

Efectos de Metáfora e Historia de la Educación

Metaphor effects and History of Education

Anna Pagès

e-mail: annaps@blanquerna.url.edu
Universidad Ramon Llull. España

Resumen: Este artículo expone el problema de la enseñanza de la Historia de la Educación en una época de crisis discursiva, debilidad hermenéutica y hegemonía de la cultura instrumental. Tres nociones básicas fundamentan este trabajo inicial: efectos de metáfora, genealogía y archivo. Conocer el pasado implica en primer lugar interrogarse por su existencia en el ahora. Hace falta deshacer el hilo de una tradición incompleta y parcial, múltiple y plural para producir efectos de metáfora en el discurso educativo sobre la Historia. Siguiendo las indicaciones de Lacan, Foucault, Blumenberg y Gadamer presentamos una experiencia de enseñanza de la Historia de la Educación con alumnos en primer año de formación de maestros.

Palabras clave: filosofía de la educación; teoría e historia de la educación; pedagogía.

Abstract: This article calls into question the problem of teaching History of Education in a time of a symbolic crisis, weak hermeneutics and hegemony of skill-oriented culture. Three basic notions sustain this research project: effects of metaphor, genealogy and archive. In order to know the past we need to ask for it from within the present. We must undo the fictitious continuity of an incomplete, partial, multiple and plural tradition in order to introduce some effects of metaphor in the educational discourse on History. Following the statements of Lacan, Foucault, Blumenberg and Gadamer we analyze an experience of teaching History of Education with students in their first year of Teaching College.

Keywords: philosophy of education; history and theory of education; pedagogy.

Recibido / Received: 05/11/2016

Aceptado / Accepted: 30/03/2017

1. El pasado en la enseñanza de la historia

La expresión «efectos de metáfora» fue acuñada por Lacan en su Seminario VI «El deseo y su interpretación» (Lacan, 2013, pp. 30-31) para describir los fenómenos residuales en el discurso como indicadores del deseo. Una serie de significantes «suelto» que se pueden conmutar alcanzan a dibujar un intervalo entre, por una parte, las palabras que representan al sujeto y, por otra parte, la demanda que procede del Otro. Dicho de otro modo, cuando alguien dice algo inesperado o imprevisto en una conversación a otro que le ha preguntado o requerido, cuando algo «se introduce» de repente sin previo aviso en la cadena significativa, entonces en este punto preciso tiene lugar la apertura a un nuevo significado así como el impulso hacia el deseo de saber.

En la transmisión de la Historia es necesario que el pasado como sorpresa o imprevisto surja de algún modo en el discurso sobre los hechos del presente. Para que se introduzca el pasado en forma de pregunta debemos generar efectos de metáfora en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, esto constituye un problema gordiano para el momento actual, dónde más bien se deshecha el pasado.

La experiencia que cuentan los alumnos en primer año de formación inicial de maestros sobre cómo les enseñaron Historia en la escuela primaria y en el Instituto está muy lejos de crear efectos de metáfora o un deseo de saber sobre el pasado. Este grupo de alumnos relatan una relación repetitiva, rutinaria, mediocre con la Historia, a la que identifican con un rollo perfectamente predecible de temas y programas de estudio, que además se repiten retroactiva e interminablemente. La Historia es un currículum sin ninguna relación con el presente ni con su propia «historia». No hay pasado en la historia que aprendieron, sólo repetición.

En este artículo analizamos de qué manera se puede enseñar Historia de la Educación introduciendo efectos de metáfora, es decir, desplazando una rutina interiorizada como inamovible hacia un deseo de saber sobre el pasado que permita incorporar una novedad, teniendo en cuenta el contexto general de debilidad hermenéutica. Este viraje no se puede interpretar como un mero recurso didáctico desde un marco pedagógico (la Didáctica de las Ciencias Sociales) sino que requiere ubicar la cuestión del deseo de saber y el interés por la indagación histórica en otro contexto epistemológico: los Estudios Culturales.

