

El desarrollo de competencias para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado. Abordaje desde la historia narrativa y las fuentes tes.

Bazán y Sonia Alejandra.

Cita:

Bazán y Sonia Alejandra (2013). *El desarrollo de competencias para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado. Abordaje desde la historia narrativa y las fuentes tes. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1144>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 130

Título de la Mesa Temática: La enseñanza de la Historia en los contextos actuales: temas, problemas y desafíos.

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Cerdá, María Celeste; Cudmanil, Ana María; Jara, Miguel Angel

TÍTULO DE LA PONENCIA

El desarrollo de competencias para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado. Abordaje desde la historia narrativa y las fuentes testimoniales.

Apellido y Nombre del/a autor/: Bazán, Sonia Alejandra

Pertenencia institucional: Departamento de Historia – Facultad de Humanidades –Grupo GIEDHIS UNMdP

Correo electrónico: bazansa@gmail.com

<http://interescuelashistoria.org/>

El proyecto¹ puesto en marcha en el marco del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), se centra en la enseñanza universitaria de futuros docentes de Historia, en esta oportunidad presentamos parte de la experiencia propuesta en dos asignaturas del Profesorado en Historia de la UNMdP: Didáctica y Enseñanza de la Historia e Historia Contemporánea. Abordamos nuestro estudio desde el cruce del concepto de “conocimiento didáctico del contenido” (Shulman, 2005) y la formación en competencias (Perrenoud, 1999) y desde aquí nos concentramos en el desarrollo de procedimientos por los cuales los docentes de Historia asumen la enseñanza como un acto de comprensión y razonamiento, transformación y reflexión. En este proceso de complejos entrecruzamientos, los docentes deben estar preparados para realizar reflexiones y adaptaciones sobre su base de conocimiento otorgado por la formación disciplinar.

Desarrollaremos un recorrido de estrategias de enseñanza para el aula de nivel universitario con el propósito de profundizar en la formación como la encrucijada entre el trabajo instructivo y guiado y el trabajo asociado al desarrollo del pensamiento histórico. Con este horizonte, incursionamos en necesidades de futuros docentes tal como ellos mismos demandaron en los ciclos 2011 y 2012² acerca del desarrollo de competencias promotoras de comprensión y de resolución de problemas de la Historia enseñada.

La propuesta de trabajo del equipo de investigación este año, se dirige centralmente a incursionar en las posibles relaciones entre aprendizaje de la disciplina, preparación para la enseñanza y abordaje historiográfico. En este sentido, hemos seleccionado la historia narrativa como posibilitadora de conexión entre los contextos en que se producen los acontecimientos que constituyen un relato y los contextos en los que se produce el texto que contiene ese relato.

¿Por qué nos centramos en los aportes de la historia narrativa? ¿Qué conexiones podemos establecer entre enseñanza de la Historia y el acento en los recursos narrativos? ¿Cómo trabajamos en el desarrollo de competencias para la enseñanza de la Historia? Son las preguntas que guían nuestra presentación.

¹ Proyecto de Investigación: “Didáctica de la Historia Contemporánea II. El conocimiento didáctico del contenido en la Formación inicial del Profesorado” (2013/14) en el marco del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia, dirigido por Sonia Bazán. UNMDP.

² Ver trabajo Zuppa, Silvia UNMdP. *El estudiante haciéndose docente: la búsqueda de su propio estilo*. presentado en estas Jornadas.

Enseñar Historia desde la Historia narrativa

Incursionar en la historia narrativa también implica incluir la mirada de la Historia desde “la gente sin historia”, de las “clases subalternas”, del testimonio y de la oralidad. También es retomar las tensiones de la historiografía contemporánea, entre la Historia y la memoria, subjetividad y enfoque histórico, recuerdos y representaciones colectivas en una diversidad de actores. (Traverso, 2012:30). Por un lado podemos reconocer que

Miniaturizar la historia imponiéndole la casaca doméstica de tiempo vivido: he aquí una melancólica solución de expediente que debe ser evitada con habilidad, [pero si bien sabemos que] la memoria no es ‘histórica’ en virtud del contenido particular (político o social, por ejemplo) de los recuerdos. Lo es en cambio, en cuanto facultad que distingue la existencia singular. Las estructuras y procedimientos de esta facultad procuran, en efecto, una vía de acceso a la historicidad de la experiencia (...) La memoria, que siempre es memoria del individuo, constituye sin embargo, una especie de ‘recapitulación ontogenética’ de los diversos modos del ser histórico, como también la matriz formal de las categorías historiográficas. Precisamente, tan sólo allí reside su valor suprapersonal, su índole pública. (Virno, 2003: 12-3).

Es precisamente la categoría de historicidad de la experiencia la que nos atrae y ubica en el centro de la recuperación de los relatos y testimonios, no en el sentido de memoria individual sino en el que permite que esas narraciones individuales se incorporen al dominio público. Vale por tanto recordar que las relaciones entre relatos de ficción y relatos históricos han sido profusamente estudiadas por Paul Ricoeur, entre otros, en los que la trama se muestra como un componente común, como secuencia compleja que une la consecución cronológica y configurativa.

