guerra Mundial está presentada como un acontecimiento que afecta este modelo de manera doble: por un lado, se ensalza la «bonanza económica» que deja el buen precio al que nos compran los europeos; por otro lado, nos habla de la fuerte dependencia de las importaciones que tenía la economía uruguaya y de la suba de precios que sufrieron nuestros productos. A partir de esta presentación económica, el capítulo hace un análisis sectorial de la economía rastreando el impacto de la Primera Guerra en la ganadería vacuna y ovina, el impacto en la creación de los frigoríficos —la sustitución del tasajo por carne congelada en grandes cantidades— y las características y el sistema de funcionamiento de la moneda. Esta descripción termina con una periodización de la economía uruguaya: 1905-1920, el período de la bonanza económica puesto en función de los resultados de la Primera Guerra; 1920-1923, la crisis de posguerra que repercute en nuestro país con la baja de precios; 1924-1930, la recuperación europea y, con ella, la de nuestra economía exportadora.

La parte del libro que tomé como referencia para que los estudiantes hicieran el análisis de la economía fue la introducción del capítulo «Evolución de la economía: expansión y auge (1905-1920)». El fragmento que se trabajó en la clase narrada será transcripto en el relato.

Luego, elegí los aportes de la historiadora María Inés Moraes en su obra citada. Ya desde el comienzo se observan las diferencias historiográficas respecto al primer texto que elegí. El libro consta de una introducción muy conceptual que incluye la explicitación de las expectativas de la autora sobre su contenido y el enfoque que dará a su temática. La expectativa principal es remarcar la importancia del pasado en la construcción agraria, los aprendizajes realizados y la creación de instituciones, todo lo cual juega un rol en la construcción de la agropecuaria uruguaya. La otra expectativa es mirar el sector agropecuario desde la ciencia económica, centrandolo en el análisis en las políticas económicas más que en los modelos. A partir de estas consideraciones, Moraes (2008) aclara que es el presente del mundo agropecuario el que muestra problemas de interés para estudiar el agro (por ejemplo, el problema del crecimiento). La historiadora planteará que le interesa una perspectiva de larga duración para el estudio de la temática, para lo que establece el período 1760-1970. Dentro de la larga duración, el trabajo distingue el «siglo xx agropecuario», que se periodiza desde 1870 a 1970.

Luego de la introducción, se presentan varios capítulos vinculados a la pradera como recurso productivo no solo dedicado a la ganadería, sino también a la agricultura, lo que acerca su análisis al de otros historiadores de la región. Esto también muestra el presente desde el que mira la historiadora. En este caso me interesa el último capítulo, vinculado a Uruguay y su economía durante la Primera Guerra.

Si se lee con atención el texto, se puede ver un fuerte utillaje académico de análisis de la economía, con herramientas como la identificación de los

factores productivos y la utilización de series económicas para lograr comparar las situaciones del agro en el tiempo. Se aborda la temática con otros aspectos del mercado como los aranceles y su evolución; además, se incluyen las ganancias del Estado, las inversiones y las ventajas que presentan dichas inversiones en el período. Por otra parte, se analiza el mercado interno de Uruguay, donde aparecen los consumidores uruguayos y sus problemas.

El texto seleccionado para llevar a la clase también será transcripto cuando se aborde su desarrollo.

Consideré que esta enseñanza era importante para los estudiantes porque quizás podría ir un poco más allá de la historiografía acontecimental. Entré a esta clase con un prejuicio entendido. Mis estudiantes, yo pensaba, buscaban asociar el pasado acontecido con las experiencias sufridas por la humanidad a través de las guerras. Pero, también, es la historia de hechos únicos e irrepetibles la que le aporta cierta singularidad al fenómeno; esa es la historia de la que querían formar parte los estudiantes desde el aula.

### **Mi enseñanza de historia en el grupo de sexto de Economía del 2013: el intento de convertir el aula en un espacio letrado**

Durante muchos años enseñé en bachillerato, específicamente en sexto de Economía. Los estudiantes que lo cursaban eran alumnos que se encontraban en la edad esperada, es decir, tenían entre diecisiete y dieciocho años. Mi experiencia me indicaba que, a lo largo del año, los estudiantes mostraban interés por los temas del programa y también incursionaban en reflexiones especulativas sobre ellos. Su propia edad marcaba un cierto interés por tratar los temas historiográficos.