2. Historia de la Educación y Estudios Culturales

La materia «Historia y Antropología de la Educación» forma parte del currículum básico de la formación inicial de maestros en las Universidades españolas, tanto en el ámbito de Educación Infantil como en el ámbito de Educación Primaria.

Habitualmente la Didáctica General y las Didácticas Específicas se ocupan de describir por qué medios, con qué recursos y con qué fines de adquisición de competencias es posible proponer un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el contexto escolar de lo que se denomina «conocimiento del medio». Los estudiantes en formación inicial de maestros deben entonces aprender esta lógica de la didáctica que entiende la Historia como una perspectiva sobre lo que

nos rodea aquí y ahora, más topográfica que historiográfica, más del lado de la localización que del lado de la narración.

Este abordaje curricular de la enseñanza de la Historia, considerada como «medio» es esquemático y reduccionista. Se nutre de un modelo de racionalidad técnico-instrumental orientado a la adquisición de habilidades y también de un punto de vista sobre la didáctica como un triángulo que se autoabastece, sin considerar las consecuencias simbólicas del poner en juego un contenido determinado (la Guerra Civil Española por ejemplo) reduciéndolo a la mera «adquisición» de competencias. Nuestra hipótesis, en el estudio de caso que presentamos para ilustrar esta perspectiva teórica, consiste en introducir los contenidos de Historia de la Educación a partir de una catapulta inicial: la discontinuidad entre pasado y presente. Se trataría de promover un interés por el pasado como objeto enigmático, presentarlo en forma de un blanco no descifrado para indagar en él desde el presente a partir de una pregunta fundacional. En anteriores trabajos (Pagès, 2006) he denominado esta acción sobre el pasado como un hueco o vacío a descifrar desde una «debilidad hermenéutica» en el sentido de la aparición de espacios difíciles de interpretar por la falta de un sentido totalizador general.

Se trata, en cierto modo, de introducir un «giro epistemológico» en el planteamiento mismo de la enseñanza de la Historia de la Educación a nivel universitario, que abarque la posibilidad de nuevas significaciones para descubrir e identificar una particular relación con el pasado, relación no evidente y por lo tanto semánticamente problemática en una época como la actual, dónde la globalización y la cultura de la imagen encubren los juegos posibles de significados, la potencial elaboración de metáforas como sustitución de un significante por otro.

Las dificultades de identificación de la metáfora en el discurso constituyen el núcleo del problema actual de la precariedad simbólica de nuestra época (Pagès, 2006, 2012, 2016). Hemos desarrollado la temática de la precariedad simbólica anteriormente (Pagès, 2016) mencionando uno de los últimos trabajos de Hans-Georg Gadamer (2000) dónde afirmaba que la educación consiste en saber hablar. Esta función de la palabra queda, sin embargo, fragilizada por la presión de las imágenes en un entorno de hegemonía de la semiótica por encima de la semántica del lenguaje articulado. El antropólogo Lluís Duch ha definido con precisión esta dificultad específica de la época con la expresión «desempalabramiento del mundo». En su trabajo sobre *Religión y Comunicación* Duch planteó claramente cuál es el riesgo de un mundo sometido al desempalabramiento: «la reducción de la equivocidad, que es uno de los mayores atributos del símbolo, a univocidad signica, señal distintivo del pensamiento y la acción anti-simbólicos y con una regulación ortodoxa» (Duch, 2010, p. 51). La crisis de la construcción simbólica del mundo equivale a la crisis de la metáfora, un movimiento del pensar gracias al cual hacemos presente lo inmediatamente ausente. Esta caída de la lógica de la metáfora tiene consecuencias importantes en nuestra percepción del mundo y por lo tanto influye profundamente en los mecanismos de transmisión que se deducen de ella, como por ejemplo la acción educativa. El filósofo Hans Blumenberg ya alertó en su momento de la crisis del mito y su sustitución por la lógica instrumental que impugna la posible verdad de la tradición mitológica:

La tradición mitológica parece fundarse en la variación y en lo inagotable de su contenido inicial, susceptible de ser continuamente recreado y modificado hasta el extremo de volverse irreconocible, como el tema en las variaciones musicales. Mantenerse a través de la variación, seguir siendo reconocible sin aferrarse a la intangibilidad de una fórmula demuestra tener un modo particular de validez (Blumenberg, 2004, p. 30).