(...)Pero las historias se relatan, la vida se vive. Parecería que se abre un abismo entre la ficción y la vida (...) Mantengámonos por un momento del lado del relato, es decir, de la ficción, y veamos cómo vuelve a conducir a la vida. Mi tesis en este punto es que el proceso de composición de configuración, no se consuma en el texto, sino en el lector y bajo esta condición, posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato

(...) el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector (...) (Ricoeur, 2009: 48)

Por supuesto que desde nuestro enfoque de profesores en Historia no se trata de cualquier relato sino que al decir de Traverso (2012: 21-26) buscamos situar la propuesta en combinación con la historia de los conceptos

(...) indispensable para que los historiadores tomen conciencia de las herramientas con las que trabajan (...) Hay que saber de dónde vienen los conceptos que usamos y por qué usamos éstos y no otros. Y también hay que descifrar el lenguaje de los actores de la historia que son objeto de nuestras investigaciones (...) Hacer coexistir la inteligencia de los conceptos con el gusto por el relato sigue siendo el mayor desafío de cualquier escritura de la historia (...).

En cuanto que los contenidos que desarrollamos en la propuesta giraron en torno a las experiencias traumáticas de los tiempos del siglo XX europeo, tiempos de ideología, crisis y enfrentamiento³, a partir de los cuales entendemos que se define la Historia Reciente.

Propuesta para el desarrollo de competencias

Hemos abierto tres abordajes en la realización del proyecto de investigación: el primero promueve la escritura por parte de los estudiantes (como se ve en el Anexo presentado), el segundo propone el desarrollo de la metodología de estudios de casos y, el tercero, genera una actividad de profundización de lecturas en un curso de grado. Presentaremos los avances obtenidos:

En la primera experiencia abrimos la invitación para registrar relatos que algunos de nuestros estudiantes realizaron a partir de experiencias familiares. Motivados inicialmente por la recuperación escrita, nos propusimos a la vez promover la escritura de textos que nos posibilitaran la enseñanza desde una estructura textual narrativa. El rescate de esos relatos nos interesó en tanto recuperación de experiencias vitales por parte de sus abuelas, quienes alejadas del estudio de la Historia, relataron a sus hijos y nietos, fragmentos de lo vivido que hoy se convierten en textos a ser utilizados en las clases universitarias como textos promotores de indagación. La intención no es validarlos o descartarlos como fuentes históricas, tampoco constatar su veracidad y tamizar su valor para ser plausibles de ingresar

³ Cfr periodización en Marc Nouschi (1996).

al mundo de los hechos verificables; no nos interesó recuperarlos como experiencias micro de un relato macro, sino como tramas fidedignas que nos proponen e invitan a un viaje indagatorio desde lo compartido en lo cotidiano de reuniones familiares, en las que las abuelas o abuelos decidieron compartir aquello que marcó sus vidas. En esta oportunidad presentamos dos textos, estando otros en proceso de elaboración. Esta invitación queda abierta y se renovará cada ciclo lectivo. Los estudiantes además de realizar la recuperación del relato, incursionan en la escritura de un tipo textual no habitual en la escritura académica. A partir de esta propuesta se ha iniciado en la cátedra el registro de relatos y experiencias de familiares, con la intención de organizar un archivo narrativo al que dimos en llamar Relatos de abuelas en el aula universitaria.

En este sentido, la opción es la inclusión de lo que podríamos denominar “cuasi biografías individuales”, en la pretensión de trabajar sobre distintos focos de atención, de modo tal que se produzca algo similar a lo anotado por Carlo Ginzburg (2010:373) en cuanto a que “reducir la escala de observación significaba transformar en libro lo que para otro estudioso, podría haber sido una simple nota al pie de página (...)” El ejercicio aún no presenta inclusión de documentación a las tramas de los relatos, pero sí ofrece nexos entre escala de análisis y escritura de la historia. “De ese modo las hipótesis, las dudas las incertidumbres se volvían parte del relato; la búsqueda de la verdad se volvía parte de la exposición de la (necesariamente incompleta) verdad alcanzada (...)”(Ginzburg, 2010:375)

Lejos de adherir a posiciones relativistas que reducen la historiografía a un ejercicio textual, la recuperación de los relatos “micro” se presenta como un momento de iniciación al recorrido indagatorio, no necesariamente desde la perspectiva del investigador académico pero sí desde el posicionamiento cognitivo por parte del lector que recupera los relatos. Así como el investigador construye los pasos de su investigación, nuestra propuesta apunta a incentivar a los estudiantes a proceder en el mismo sentido con estas mínimas y a la vez gigantes, individuales pero universales historias.

Los casos presentados contienen información fidedigna, mediada por el tiempo y los usos de la memoria pero son de un valor incontable como punto inicial para trabajar en el aula universitaria desde el enfoque metodológico de los estudios de caso y como introductorios a un ejercicio de enseñanza y aprendizaje de la Historia, pensando no solamente en el ejercicio de la Historia académica sino especialmente en la Historia enseñada a partir de la inserción de los textos en conexión con las potencialidades de la impronta de la narrativa, así como la

problematización del lugar del relato y el testimonio en la Historia (desde abajo y de la gente sin historia). La posibilidad de contar con estos textos, despliega una base desde la cual organizar el recorrido hacia el conocimiento y aprendizaje de los procesos históricos.