El comienzo del año fue como los anteriores: yo llevaba el proyecto de clase basado en la bibliografía historiográfica y a partir de ella proponía

ejercicios. Todo ello estaba acompañado de la expectativa de que los estudiantes fueran construyendo su conocimiento con las herramientas que traían, pero también con otras que yo podía proponer para la realización de los ejercicios.

Mientras los estudiantes entran al salón por la mañana, van eligiendo sus lugares, sus amistades y sus compañeros de trabajo. Entre ellos surgen preguntas y diálogos sobre sus acontecimientos de fin de semana. El escenario cobra forma a medida que se instalan los islotes de grupos estudiantiles que enmarcarán el trabajo del día. Sobre los escritorios aparecen las cuadernolas y los infaltables textos historiográficos (en sus diferentes versiones: libros, fotocopias). Así, se van aprestando para la lectura, que implicará una tarea de alfabetización diferente a la que han tenido en los ciclos anteriores; el ambiente áulico toma forma para generar el marco necesario para las actividades «letradas» (Martos Núñez & Martos García, 2012). Esto le otorga a la clase transcurrida una polifonía particular. Se abre un nuevo capítulo para las lecturas ofrecidas y también para lo inesperado, que aprovecha a colarse entre los intersticios de la clase.

Al comenzar solo hacemos un repaso breve, recordatorio de lo que veníamos trabajando. Para ello, suelen realizar una lectura cumpliendo con la decodificación inicial de la narrativa. En este caso, el texto con el que cuentan es un fragmento extraído de *La época batllista: 1905-1929*, del autor Benjamín Nahum (1975), que trata sobre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la economía uruguaya a principios del siglo xx:

[La ganadería] sufrió, tanto en la demanda como en el precio, las profundas oscilaciones que se produjeron en este período, marcado por una guerra mundial y por una profunda crisis de posguerra. Era natural que un país que vivía de la demanda externa de sus carnes, cueros y lana sufriera las consecuencias que los sucesos europeos depararan.

Por ello se puede bosquejar de la siguiente manera la evolución de nuestras exportaciones durante el período: de 1905 a 1914 hubo una continuada expansión que culminó con el triunfo de la carne congelada sobre el tasajo y la afirmación del predominio de la lana. Del 14 al 18, etapa de la Primera Guerra Mundial, la demanda externa de los beligerantes aliados se centró sobre las carnes, la lana y los cueros, todos ellos imprescindibles para mantener el esfuerzo de guerra. No solo subieron los volúmenes exportados, sino también los precios, en razón de una demanda urgida por imperiosas razones de supervivencia de las grandes potencias aliadas contra Alemania. La combinación de ambos factores produjo una época de bonanza económica que el país conoció después durante otros conflictos bélicos similares (p. 97).

Profesora: ¿Cuál es el tema mencionado en el fragmento?

Alumno 1: La ganadería uruguaya.

P: ¿En qué contexto se presenta la ganadería uruguaya?

A1: Durante la Primera Guerra Mundial.

P: ¿Qué efectos o consecuencias tuvo la Primera Guerra Mundial en la economía uruguaya de comienzos del siglo xx?

A2: Efecto de bonanza económica.

Cuando hemos repasado el tema, vamos entrando en un nuevo texto, ahora de la autoría de María Inés Moraes (2008): *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo (1760-1970)*. También en este caso se trata de analizar las consecuencias de la Primera Guerra en la economía uruguaya a comienzos del siglo xx. Sin embargo, ya no nos limitaremos al proceso de decodificación del relato historiográfico. Ahora, intentaremos ir un poco más allá. La lectura, entendida en un sentido de alfabetización académica, requiere una lectura global, en primera instancia, para acercarnos al *artificio de la escritura*, como lo plantea De Certeau (2000).

P: Vamos a rastrear la obra de la autora del texto y pensemos si es importante comprender quién lo produce.