La cultura instrumental lleva a cabo una sustitución completa de las historias, versiones, variaciones múltiples y distintas tonalidades del mundo, por la uniformidad canónica que «intenta constantemente explicar al hombre por analogía consigo misma» (Blumenberg, 2004, p. 32).

Esta perspectiva de interpretación del mundo contemporáneo es clave para reflexionar sobre la experiencia de transmisión en contextos formativos de tipo escolar. Nos obliga a reintroducir el trabajo del mito en la práctica de desvelamiento de otros modos de pensar. La enseñanza de la historia tiene mucho que ver con el esbozo de una alternativa de relación con el saber procedente del pasado, un saber fragmentado, deshilado, en plena laminación. El rescate de las pistas del pasado, de las huellas y las marcas, permite a los estudiantes entender qué es, al fin y al cabo, la historia: un tipo de relación con el pasado desde el presente, que nos atraviesa y nos alcanza biográficamente. El contexto de debilidad hermenéutica que caracteriza esta operación formativa supone abandonar la concepción de una totalidad ensimismada desde cuyo sentido omnisciente analizar cualquier minúsculo rasgo en el presente. Se trata de sustituir el todo por las historias contadas que hemos aprendido de una tradición hecha de jirones:

No existe un triunfo definitivo de la conciencia sobre el aviso: cultura, tradición, racionalidad, ilustración no indican lo que en la vida se puede hacer de una sola vez, de raíz y de una vez por todas, sino más bien el esfuerzo, continuamente renovado, por despotenciar, descubrir, deshacer y convertir en un juego (Blumenberg, 2004, p. 35).

El marco epistemológico de los Estudios Culturales (*Cultural Studies*) cuyo desarrollo a principios de la década de los sesenta se expandió notablemente, sobretudo en el continente americano, puso en crisis los referentes simbólicos de la cultura en su vínculo con las prácticas sociales. La finalidad de los Estudios Culturales fue analizar de qué manera lo social quedaba afectado por el modelo cultural vigente, ya fuera el «maquinismo» heredado de la revolución industrial que alcanzó las tendencias de estandarización de la sociedad post-industrial, hasta llegar a la cultura tecnológica como estilo de vida (las redes sociales, Internet) en el contexto de una sociedad de consumo inmersa en la urgencia del tiempo vivido.

En este panorama general, la educación fue considerada una actividad al margen de la esencia del movimiento cultural que la rodeaba e influía. Recluida en su búnker pseudo-disciplinar, la Pedagogía, en particular a partir de los años setenta, con el *boom* de la cibernética y la tecnología educativa, cubrió con creces un espacio aislado de los entresijos, contradicciones y paradojas culturales del entorno. La Pedagogía se convirtió en una herramienta de control curricular de la

calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin referencia alguna al conjunto de tendencias culturales que le eran coetáneas. Este aislamiento de la Pedagogía empobreció notablemente su contribución intelectual al conjunto de disciplinas que nutrían las así llamadas «Ciencias de la Educación», quedando reducida a una triangulación didáctica en medio de un discurso de la innovación cuyo significado no se podía articular con el juego político de la cultura y sus incidencias sociales.

En este artículo planteamos la posibilidad de enmarcar el fenómeno educativo –en este caso la enseñanza de la Historia de la Educación– y sus prácticas en una epistemología más acorde con su tiempo: definir la práctica educativa desde el abordaje de los *Cultural Studies* y alejarla del reduccionismo de la Didáctica como Ciencia de la Educación.

¿Cuáles serían las principales implicaciones de este giro cultural? ¿Debemos abandonar la mirada pedagógica para adentrarnos en otro tipo de conceptos y preguntas? En este recorrido vamos a plantear tres nociones básicas para una gramática transformadora de la cuestión educativa desde los *Estudios Culturales*: los efectos de metáfora; la genealogía; el archivo. Estos tres elementos estructuran una alternativa a lo que Blumenberg denominó cultura instrumental para reintroducir, en cambio, un cierto trabajo del mito en la orientación del deseo de saber apuntado por Jacques Lacan.