Mc Ewan (1988:15) señala que el texto narrativo está en la base del aprendizaje, “el discurso narrativo que es expresivo y exploratorio [...] no es sólo una manera de hablar sino un elemento fundacional para el aprendizaje como un todo[...]”, partimos desde esta concepción para incluir los relatos reconociendo las tensiones existentes ente historia y narrativa en conexión con los contextos en que se producen los acontecimientos que constituyen la narrativa y los contextos en los que se produce el relato, es decir la narración de los acontecimientos.

La estrategia propuesta es el estudio de casos (Wassermann, 1990), entendiendo a éstos como instrumentos educativos complejos que revisten forma de narrativas, que incluyen información y datos de diversas dimensiones. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”, es decir recortes importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales. En primer lugar, cuando se elige un caso para una clase hay que tener en cuenta la concordancia entre las “ideas importantes” del caso y los principales temas del curriculum. Un caso comienza con preguntas, que pueden ser contestadas a partir de la experiencia de haber realizado las lecturas (de los textos del anexo: Rojo 21 y Assunta, por ejemplo) ¿El relato atrapa al lector?, ¿Permiten las frases descriptivas que el lector se forme una imagen mental de las personas, los lugares, los acontecimientos?, ¿Pueden los lectores identificarse con los personajes y sentir algo por ellos?, ¿El argumento es realista? Si las respuestas son afirmativas podemos avanzar con el desarrollo.

Otro aspecto que nos interesa remarcar es que la mayor parte de los buenos casos causan en el lector un impacto emocional, evidenciando el propósito de que la lectura del relato despierte el interés por los personajes que figuran en el caso, por los problemas, por los temas y los contextos históricos involucrados. A los aspectos anotados agregamos que un buen caso acentúa la incógnita, el relato es inacabado, con interrogantes abiertos. Esta característica permitirá la participación activa de los estudiantes sobre las situaciones históricas que se plantean. En presencia de esta disonancia cognitiva, la mente no descansa, este proceso cognitivo requiere la reflexión de los estudiantes involucrados. El todo de la experiencia en la enseñanza con casos aparece bajo la forma de un circuito educativo de aprendizaje, con

experiencias pedagógicas que se ordenan, una a partir de la otra, en una serie de etapas que hacen evolucionar la comprensión.

La experiencia de los estudiantes con el relato de un caso es el punto inicial, les proporciona un conocimiento incipiente de las cuestiones más importantes. Finalizada la lectura del caso se plantan preguntas críticas para promover una primera interpretación sin recurrir a mayores conocimientos e informaciones que las que poseen los estudiantes al iniciar el estudio del tema/problema abordado. Seguidamente se procede a realizar un segundo nivel de análisis e interpretación pero en pequeños grupos, se revisan y comparten las primeras respuestas y se instala la necesidad de recurrir a mayor información. La puesta en común en el grupo amplio es el paso siguiente de la progresión, pero aquí también la idea central es lograr que los estudiantes extraigan sus propios significados de la experiencia con el caso. La secuencia no termina aquí, sino que el docente sigue examinando los problemas a partir del planteo de actividades de seguimiento, donde se ponen a prueba las conclusiones provisorias a las que se ha arribado, pueden incluirse fuentes, documentales, lectura de bibliografía; mientras que los estudiantes continúan el proceso hermenéutico. Se cierra la secuencia con otra puesta en común para profundizar la comprensión de los problemas planteados, o dirigirlos hacia caminos conexos; es un circuito educativo en que los participantes colaboran en un proceso continuo de construcción de sentido. Cuando el docente decide que el viaje de investigación por el camino del aprendizaje debe concluir a fin de poder emprender nuevos viajes relacionados con otros problemas, solicita una actividad culminante que demuestre a través de una actuación individual o colectiva su capacidad para aplicar los conceptos aprendidos de un modo nuevo. Estas actividades dejan la puerta abierta a la continuación de las inevitables odiseas personales, porque la ausencia de cierre provoca precisamente esa reflexión continua. En el circuito educativo de la enseñanza con casos, la prioridad del aprendizaje no es el punto de destino (la adquisición de conocimientos específicos), el lugar principal le corresponde al viaje (la comprensión en desarrollo). Cuando el viaje culmina, nada ha terminado realmente.