A3: Inés Moraes, y sí, es importante porque es quien tiene ideas sobre el tema.

P: ¿Cuál es el tema del fragmento y por qué habrá elegido el tema desarrollado?

A3: El tema también son las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la ganadería. Habrá elegido el tema porque es un tema importante para el país.

P: ¿Puede influir en la búsqueda del tema la época en que escribe el autor?

A3: Puede influir si pasa algo de importancia para la temática.

Entonces, leo algunos párrafos de la introducción del libro para que observen el lugar de la temática en la historia económica del país, como lo dice el título, pero también para que se acerquen a algunos hitos del país en la materia ganadera. No dejo de mencionar cómo la historiografía nacional trata la temática, pero lo hago como un pantallazo. Aquí se puede comprender el revisionismo, en general acerca del tema agrario, realizado por la autora. También se explicita el enfoque institucional y su importancia para la economía. Claramente, se alude a las diferencias en las concepciones de otros historiadores que resultan conocidos por los alumnos.

El fragmento seleccionado de María Inés Moraes (2008) es el siguiente:

El principal desequilibrio externo que causaba la guerra era la caída en las importaciones, sustento básico de los ingresos fiscales en un sistema tributario recostado casi enteramente sobre los impuestos al consumo, y en particular sobre las rentas de aduanas (Bertino & Bertoni, 2003a). Como la mayoría de los sistemas tributarios latinoamericanos de la época, esta estructura tributaria basada en los impuestos indirectos tenía efectos procíclicos severos. En el caso uruguayo el modelo agroexportador tenía un ingrediente específico que vino a agudizar el potencial procíclico: el importante papel del Estado en la economía. El Estado uruguayo de 1913 no solo estaba cumpliendo un activo papel institucional definiendo y garantizando reglas del juego, y por lo tanto, creando un aparato administrativo robusto que invertía y gastaba considerablemente, sino

que ya entonces estaba participando como empresario en sectores económicos estratégicos como la energía eléctrica, el transporte urbano, el mercado de dinero y los seguros (Barrán & Nahum, 1985; Nahum, 1993). En este contexto, la inversión y el gasto público eran componentes fundamentales de la demanda agregada. Así, se formaba un círculo vicioso entre la caída del consumo privado, la caída de ingresos fiscales, y la caída del gasto y la inversión públicas que, dado el peso del Estado en la demanda agregada, agravaba aún más la recesión [...] En este sentido, la recesión causada por la guerra mundial puso al descubierto una **relación peligrosa** entre el nivel de actividad de la económica, el nivel de importaciones, y el gasto público... (pp. 136-137).

Habíamos presentado a la autora y algunas de sus ideas para este texto. Antes de seguir avanzando, les pedí que observaran el texto y la forma en que estaba redactado, es decir, indiqué que buscaran, que rastrearán, si se componía de una anécdota o de un hecho. A partir de la respuesta dada por los estudiantes, pregunté cómo estaba presentado el hecho (conceptos de otros autores, datos, argumentos). Entonces, se trataba de leer algunos aspectos de un fragmento sumamente complejo que no iba a ser decodificado en su totalidad en esa clase. En este momento, también tenían que decodificar términos; algunos que provenían de la academia y que aún no habían tratado en el curso de Economía (*rentas de aduanas, impuestos indirectos, recesión, efectos procíclicos*) y otros que sí venían trabajando en el curso (como *las reglas de juego del mercado*). Al mismo tiempo, aprovechamos esta instancia para que buscaran las expresiones que sí venían trabajando en el curso específico de los temas de economía (*las reglas de juego del mercado*). Luego, fuimos al contexto de época que enmarcaba la situación. Ahí, preguntamos por algunas de las ideas económicas del batllismo. Por lo tanto, estos pasos de la lectura —o *momentos de la lectura*—, como dicen algunos autores, se relacionan con los abordajes que proponemos para un texto de historia. Aquí estamos ante un abordaje informativo (Zavala, 2012). Finalmente, en el último tramo de la clase, la propuesta era que compararan las conclusiones obtenidas

del texto de Nahum (1975) con las obtenidas del texto de María Inés Moraes (2008). Aquí, buscaba complejizar la lectura a través de un abordaje operativo (Zavala, 2012).