3. Conceptos para una gramática transformadora

En este apartado vamos a definir tres nociones para una gramática transformadora del hecho educativo desde la perspectiva de los *Estudios Culturales*. La primera noción fue acuñada por J. Lacan en su Seminario del año 58-59: forma parte de lo que los expertos llaman «el Lacan estructuralista» (Milner, 1995). Los otros dos conceptos fueron acuñados por Michel Foucault (1988) en su conferencia «Nietzsche, la genealogía, la Historia», publicado en 1971, que forma parte de la primera etapa de la obra de este autor. En la década de los sesenta-setenta, el grupo de intelectuales considerados estructuralistas (Lacan, Foucault, Lévi-Strauss) propuso una definición de «discurso» desde las diferencias que lo componen, inspirándose en la frase de Ferdinand de Saussure que dice «en el lenguaje todo son diferencias». Foucault utilizó un breve texto de Borges para explicar que el lenguaje incluye una serie de elementos yuxtapuestos, encadenados, cuyas propiedades son el resultado de las posiciones que ocupan en la estructura y las relaciones que se derivan de ellas¹ La idea de un conjunto de elementos en juego, definidos por la mayor o menor distancia que les separa y las relaciones que mantienen de inclusión o exclusión rompe con el concepto de sistema orientado a un fin externo de adaptación.

¹ El texto de Borges está extraído de «El idioma analítico de John Wilkins», en Borges (1960, p. 142) y es citado por Foucault en el prefacio a Foucault (1976, p. 53): «Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar del pensamiento –al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía–, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro. Este texto cita «cierta enciclopedia china» donde está escrito que «los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, d) sirenas, (...)».

Hemos elegido precisamente este «momento estructuralista» de J. Lacan y M. Foucault porque las tres nociones básicas que vamos a desarrollar articulan la experiencia formativa que constituye y fundamenta nuestro estudio de caso en formación inicial de maestros.

3.1. Efectos de metáfora

El Seminario VI-*El deseo y su interpretación* propone analizar la cuestión del deseo más allá de cualquier tipificación normativa que pretenda circunscribirlo o estandarizarlo. El deseo es lo que queda del conjunto de fragmentos discursivos. Puede aislarse en el discurso –en la cadena significativa– por una sustitución que introduce una separación, un intervalo, una distancia entre lo dicho y lo representado. Ese intervalo genera efectos de metáfora.

Lacan recurre a una anécdota de Charles Darwin para exponer este tema. Se trata de la siguiente frase que Darwin relata en su libro sobre las emociones en el hombre y en el animal, dice así:

(...) Un tal Sydney Smith, que debía ser, imagino, un señor de la sociedad inglesa de su tiempo, dijo tranquilamente, *placidly*, la siguiente frase –Escuché decir que mi querida anciana Lady Cork pasó por alto (*has been overlooked*). El verbo *to be overlooked* significa que no fue vista, por un vigilante por ejemplo, que fue dejada de lado, olvidada. (...) Darwin se sorprende que esta frase fuera perfectamente clara para todos en lo social. No había ninguna duda que quería decir que *the Devil*, el Diablo, había olvidado a la estimada anciana, olvidado de llevársela a la tumba, lo que pareció ser, en ese momento, para el ánimo de los auditores, su lugar natural, es decir deseado. Y Darwin pone un punto de interrogación dejando abierta la pregunta. ¿Cómo consiguió Sydney Smith este efecto? –se pregunta, *soy incapaz de decirlo* (Lacan, 2013, pp. 31-32).