La segunda iniciativa se lleva a cabo en la cátedra de Didáctica y práctica de la Historia, donde indagamos en la “acción y el razonamiento pedagógicos” con el objetivo de reconocer el grado de dificultad con que los profesores practicantes logran pasar entre el dominio de la disciplina y la transformación de los contenidos en representaciones pedagógicas. Procedimos a realizar un segundo registro al trabajar con los estudiantes que están por realizar sus

prácticas y nuevamente recurrimos al estudio de casos. Si bien esta metodología no es reciente, si lo es su inclusión en los Diseños curriculares provinciales (2006-2012), innovación que nos permitió observar⁴ que los docentes no reconocían las particularidades de la metodología y que por lo general se interpreta como si se tratara de la enseñanza de ejemplos que pueden elegirse entre una variedad disponible. Tomando este equívoco, introducimos durante el primer cuatrimestre 2013 el trabajo de estudios de caso desde la perspectiva desarrollada por Wasserman (1990) y Litwin (2008). Durante el desarrollo de las clases de trabajos prácticos nos centramos en estrategias de interacción con el propósito de moderar la constante atención a la estrategia expositiva propia de las clases magistrales y en esta situación introducimos el estudio de caso a partir de la narración “Historia de una bicicleta” (Auster, 2007:64-67). Este relato forma parte de una secuencia de reconstrucciones de vida de oyentes que fueron convocados a un programa de radio para contar historias verídicas. Seleccionamos la historia de la bicicleta porque a partir del objeto nos introduce en la historia de Edith Riemer, una niña judío-alemana en el contexto del nazismo. Decidimos colocar a los futuros docentes en situación de imaginar posibles preguntas que podrían hacer los estudiantes al leer el relato. Habíamos introducido brevemente el concepto de estudio de caso y en un primer momento encontraron que el abordaje era complejo. Luego de leer el texto, los estudiantes aportaron preguntas, reflexiones, cuestiones que incluso podían organizarse en grados de dificultad (Anijovich, 2009), mostrando la importancia de las buenas preguntas como estrategia de enseñanza. Ellos mismos experimentaron que el texto narrativo invita a la imaginación, a la hipotetización y posteriormente a la búsqueda de explicaciones e interpretaciones contextuales. En esta situación, los estudiantes –próximos docentes- fueron puestos en el ejercicio de pensar adaptaciones para la acción pedagógica percibiendo de qué tratan el razonamiento y acción pedagógicos.

Sostenemos que la formación docente debería posibilitar a los futuros profesores a realizar reflexiones y adaptaciones que conduzcan a acciones pedagógicas adecuadas al contexto en el que de enseñará, competencias que implican recorrer etapas de comprensión, de transformación de contenidos disciplinares, de diseño de secuencias didácticas, la evaluación, el meta-análisis de sus clases y el replanteo de la propuesta si fuera necesario. “(...) Es en esos procesos reflexivos donde las creencias, teorías implícitas y otras formas de pensamiento

⁴ En cursos de capacitación docente realizados en paralelo a la aplicación de los nuevos diseños curriculares. Programa de capacitación de Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

interactúan con las condiciones contextuales para configurar las acciones que se cristalizan en el aula” (Salazar, 2005) A modo de esquema presentamos una adaptación del modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman (2005)

<p>Comprensión Reconocimiento del sentido de la enseñanza y los objetivos, explicitación de los soportes epistemológicos de la Historia, conexiones con otras disciplinas, reconocimiento de perspectivas historiográficas, reconocimiento de procesos históricos a enseñar.</p>
<p>Transformación <u>Preparación</u>: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje. Selección de las estrategias adecuadas para la enseñanza situada. <u>Representación</u>: reconocimiento del repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, a partir de las cuales el profesor hará comprensible los contenidos a enseñar. <u>Selección</u>: significa escoger a partir de un repertorio pedagógico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento los contenidos, recursos y actividades pertinentes. En esta etapa se incluye la consideración de los diseños curriculares vigentes en el nivel provincial. <u>Adaptación</u> y ajuste de la propuesta de enseñanza a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.</p>
<p>Instrucción Aplicación de las representaciones, ordenamiento de interacciones, de trabajo grupal, estímulo a aprender, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.</p>
<p>Evaluación Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar clases o unidades didácticas. Evaluar el propio desempeño, y adaptarse a las experiencias.</p>
<p>Reflexión Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente el desempeño del docente y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.</p>
<p>Nuevas maneras de comprender Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo. Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.</p>

El tercer abordaje desde la historia narrativa es la propuesta que realizaremos en el segundo cuatrimestre de 2013 en la asignatura Historia Social de Europa denominada “*Violencias de*

Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza". En esta propuesta nos proponemos trabajar el tratamiento de fuentes narrativas y en especial testimoniales contenidas en bibliografía o publicadas como tales, por ejemplo:

- Applebaum, Anne. Gulag, historia de los campos de concentración soviéticos.
- Figes, O. Los que susurran. La represión en la Rusia de Stalin.
- Figes, O. El baile de Natacha, una historia cultural rusa.
- Ginzburg, Eugenia. El cielo de Siberia. La lucha de una mujer por la supervivencia.
- Grossman, V; Ehrenburg. El libro negro.
- Grossman, V. Todo fluye y Vida y destino
- Levi, Primo. Trilogía de Auschwitz. (Si esto es un hombre, la Tregua, los Hundidos y los salvados)
- Sereny, Gitta, Desde aquella oscuridad. Conversaciones con el verdugo Franz Stangl, comandante de Treblinka.
- Solzhenitsyn, A Archipiélago Gulag
- Memorial de la Shoah-Voces de Testigos y sobrevivientes de las ejecuciones
- Lanzman, Claude. Shoah (film testimonial)