Durante la etapa final de la clase, los estudiantes se reunieron para trabajar con ambos textos. En la medida en que estos eran de orden explicativo, de acuerdo a la definición de Paul Ricœur (2000), pedí que observaran especialmente sus conclusiones. Esta actividad completó el conjunto de los *tres momentos de la lectura*, al decir de las docentes chilenas, para facilitar el acceso a los textos historiográficos (González & Gaete-Moscoso, 2017, p. 10).

A4: Las conclusiones se encuentran al final de cada uno de los textos.

A5: En ambas conclusiones se refieren a las exportaciones y a los ingresos que obtiene el país durante la guerra.

A1: Pero, entonces, parece que no nos fue tan bien durante la guerra.

A3 [quien estaba más atento a detalles]: No dicen lo mismo sobre las conclusiones. ¿Por qué dos historiadores llegan a conclusiones diferentes sobre un mismo tema!? [todo expresado con cara muy enojada].

Este tramo final muestra diferentes comprensiones del texto, de las cuales la última es la más compleja y la que se puede analizar hermenéuticamente. En todas las respuestas se puede inferir la relación que guarda el lector con el texto. En los dos primeros casos hay una inferencia informativa y formal: también podemos decir que los estudiantes reproducen lo leído. Mientras tanto, en las dos últimas intervenciones se observa una relación de apropiación del contenido, especialmente en la última.

## Segunda parte

### Reflexión sobre la enseñanza de las consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial

#### Mis creencias sobre la enseñanza de la lectura historiográfica

He aprendido en las clases de Ana Zavala sobre la importancia de reflexionar sobre la acción de enseñar. Es a partir de estas ideas que analizo las clases, en particular aquellas en las que suceden eventos no esperados. Así es como he incorporado un conjunto de autores que me permitieron penetrar en la experiencia de enseñar. Entre los autores que me influyeron puedo citar a Philippe Perrenoud (2011), quien plantea: «[La capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción] está en el interior del desarrollo, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno» (p. 12). Varias de sus ideas me resultan interesantes: la existencia de las creencias, los conceptos y prácticas que ponemos en juego cuando entramos al salón de clase. Así es como se van generando los esquemas de enseñanza o *habitus*. El docente debe poder evaluar la oportunidad y los mecanismos mediante los que va a enseñar un tema:

No obstante, en última instancia, no son los saberes los que guían la movilización de otros saberes, sino los que, rigiéndose por los criterios de Piaget y Bourdieu, llamaremos *esquemas* de pensamiento y de acción, que conforman conjuntamente el *habitus* del individuo (Perrenoud, 2011, p. 71).

Enseñar implica tener el saber sabio, que en este caso es el conocimiento historiográfico. Sin embargo, este no alcanza. También es necesario complementar el saber sabio con saberes prácticos. De esto trata este apartado. Aquí voy a desarrollar qué mecanismos considero oportunos a la hora de entrar a clase para enseñar las consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial en nuestro país.

En este sentido, durante los años previos al 2013, había desarmado o desembalado mis clases en tanto me encontraba con problemas relativos a lo que implica la lectura de la historiografía en clase. Al ver a los estudiantes que no podían lidiar con los textos de manera autónoma, fui desplazando mis esquemas o *habitus* de enseñanza. Me refiero a transformar mi idea de que lean solos para empezar a acompañar el proceso de lectura académica.

A partir de varios autores e historiadores que realizan la anatomía de los textos historiográficos, elaboré la guía para leer. Así, Duby (1994) menciona las dimensiones que abarca un texto historiográfico:

Entonces, desde que empieza a construir la osamenta de su razonamiento, el historiador se ve obligado a inventar. Luego, cuando las armazones están levantadas, el historiador debe incrustarle palabras, frases. Entran luego elementos suplementarios y de importancia decisiva; la manera de escribir y lo que llamamos estilo. ¿Por qué de importancia decisiva? Porque después de haber construido la intriga, es decir la demostración de lo que los documentos estudiados le enseñaron, y en caso de que se trate de la historia-problema, después de haber establecido los datos que, en su encadenamiento, en la reconstitución (hipotética) de lo que los liga unos a otros, permiten responder a las interrogantes planteadas, es necesario que el historiador comparta su convicción con aquel a quien se dirige, con quien lo lee o lo escucha; y que haga compartir a su lector [...] su emoción [...] utilizando todos los artificios de la literatura (p. 4).