Lacan señala que dicho efecto es justamente un efecto de metáfora, en la medida en la que el locutor principal dice una cosa que reemplaza a otra en el curso natural de la conversación sobre la anciana dama, cuyo destino evidente, dada su avanzada edad, hubiera sido haber fallecido. El Diablo se hace presente en la conversación sin que ello afecte en lo más mínimo el ánimo de los que escuchan decir «has been overlooked». Este efecto sorpresa, no anticipado, de lo que va a decir el interlocutor, revela la sustitución de un significante por otro significante: he aquí el efecto de metáfora, precisamente la posibilidad de alcanzar un *impasse* en la cadena de palabras. Efecto de metáfora implica novedades en el significado de lo que se dice. También presupone una alusión en la ausencia de un determinado significante (en este caso el significante Diablo –quién omitió a la anciana dama–).

Los alumnos de primer curso del Grado de Maestro, al relatar su experiencia escolar de enseñanza de la Historia, subrayaron con énfasis la abúlica anticipación de lo que se iba a tratar en cada clase, la literalidad en la exposición de los temas del programa, una serie de hechos totalmente previsibles, que se memorizaban para los exámenes sin producir el más mínimo «efecto» en la subjetividad de

cada uno. Cada nuevo curso escolar inauguraba un volver a empezar desde el principio: Prehistoria, Grecia, Roma, y así sucesivamente de manera circular. Imaginar un modo distinto de plantear la enseñanza de la historia supone, entonces, buscar la manera de romper con la circularidad sin fin y también de introducir un vacío señalando un punto de ausencia en el discurso homogéneo que todo lo anticipa.

3.2. Genealogía

Michel Foucault (1988, p. 11) define genealogía como una tarea «gris, meticulosa y pacientemente documental. (La genealogía) Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos». La tarea genealógica es un modo de detener el tiempo y de complicar o confundir lo sucedido: no hay, para Foucault, una génesis lineal de las cosas «como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, astucias» (Foucault, 1988, p. 11). La finalidad de la función genealógica consiste, pues, en localizar lo singular, lo imprevisible, que pasa desapercibido: «(...) fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–; captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles (...)» (Foucault, 1988, p. 12).

Frente al intento de algunos didactas de las Ciencias Sociales de trabajar a nivel de competencias un aprendizaje de tipo lineal sobre lo que sucede «en el medio», la indicación epistemológica de Foucault señala la importancia de una tarea genealógica a través de la desorientación, la perplejidad y el asombro. No se trata de buscar un origen sino un detalle minúsculo: no saber de antemano qué vamos a indagar sino descubrirlo a medida que encontramos las pistas en el camino. Sería algo así como las migas de pan del cuento de Pulgarcito, y ni siquiera todas están ahí, la mayoría se las comieron los pájaros.

Foucault comenta las palabras que en alemán usa Nietzsche para decir genealogía: entre ellas, en particular el vocablo «Ursprung» que significa el origen primigenio como una especie de fuerza metafísica genuina. Sin embargo, no hay tal origen entendido como «identidad primera», más bien «el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella. (...) Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen, –es su discordancia con las otras cosas–, el disparate» (Foucault, 1988, pp. 18-19).

Contrarrestar la experiencia escolar de la enseñanza de la Historia, en su superficial linealidad sin significado, implica introducir en el aula otro tipo de experiencia parecida a la que señala Foucault: sustituir la racionalidad del origen immaculado por el disparate de lo que está ahí pero no entendemos. Se trata de «huir de las solemnidades del origen» (Foucault, 1988) para confundirse y en cierto modo no encontrarse del todo al indagar en el pasado. Toda genealogía implica una circularidad que demuestra cosas no vistas, no pensadas previamente, no planificadas ni supuestas. «El comienzo histórico es bajo» –afirmará Foucault. Es desde este punto en la base –que no es el origen– que podemos imaginar la

existencia de un punto de partida, sin creer que la verdad esté ahí en el instante de «arrancar el velo». Por ello la propuesta de trabajo con los alumnos de Historia de la Educación partirá de la relación que enumera Foucault (1988, p. 23) para la genealogía: «no partir a la búsqueda de su «origen» (...) al contrario, insistir en las meticulosidades y azares de los comienzos; prestar una atención escrupulosa a su irrisoria mezquindad; prepararse a verlos surgir, al fin sin máscaras, con la cara de lo otro; no tener pudor en ir a buscarlos ahí donde están —«registrando los bajos fondos»—; darles tiempo para ascender del laberinto en el que jamás verdad alguna los ha tenido bajo custodia».