La recuperación de la narrativa se presentará como suerte de hilvanos entre personaje, contexto, acción que permite reconstruir vidas y asimismo vislumbrar posibles aplicaciones en la formación de pensamiento histórico en los estudiantes de la carrera de grado. Aún más, apostamos por las posibilidades multiplicadoras de esa competencia a la hora de que ellos ejerzan como docentes de Historia. Asimismo, incursionaremos en la combinación, interacción y tensiones entre historiografía y enseñanza, profundizando la perspectiva desarrollada hasta el momento en un ejercicio que podríamos llamar "aprendizaje por inmersión en relatos de vidas". Tanto para el estudio como para la enseñanza de la Historia, nuestra propuesta supone que

(...) Si no tenemos una certeza absoluta ante nada y si todavía poseemos una mente lo suficientemente abierta como para cuestionar lo que estamos viendo, tendemos a mirar el mundo con mayor atención, y, de esa observación, surge la posibilidad de ver algo que nadie había visto nunca. Debemos estar dispuestos a admitir que no se conocen todas las respuestas. Si creyésemos que sí, nunca tendríamos nada importante que decir. (Auster, 2007:13)

Conclusiones y nuevos itinerarios

Podríamos recuperar las discusiones a favor o no de la Historia narrativa pero nos quedamos con el valor didáctico de la narración desde la perspectiva aportada por Bruner. Si de textos (en cualquiera de los soportes posibles) se trata la enseñanza de la Historia, también se trata de lectores y escritores. Posiblemente estemos intentando plantear que aprender Historia es aprender a leer sobre la vida. Al decir de Bruner “(...) a medida que nuestros lectores [estudiantes] leen, a medida que empiezan a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que podrían dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas (...)” (Bruner, 1986: 33). Consideramos que ya sea en el aula universitaria o en el aula de educación secundaria los textos narrativos son los que permiten el ingreso de las múltiples perspectivas para que la experiencia relatada se vuelva comprensible.

Faltaría entonces agregar una cuarta pregunta a las planteadas en el inicio del trabajo ¿para quién realizar estas propuestas? Esta pregunta da sentido a la práctica de la enseñanza e invita a indagar en conexiones concretas entre la formación docente y el rendimiento escolar (Stronge, 2011)⁵. Sostenemos que la mejor formación de los futuros profesores de Historia repercutirá en aprendizajes de calidad en la enseñanza de nivel secundario recuperando no solamente el sentido académico de nuestra profesión sino ante todo el sentido político de la enseñanza y por tanto, “el deber de historia”.

⁵ Cfr. <http://www.njea.org/news-and-publications/njea-review/november-2011/comparing-teacher-evaluation-models/stronge>

Anexo⁶

Relato1: **Rojo el 21**

Por Francisco Mosiewicki (alumno avanzado del profesorado en Historia UNMdP)

Nevaba aquella noche de 1921 en la cruel patria oriental. La joven miró sus manos mientras las fregaba con frenesí en la aljaba de su cuarto. Su marido no estaba. Se había marchado en busca de los pasajes de tren que necesitarían para ir a visitar a su hermano. Sentada cerca de ella se encontraba Natasha, su vecina, aquella con la que había compartido tantos sufrimientos durante la guerra. Esa maldita guerra. Su nefasta sombra se negaba a irse. La muerte rondaba por Europa y marcaba con sangre y fuego a la amada y sufrida Rusia. La joven se llamaba Maria y hacía tan sólo unos momentos había participado del asesinato de una división entera de cosacos.

La mañana anterior se había mostrado inocente, ahora la recordaba burlona, como riéndose de ella por haber conocido su destino y no haberse dignado a revelarle aunque sea una parte de su cruel designio. Magra fortuna.

Luego de levantarse, había contado los víveres que les quedaban. No llegarían al fin de semana. Su cría lloraba en la cuna, tenía hambre pero, ¿cómo puede el alimento materno nutrir, cuando la misma madre no tiene qué comer?

Tras preparar una insípida sopa (la misma que habían estado comiendo durante toda la semana), las tres se dispusieron en torno a la mesa. Natasha las acompañaba. Se habían vuelto cercanas tras la guerra. Su marido había sido una de las tantas víctimas del conflicto.

Mientras sorbían el caldo conversaban con voz queda. A veces sus voces resultaban ahogadas por los gritos que los rusos blancos emitían desde la plaza del pueblo. La gente de María había sido víctima del conflicto intestino que asolaba Rusia desde 1917 y el poblado había sido tomado por las fuerzas contrarrevolucionarias.

Nadie salía de noche. Pocos lo intentaban de día. Los cosacos, administradores del miedo, derrochadores de violencia, defensores de un régimen que probó ser obsoleto y opositores de

⁶ Los textos del anexo han sido presentados en “*Relatos de abuelas en el aula. Historia sin historia como insumo didáctico a partir de la recuperación tardía de dos experiencias traumáticas*”. Cátedra de Historia Universal Contemporánea. IX Jornadas de Investigadores, Departamento de Historia. UNMdP, 15 y 16 de noviembre de 2012.

otro que demostraría ser autodestructivo, vendían las promesas de bezopasnost' (seguridad) y stabil'nost' (estabilidad), es decir, miedo y hambre.