Efectivamente, como también plantea Michel de Certeau (2006), hay un conjunto de distorsiones que genera la escritura historiográfica que hacen su lectura difícil para un estudiante de bachillerato. Estas distorsiones se relacionan con el hecho de que el historiador aparta el objeto de estudio de otros para poder hablar de él. Este *artificio* en el que aparece seleccionado el objeto de estudio, su contextualización en el tiempo, el uso de fuentes y otros paratextos para su análisis, y, fundamentalmente, la construcción de la temporalidad de acuerdo al objeto y al método del historiador se

tornan en obstáculos. Resultan extraños al estudiante porque implican una construcción académica diferente a la que surge de la experiencia vivida

Además, la escritura, el lenguaje empleado, vuelve opaco el texto. Esta complejidad me hizo pensar, desde el 2010, que al enseñar historia el docente debe detenerse en el texto más allá de la mera revisión del léxico específico del tema.

Progresivamente, fui construyendo un andamiaje que me permitiera no dictar la clase mecánicamente, no convertirme en un diccionario técnico acerca de la historia. Así es que establecí un conjunto de pasos que me permitieran acompañar a los estudiantes en su proceso de lectura. En ese sentido, lo que puede observarse en el texto descriptivo de la clase son momentos de la lectura: 1) situar al historiador que van a leer en su contexto académico, en su temática: el lugar del historiador (De Certeau, 2006); 2) observar la estructura del texto tratando de identificar sus componentes: los protagonistas del relato, su desarrollo, las fuentes, la elaboración de datos y las conclusiones; 3) observar el vocabulario técnico y su decodificación, y 4) en lo posible, comparar un fragmento historiográfico con otro.

Es más, mi reflexión me llevaba a pensar que además de dar espacios de oralización debía incluir actividades para que interactuaran los estudiantes con los textos, aun cuando no llegaran a propuestas hermenéuticas. Entre esas actividades están la lectura de textos en grupo y la escritura en la cuadernola; todo esto puede contribuir un poco a la alfabetización académica, en tanto hablar y escribir son actividades complementarias a la de la lectura.

Sobre estas creencias en torno a la lectura disciplinar se dice:

Ahora bien, la fuerza del concepto *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, de adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se

logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior (Carlino, 2012, p. 14).

Todo esto forma mi caja de herramientas con las que entro a la clase narrada. Pero, como a veces ocurre, surge un acto inesperado. Sobre esto volveré en el apartado siguiente.

### **El momento sorpresa de la clase: la hermenéutica y los afectos**

La última respuesta que pronuncia el alumno sobre las conclusiones se transforma en el centro disparador de mis reflexiones. Este es el evento que mueve la aguja en lo que refiere a mis creencias acerca de cómo enseñar historia, en particular cómo enseñar a leer historia. La sorpresa radica en la explicitación del arco hermenéutico al que se refiere Ricoeur (2000) a partir de un texto historiográfico. No es tan sencillo encontrar una situación como esta en una clase. Podría decir que esta explicitación puede resultar como una objetivación de ciertos procesos internos realizados por el estudiante en contacto con un texto. Entiendo por *objetivación* el anclaje de una situación plasmada en las palabras.

Para analizar este episodio voy a considerar dos autores. Por un lado, voy a tomar como eje teórico al filósofo Paul Ricoeur (2000) en su presentación de un texto de historia y, en particular, su concepción referida al arco hermenéutico. Por otro lado, consideraré la posición de Rocío Garcés Ferrer (2018) referida a las nociones de Heidegger para enhebrar la idea de *comprensión-interpretación* con la de *afectos*.