3.3. *Archivo*

Michel Foucault define archivo como un tipo de elaboración discursiva que, en lugar de resumir enciclopédicamente todo lo que pudo decirse sobre un tema, es la condición bajo la cual se desarrollan nuevos enunciados:

Entiendo por archivo el conjunto de los discursos efectivamente pronunciados. Este conjunto es considerado no sólo como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de la historia, que da la posibilidad de aparecer a otros discursos (Castro, 2004).

Dado que, para Foucault, no hay discursos fundadores ni originarios, se trata más bien de organizar el discurso bajo una forma que ordene en distintos planos, que reúna la fragmentación de sus elementos esenciales para combinarlos, permutarlos y tal vez sustituirlos entre sí. El discurso se abre entonces a un orden signifiante: «el discurso no es más que un juego de escritura, de lectura, de intercambio» (Foucault, 1971, p. 51). Esta indicación de Foucault orientará la propuesta de actividades en el estudio de caso que presentamos a continuación, dónde por «archivo» entendemos una actividad fragmentada que consiste en «la relación, la coexistencia, la dispersión, el recorte, la acumulación, la selección de elementos materiales; (...) como efecto de y en una dispersión material» (Foucault, 1971, p. 59). El concepto de «archivo» surge para Foucault en el marco de una Filosofía del Acontecimiento (del discurso como acontecimiento) que incluye el tratamiento del tiempo y de la subjetividad a partir de la discontinuidad como eje epistemológico por excelencia. El archivo se define desde los límites de la «decibilidad»: ¿qué se puede decir y qué no?, ¿sobre qué hablamos y por qué?» La experiencia de la discontinuidad, tan familiar a los jóvenes de la época actual, ¿se podría pensar desde un archivo como categoría foucaultiana? Elaborar una tarea genealógica y de archivo implicará poder pensar desde su exterioridad, en una superficie horadada, en distintos planos, el discurso de la enseñanza de la historia, suspendiendo provisionalmente su funcionamiento estandarizado con la finalidad de introducir un corte en el tiempo y en el sujeto que piensa la historia, pensarla más bien como acontecimiento de lo no-dicho en el discurso.

4. Introducir el pasado como objeto enigmático

La propuesta de trabajo en Historia de la Educación con alumnos en formación inicial de maestros (un grupo de treinta y siete alumnos en el contexto de una Universidad privada situada en Barcelona) se basa en un texto histórico: un artículo publicado en el Boletín del Instituto-Escuela de la Generalitat de Catalunya en los años treinta escrito por el profesor de Historia del centro, Enric Bagué. El Institut-Escola de la Generalitat, creado en el año 1932, fue un proyecto experimental de enseñanza secundaria y de Bachillerato que puso en práctica los principios de la Pedagogía Activa en la línea de la Institución Libre de Enseñanza. Su director, Josep Estalella i Graells, químico de formación, reunió a un excelente equipo de profesores para llevar a cabo un cambio estructural en el estilo de la práctica pedagógica de su tiempo. La Guerra Civil anularía cualquier rastro de esta experiencia, a la que sobrevivieron algunos de sus protagonistas, profesores y alumnos, cuyos encuentros durante el franquismo y más adelante en la transición democrática permitieron recuperar del olvido esta etapa única en la historia de la educación en Cataluña. Encontré este texto por azar y me fijé en su contenido para pensarlo como «catapulta» de mi idea de trabajo en Historia para ese cuatrimestre dado que en realidad, las condiciones del conocimiento histórico con las que llegaban los alumnos de Bagué en los años treinta eran casi idénticas a las que yo misma había vivido hasta ese momento con mi grupo. La restitución en paralelo de una situación tan similar, desde dos siglos distintos, fue una auténtica revelación y una fuente de inspiración para la propuesta de trabajo que diseñé.