Muchos compraban esas mentiras, muchos se contentaban con una muerte lenta y dolorosa, con el deseo de un mañana mejor, un mañana que no llegaba nunca y que, ciertamente, no vendría después de hoy.

Pero María era distinta. No porque tuviese una niña pequeña a la que alimentar, no porque ya no tuviese nada que perder, salvo su vida y la de sus seres queridos, no porque el miedo, a diferencia de la parálisis que infundía en otros, a ella la mantuviese aún más alerta; sino porque ella estaba dispuesta a hacer lo que fuese necesario con tal de cambiar esa situación, porque ella pertenecía a esa clase de gente, que habiendo nacido en aquel viejo continente, desde finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, cambiarían la forma de ver el mundo y lo dejarían todo por la promesa de una vida mejor, por la promesa que esas nuevas naciones ubicadas en el extremo más remoto del planeta, les suscitaban.

Ya había comenzado a preparar su escape. Con la presteza digna de aquellos que están listos para enfrentar las vicisitudes más adversas, había vendido todos los bienes que le pertenecían y todos a los que tenía alcance. El nuevo régimen prohibía la propiedad privada, los artículos de consumo se compartían y se pagaban con trabajo, aunque ya nadie lo regulaba desde que los blancos habían tomado el pueblo. Aquella serie de estafas había propiciado el medio necesario para pagar el pasaje de dos personas hacia Moscú, donde el hermano de María los esperaba. Desde allí podrían decidir hacia dónde seguir, dónde embarcar y cómo León, su marido, atravesaría la frontera, por ser desertor de la guerra civil.

María miraba por la ventana junto a la mesa. Ya casi no quedaban leños que quemar y pronto el frío invernal las devoraría, entonces comenzarían a consumir el vodka que les quedaba. Eso abundaba. Muchas veces, el Estado decidía repartirlo con tal de "acallar a las masas" o tan sólo con ánimos de mantener viva a la mano de obra. Toda esa situación la hacía sentir enferma. Entre tanto, una furia contenida crecía en su interior.

Ese día anocheció temprano, siempre lo hacía en invierno, y ese invierno había sido particularmente cruel.

La niña dormía en la cama de su madre y Natasha se disponía a marcharse a su hogar cuando la puerta resonó con tres potentes ruidos. Ambas conocían de memoria esa señal. Eran los soldados, que habiéndose quedado sin alcohol, buscaban obtenerlo del pueblo por cualquier medio. La última vez había sido terrible. Una mujer a dos casas de distancia se había opuesto a la injusticia siendo brutalmente agredida de la peor forma posible, terminando la velada con una bayoneta en las entrañas.

El mensaje era claro: no se juega con los cosacos, y María se creía la última persona en el mundo capaz de enfrentarse a esa fuerza, no diabólica, sino humana, porque aquellos actos le son propios sólo al hombre. Esa creencia estaba por cambiar.

La puerta resonó por segunda vez y Natasha se apresuró a abrirla, antes de que la culata de aquel fusil la sacara de los goznes.

Seis hombres se lanzaron sobre la morada revisando baúles y recovecos en busca del vodka al tiempo que María, sin pensarlo, avanzaba hacia la cocina y volvía con un pesado cajón con cinco botellas. Así repitió la operación hasta que vació las reservas que su marido había estado guardando “para el mal tiempo”.

En pocos instantes ambas mujeres fueron desplazadas a los golpes hacia un rincón de la casa mientras los cosacos despilfarraban el alcohol en el lapso de lo que dura un turno en la guardia nocturna. Sin embargo, la incursión no terminaría allí. Los deshumanizados soldados volvieron por más. Esta vez ansiaban carne, aunque estaban demasiado ebrios como para poder coordinar sus movimientos. Al primer intento de incorporarse, el más grotesco de los asaltantes tiró el candil de la mesa y la estancia se sumió en la penumbra. Hacía ya un rato que la última braza se había consumido en el hogar.

La lámpara estaba hecha añicos y María no tenía otra para reponerla. A través de la luz que entraba por la puerta entreabierta pudo percibir a una Natasha paralizada por el miedo, tiritando por el frío, sin poder reaccionar ante el ogro que se abalanzaba sobre ella. Entonces, algo estalló en su interior.

Corrió hacia la cocina y tomó el cuchillo de cortar vegetales que aún estaba sucio desde la mañana, cuando había racionado el último nabo para preparar la sopa, y volvió al comedor. Los desesperados manotazos que desplegaba su vecina le confirmaron que la pobre había vuelto en sí, de modo que no dudó en actuar.

Avanzó sobre el primer atacante y le propinó una estocada sobre la espalda. La hoja resbaló sobre el colete de cuero sin hacer daño, y el agredido se volteó para ver la razón de su molestia. Enceguecida, María descargó otra puñalada sobre el pecho del hombre. Esta vez, la hoja penetró hasta el mango.