Ricoeur (2000) realiza un estudio acerca de qué es un texto y, en forma especial, qué es un texto historiográfico. Por otro lado, liga la idea de *texto* a la de *hermenéutica* introduciendo algunas aclaraciones. La hermenéutica se ha relacionado históricamente con la interpretación de un texto. El concepto de *interpretar un texto* ha recibido diferentes acepciones desde

el siglo XIX hasta nuestros días. Sobre este punto, Ricoeur aclara que el arco hermenéutico se compone de las tareas de comprender, explicar e interpretar el sentido de un contenido narrado. Estas etapas o componentes del arco hermenéutico son las que me interesan para este análisis a partir de la palabra del estudiante, que exclama desde la sorpresa sufrida frente a las conclusiones obtenidas en ambos textos presentados.

El punto inicial del análisis gira alrededor de la narrativa de un texto historiográfico. Esto significa que el texto disciplinar comparte el formato general con otros relatos escritos. La estructura está basada en una introducción al tema, su desarrollo a través de sus protagonistas y un nudo o peripecia que permiten dar sentido a la historia. El diferencial que tiene este relato de historia con otros, como los de ciencia ficción, es su aspecto explicativo. Esta parte es la que busca descubrir posibles causas, motivos, eventos e hipótesis. Todo lo anterior se acompaña de fuentes y de razonamientos de naturaleza lógico-deductiva. En historiografía, las conclusiones no son cerradas, sino que están abiertas a la contrastación de diferentes hipótesis y evidencias. En este caso (me refiero a la clase narrada), se pueden observar varias similitudes entre ambos textos, pero, sin duda, las conclusiones se muestran distintas.

Otro aspecto que considera Ricoeur a la hora de analizar la lectura de un texto es la relación autor-texto-lector. En la teoría del texto que establece el filósofo, el autor del texto se separa del lector en tanto ambos no están presentes en el mismo momento y entonces no pueden dialogar para acercar puntos de vista. El lector, en este contexto, pone su imaginario en juego para interactuar con la narrativa.

Cuando los lectores, en este caso los estudiantes, interactúan con los textos, intentan comprender a partir de su mundo imaginado. Este suele diferir de la propuesta que trae el texto historiográfico. Ambos mundos, el del texto (su autor) y el de los estudiantes, son diferentes y esta brecha

impide comprender el sentido de la obra en un primer momento. Hay elementos constitutivos de la cultura de ambas partes que no son simétricos, es decir, no son iguales. Esta incompreensión obliga a los estudiantes a intentar acercarse al texto de otra manera. Sin embargo, en esta etapa no tienen herramientas propias ni de la disciplina como para realizar de manera autónoma la hermenéutica de la lectura. De allí que se vuelvan necesarias las ayudas docentes. Es entonces cuando los estudiantes salen a la cacería de datos y de cómo estos se encuentran relacionados de una manera explicativa. En este caso, la explicación se resume en las conclusiones de ambos textos.

En el caso del texto de Nahum (1975), el volumen y los precios de los productos son los componentes básicos del mercado capitalista, y de ellos se infiere la bonanza económica. En cambio, en el texto de María Inés Moraes (2008), quien ha incorporado otros indicadores sobre el mercado capitalista, se plantea que es peligrosa la relación existente entre rentas aduaneras, tributos, importaciones y gasto público. Aquí se contemplan más componentes del mercado capitalista cuya suma no da números positivos. Es un equilibrio difícil de mantener para nuestra economía agroexportadora.

A partir de la lectura más pausada, cada estudiante dirige su cacería hacia estos datos, muchos de los cuales no formaban parte de su imaginario sobre la economía nacional. Deben manipular dichos datos para luego integrarlos a su saber. Este es el momento de la interpretación, cuando cada estudiante se apropia del texto leído. Siguiendo la concepción de Ricoeur (2000), la apropiación supone que el individuo quede diferente a partir de la lectura realizada. Desde entonces, ya no verá igual el mundo que lo rodea. Es esta apropiación la que podría inferirse en el último estudiante. La comparación realizada por él no es meramente la repetición de lo que lee. Es una toma de conciencia. No es lo mismo lo

que pensaba sobre la economía nacional antes de la lectura y lo que ve luego del acto de leer. En definitiva, el estudiante quedó interpelado en su imaginario por el texto. El enojo, expresado en su cara y en su voz, implica el énfasis encontrado a partir de la lectura. Este énfasis es el que traté de respetar a través de los signos de exclamación. Estos son signos que dejan verbalizada la interpretación, que no es totalmente transparente. Esta condición última es la que se presta para su análisis y de allí la reflexión de esta clase.