Otro de los agresores, que había llegado a la rastra hasta ella, la tomó por el tobillo buscando arrojarla al suelo. Sin poder recuperar la hoja del cuerpo donde había quedado aprisionada, le propinó un puntapié en el rostro con tal fuerza que tanto el sueco que llevaba como la mandíbula de su atacante se quebraron. El hombre se desplomó hacia atrás gimiendo de dolor, mientras dos de sus compañeros, a los que el alcohol no había dejado inconscientes, buscaban socorrerlo. Uno fue más veloz. Desenvainó un cuchillo de caza y buscó atravesar a la dolorida María, que retrocedía rengueando con el pie herido.

Ya se veía muerta, desarmada como estaba, cuando un estruendo a su izquierda la ensordeció.

Avanzó entonces Natasha, con el fusil descargado en sus manos, hacia el hombre que se retorció en el suelo tras haber recibido aquel disparo en el pecho. Nunca se había sentido tan poderosa y ahora quería disfrutarlo. No era como María. Siempre manteniendo el perfil bajo, siempre obedeciendo. Era feliz con lo poco que tenía y la guerra se lo había arrebatado todo. Ahora le tocaba a ella. Miró al soldado. La sangre manaba copiosa de la herida y el hombre suplicaba por clemencia. No se lo merecía. Su compañero retrocedía hacia la puerta y reconociéndolo como aquel que había violado a su vecina corrió hacia él.

María no pudo mirar aquello. Sólo llegó a escuchar el ruido que la bayoneta de aquel fusil emitía al entrar y salir del vientre de aquel hombre.

Tras terminar con su objetivo, Natasha se volvió hacia María con otro fusil y se lo entregó. Esa mujer ya no era la sumisa vecina que había conocido. Algo oscuro también se había despertado en ella y la había impulsado a buscar la justicia que el mundo entero les había negado. Ya no había vuelta atrás.

Tomó entonces el arma y juntas remataron al resto, incluyendo a los dos imbéciles que, por efectos del vodka, habían permanecido inconscientes, ajenos a la masacre, creyéndose a salvo, capaces de esquivar a la muerte.

Con la misma presteza que los despacharon, los arrojaron uno por uno al sótano de la casa, donde ya nadie los encontraría.

La luna iluminaba el cuarto mientras María se limpiaba las manos. La sangre había salido ya, pero ella aún sentía el olor a muerte. Ese olor que se había apoderado del viejo mundo, que se alojaba en las piedras, en los árboles, en el paso y en la nieve, en el cielo y en la tierra, pero sobre todo, en los hombres.

León llegó a la mañana siguiente. Abrazó a su mujer, la besó y la abofeteó. Tales eran los sentimientos que lo embargaban. Ese mismo día huyeron en busca del hermano de María.

Mientras los tres dejaban el pueblo, la joven pudo ver a Natasha, fusil en mano, arengando a sus vecinos para que tomasen las armas y las riendas de ese pueblo que se moría, junto con la agonizante Besarabia en aquella guerra intestina que durante el frío invierno de 1921, se había cobrado otra víctima, la inocencia de aquellas dos mujeres.

Relato 2: Assunta

Por Cristian Andrés Di Renzo (prof en Historia UNMDP)

Aquel 8 de diciembre de 1943 la familia Fosco se preparaba de a poco para recibir a la tan ansiada navidad con los recursos que tenían. Algunas papas, unos pocos frijoles y apenas unas aceitunas eran parte del festín de esta familia de contadinos. En el pequeño pueblo italiano de Ari, las fiestas religiosas se celebran de una manera especial pero nunca pasó por su imaginación lo que iba a suceder. Aquel día típico del más crudo invierno, Assunta Fosco, la segunda hija del matrimonio, se enteró junto con su familia que tenían 30 minutos para abandonar su historia, su vida. Un grupo de alemanes ingresaron a punta de pistolas a su humilde morada en una tarde que se volvió eterna.

Fue así que dejaron atrás todo lo que habían planeado, su siembra, su felicidad...

Salieron a la calle sólo con lo que traían puesto, Assunta, con 18 años, acompañó a su familia en un largo camino sin destino en medio de una tormenta de nieve que la atacaba , incluso sin tener calzado.

Pasaban los días y el hambre era cada vez más insoportable. La ira, la decepción y el dolor de haberlo dejado todo angustiaban a la familia Fosco. En este panorama recibieron la noticia de que la ciudad de Chieti, la capital provincial, era Ciudad Abierta e iniciaron el viaje hacia allí junto con otra familia amiga. Una vez que arribaron tras recorrer kilómetros a pie, se encontraron con un panorama no muy diferente al que habían dejado atrás, hambre, enfermedades, muerte. Pasaron por siete refugios, uno de ellos dentro de una montaña, apenas una cueva en donde dejaban en la entrada un “vigilante” con un pico y una pala en caso de que un bombardeo les tape la entrada como ocurriera alguna vez.

Ya en un refugio en Chieti, que no era más que una pequeña pieza del tamaño de un baño, Assunta, su mamá embarazada y su hermano menor decidieron volver a su casa para buscar algo con que calmar al monstruo del hambre. Caminaron sin cesar kilómetro tras kilómetro de terreno sinuoso mientras lloraban lágrimas de sangre.