Este proceso puede seguir analizándose a través de lo que se llama el *ser afectado* y esto también tiene que ver con los afectos que se ponen en juego durante la interpretación y apropiación de un contenido leído. La autora Rocío Garcés Ferrer (2018) dice lo siguiente sobre el tema refiriéndose a Heidegger: «Así, frente a la acepción predominante de las pasiones entendidas como las afecciones y modificaciones de los estados mentales [...] él propone [...] un estar afectivamente dispuesto en el mundo» (p. 191).

Las interpretaciones de un objeto de estudio se integran con los afectos que se ponen en juego a la hora de leer. Lo leído afecta, hace doler y mover las miradas. Esto es posible en tanto el ser está dispuesto a dejarse atravesar por las ideas. No tengo el registro de qué idea sobre la historia nacional traía el estudiante a clase antes de leer, pero la movilización de los afectos supone una movilización de ideas, que no aparecen como sentidas positivamente. Esto pondría en evidencia el conflicto en él.

### **La reflexión sobre mi rol**

Lo más tangible de la clase para este análisis son los gestos del estudiante. Sus palabras y su entonación se transforman en el signo para la interpretación. Nada de esto era previsible en el proyecto de clase. De aquí que me refiera a lo inesperado para esta situación puntual.

Cifali advierte sobre las acciones y aquellas situaciones inesperadas. Es así como ocurrió en esta clase: la preocupación del estudiante, manifestada disruptivamente, y su desconcierto por leer una historia no conocida por él:

Trabajar no representa hacer alarde de nuestros conocimientos sino, sobre todo, hacer inteligibles situaciones complejas y a menudo difíciles de comprender. Las situaciones de la vida ponen en cuestión nuestro saber: tenemos que inventar sobre la marcha. Tenemos que aceptar la incertidumbre inherente a la acción y desarrollar una capacidad de juego con lo imprevisto. Esto nos impulsa a cuestionar la relación entre racionalidad y acción, para captar justamente el límite de la racionalidad científica en la acción social e intersubjetiva (Cifali, 2012, p. 56).

Seguramente, esto es lo que hace pensar a todos los docentes sobre su rol. En este caso, mi rol se ve interpelado por la duda de qué hacer con los textos historiográficos. Si bien una parte de la clase narrada aquí había sido pensada previamente con los pasos a seguir para acompañar la lectura historiográfica, no todo era previsible.

La variación de la intensidad con la que los estudiantes pueden expresarse hace que uno ahonde en su metodología de clase. Me hace pensar en las propuestas de Carlino (2012), autora que empiezo a trabajar más profundamente. Entre sus conceptos se encuentra el de *alfabetizar académicamente*, es decir, el docente debe acompañar al estudiante durante la lectura de los textos. De ella extraigo la necesidad de trabajar sistemáticamente el problema de la lectura académica. Todo lo anterior me lleva a pensar en el tiempo real que debo dedicar a la historia como disciplina. Debo imaginar lo despacio que hay que transitar por los temas y los historiadores. Por otro lado, sobre la presencia de los historiadores en clase, me pregunto ¿cuánto de ellos debo ofrecer en clase? ¿Cómo enseñar las biografías de estos historiadores a los estudiantes para que luego puedan zambullirse en sus lecturas? ¿Qué pasos debo agregar a las

estrategias que ya he construido para brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes?

Estas preguntas me conducen a rearmar el procedimiento que pueda mejorar mi rol docente. Por ejemplo, una de las mejoras está en la ampliación del uso y enseñanza de fuentes; en particular, en historia económica, por ejemplo, las estadísticas y las gráficas con sus diferentes curvas, que muestran la evolución de acontecimientos económicos o sus estructuras. Como la opción en la que enseño es Economía, es viable trabajar con cursos de matemática para esta clase de análisis. Aquí se puede practicar otro tipo de lectura disciplinar, la de la matemática, que en estos grupos es acogida con agrado. En este caso se trabajaría la lectura de una manera interdisciplinaria. Por otro lado, es posible estudiar con más profundidad los marcos teóricos de la economía, lo que es común con otras asignaturas como Economía.

## Conclusiones

Este artículo se basó en una clase que llamó mi atención a partir de las propias palabras de un estudiante. Es el asombro generado en mí por sus expresiones lo que implicó las reflexiones que se fueron desarrollando sobre esta clase.

La historiografía, en particular la referida al ámbito considerado nacional, tiene la capacidad de remover a los estudiantes en tanto está ligada a acontecimientos e interpretaciones que se imponen acerca de la nación. Algunas de esas ideas que suelen expresar los estudiantes en clase son: la necesidad de un Estado benefactor; Uruguay como la Suiza de América, y, junto con ello, Uruguay beneficiado por las guerras del siglo xx. Estos relatos también entran en la clase y desde allí, seguramente, miran la historia nacional.

Una vez expresadas estas ideas sobre las creencias de los estudiantes, insistiré en que la historiografía que ellos leen les resulta más compleja y lejana que la que surge de la presentación oral que realiza el docente. La distancia que surge entre el contenido del texto historiográfico leído y las creencias de los estudiantes sobre los acontecimientos, está dada por los tecnicismos de la escritura y del oficio del historiador. Seguramente algo de esto fue parte del asombro del estudiante que tomo como ejemplo para el artículo. Estas dificultades me llevaron a pensar en la hermenéutica de la lectura de un texto de historia. Entonces, la primera conclusión de esta experiencia es que debo pensar cómo enseñar a leer historiografía. Las dificultades pueden observarse en los estudiantes en dos situaciones: cuando les resulta complejo explicar y cuando lo hacen repitiendo. La lista de pasos con la que entré en el salón quizás era pequeña y no alcanzaba a aclarar dudas a los estudiantes, tal vez por eso el enojo de uno de ellos. Me resulta interesante el planteo de Carlino (2012):

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que «una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir (p. 25).

Por otro lado, incursioné en los afectos, ya que la interpretación de los acontecimientos viene de la mano de ellos. Los análisis de clase muchas veces giran con exclusividad alrededor de la historiografía y eso está muy bien. Pero esta mirada lleva a descuidar el lugar de los afectos. La filosofía hermenéutica, a partir de Heidegger, ya advierte que un sujeto en el mundo está eyectado hacia el mundo. No se trata únicamente de captar

la referencia, lo que nos rodea, sino también de interponer en el análisis cómo nos relacionamos con él. Esto incluye los afectos.

## Referencias

### Bibliografía

- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cifali, M. (2012). Referencias breves. *Cuadernos de Pedagogía*, (427), 55-59.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Duby, G. (1994). Escribir la historia. *Reflexiones*, 25(1).
- Garcés Ferrer, R. (2018). La dimensión hermenéutica de la afectividad en las primeras lecciones de Martín Heidegger. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 51, 175-195.
- González, C., & Gaete-Moscoso, R. (2017). Tres momentos de la lectura: una estrategia para fomentar la comprensión lectora en contexto de evaluación de estudiantes universitarios. *Extramuros*, (16), 7-24.
- Marchesi, A., & Markarian, V. (2025). *El tiempo no para: historia, crisis y futuro para pensar proyectos de izquierda*. Del Berretín.
- Martos Núñez, E., & Martos García, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso. Revista de Educación*, (35), 109-129.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados*, (16), 75-98.

### **Textos usados en clase**

Moraes, M. I. (2008). *La pradera perdida: historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo (1760-1970)*. Linardi y Risso.

Nahum, B. (1975). *La época batllista: 1905-1929*. Banda Oriental.