Ya cerca del destino se toparon con un puente en donde había centinelas alemanes. Al solicitar permiso se lo negaron de una manera muy poco cordial al grito de ¡Acá no se pasa! ¡Fuera! ¡Fuera! Sin embargo no renunciaron a su pequeño gran sueño. Tomaron otro camino, y evadieron el control.

Finalmente allí estaban. En aquello que alguna vez había sido su hogar y que ahora no era más que un cúmulo que piedras apenas alineadas que conformaban una especie de hospital de guerra en un improvisado sótano contraído por los alemanes, y lo que es peor aún, de comida ni rastro había.

La vuelta al “refugio” con el resto de la familia se emprendía con decepción y dolor. Sin embargo el viaje de vuelta encubría otros contratiempos. Los centinelas que les habían impedido el paso los reconocieron cuando intentaron pasar entre un grupo de gente que se dirigía a Chieti y de inmediato los detuvieron entre insultos y golpes. Assunta y su mamá no pararon de llorar en ningún momento pero los alemanes tapaban el llanto con risas y disparos al aire. Al día siguiente llegó un camión, cargaron a todos y los llevaron a Chieti. Casi a todos, ya que varias mujeres se despidieron de sus hijos por la fuerza. El temor de ser enviado a un campo de concentración era latente, mientras cientos de rezos parecía que nadie escuchaba en este terrible episodio. Cerca de Chieti, el camión de detiene lentamente. Se bajan los guardias para reportarse con el Comando alemán. El tiempo se vuelve cada vez más lento ante la incertidumbre de Assunta y el resto de los detenidos en el camión. De un

momento a otro, casi inesperadamente, se escucha ¡Abajo!!Abajo!. Los rezos habían sido escuchados y Assunta, su hermano y su mamá comenzaron a caminar en dirección al refugio.

De repente, en medio de una oscuridad tenebrosa debido a “las noches de luna” aparece una sombra que se acerca cada vez más y más sin detenerse...

Era el papá. Los había salido a buscar, aunque con muy pocas esperanzas de encontrarlos vivos tras dos días de haber desaparecido e inmediatamente emprendieron camino hacia el refugio.

Pasaba el tiempo pero no pasaban las desgracias dentro de un peligroso clima que se hacía cada vez más insostenible. Pues sí, no sólo tuvieron que soportar el desmán de los germánicos sino que también la Resistencia Partisana, “los buenos de la película” dirían algunos, hacían de las suyas tras una bandera de liberación que poco tenía de tal anhelo.

Uno de esos eternos días, los partisanos pasaron reclutando hombres a través de diversos métodos, uno de ellos bajo amenazas. Fue así que entraron al “refugio” en busca de su papá. Sin embargo, la familia Fosco ya se había enterado de que estaban tomando hombres por la fuerza y decidieron esconder al jefe de familia debajo de un colchón de paja y pusieron a un niño arriba. No parecía que estuviese allí, pues sólo pesaba lo que los huesos y la piel lo sostenían. De repente un batallón armado ingresa en busca de hombres para engrosar su ejército, pero sin frutos. Una vez más la muerte los amenazaba demasiado cerca, aunque lidiaban con ella cada día. Entre gritos y amenazas, estos “supuestos héroes” se retiraron y Assunta su mamá ya de ocho meses de embarazo y el resto de su familia volvieron a respirar.

Poco tiempo después la guerra se había ido y consigo se había llevado vidas, pero su humilde casa en ruinas conservó bajo tierra algunas conservas que el padre de familia había escondido antes de partir con la confianza de que volverían. Piedra tras piedra sobre la cabeza de cada uno de ellos reconstruyeron el hogar desaparecido.

Pero además la guerra extirpó sueños, historias que nunca nadie va a poder contar y algunas otras, como esta, perduran en la memoria de los sobrevivientes y en la de sus descendientes inmortalizándose generación tras generación.

Bibliografía

- Auster, Paul Auster (2007) *Creía que mi padre era Dios. Relatos verídicos de la vida americana*. Barcelona, Anagrama.
- Bruner, Jerome (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Egan, Kieran (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu,
- Ginzburg, Carlo (2010) *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires, FCE.
- Gudmundsdottir, S. (1998) "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en MC Ewan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, Edith. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Nouschi, Marc. (1996) *Historia del siglo XX. Todos los mundos, el mundo*. Madrid, Cátedra
- Perrenoud, Phillipe. (1999) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graò.
- Ricoeur, Paul (2009) *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Barcelona, Paidós.
- Salazar, Susan, (2005) "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente" *Revista Electrónica. Actualidades investigativas en Educación* vol 5, nº2, año 2005 <http://revista.inie.ucr.ac.cr/> última consulta mayo 2013.
- Shulman, Lee (2005) "Conocimiento y enseñanza". *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. 9, 2. Universidad de Granada. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> , ultima consulta 28/05/13
- Traverso, E. (2012) *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires, FCE.
- Virno, Paolo (2003) *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires, Paidós.
- Wasserman, Selma (1990) *El estudio de casos como metodología de enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.