El profesor del Instituto-Escuela del Parc de la Ciutadella criticaba la transmisión memorística y desprovista de significado de la historia como contenido escolar en la época y buscaba maneras de romper con esa tradición. En sus propias palabras:

(...) El estado de los conocimientos históricos con los que venía el alumno hacía necesario un retroceso orientado por una táctica que tal vez muchos juzgarán más propia de la enseñanza primaria que de la secundaria.

La justificación de esta táctica se encuentra en los siguientes tres principios:

(I) La iniciación a la historia debe ir encaminada a despertar en los alumnos un sentido de curiosidad por el tiempo de la misma manera que la Geografía y las Ciencias Naturales tienden a despertarlo por el espacio.

(II) Para conseguirlo hay que partir de un tipo de historia predominantemente narrativo o épica, que atraiga desde el primer momento la atención del alumno. La intervención del profesor servirá para tejer una trama progresivamente amplia de relaciones, según avancen las posibilidades intelectuales del alumno, teniendo cuidado, a la vez, de corregir las probables desviaciones de interpretación y de suscitar un fondo de generalización histórica en lo que el alumno tiende a ver regularmente bajo un estilo simplemente episódico. (...)

(III) Este período de tendencia marcadamente narrativa debe aprovecharse —teniendo en cuenta que coincide con un momento de memoria fresca y fácil de imaginación viva del alumno— para proporcionarle unos conocimientos que (...) forman parte de una trayectoria cultural en la cual debemos situarlo y que son todavía necesarios para el hombre de cultura: la parte anecdótica y narrativa de la tradición clásica y de la cristiana medieval (mitología, leyendas, etc.)

(...) La historia, más que una serie de hechos o ideas ordenados cronológicamente que la mente del alumno deba incorporar, tiene que consistir en despertar un interés y una conciencia del pasado (Bagué, 1932).

En este fragmento tan sugerente sobre la enseñanza de la historia, Enric Bagué señala lo que Hans-Georg Gadamer (1988, p. 370) denominó «historicidad» en la historia. Más allá de la historia como secuencia de hechos acaecidos, la historicidad tiene relación con los efectos del tiempo pasado (de lo experimentado) en nuestra propia biografía. Gadamer usa el vocablo alemán *Wirkungsgeschichte* para referirse a los efectos de la historia en todos nosotros. Esta historicidad constituye el marco simbólico de referencia para entender las consecuencias de lo sucedido en nuestra propia vida finita. Seguramente sería lo más cercano a un posible enfoque existencialista en la obra de Gadamer. Tal vez ello explique también el interés que en los últimos años de su vida mostró el filósofo alemán por la anécdota de Nietzsche con el caballo de Turín. En sus conversaciones con Silvio Vietta, Gadamer afirmó que si volviera a empezar, lo haría a partir de la escena de un Nietzsche vulnerable:

No se puede encerrar a Nietzsche en un sistema, no se puede hacer eso, pues ésa era su fortaleza, el estar enfermo. (...) Ahora llego tan lejos que ya no creo que haya abrazado al caballo por compasión. –Yo pregunto: ¿Sino? – Gadamer: sino que ambos son aun niños (Gadamer, 2001, p. 25).

Gadamer plantea que la vulnerabilidad de los niños constituye una forma de experiencia en la que se reconocen los efectos de toda una vida, el punto en el que el sujeto enfrenta un límite imposible. En el caso de Nietzsche fue la locura como máxima fragilidad, el final de una historia, la finitud del relato singular de la vida de cada uno desde la perspectiva de la inocencia de los inicios. Retomando esta idea del pasado como ruptura y reconstrucción biográfica nos propusimos imaginar una pluralidad de secuencias o acontecimientos susceptibles de recrear en los alumnos la dimensión «historicidad» o, en palabras de Gadamer, «los efectos de la historia».

Los alumnos de primero mostraron un gran interés por el micro-relato que acompaña al texto de Bagué, tanto en lo que se refiere a las características institucionales del Instituto-Escuela, su novedad, como por el hecho de que no tuvieran noticias previas de esta historia (en minúsculas). La lectura del texto de Bagué fue posterior a una sesión de reflexión autobiográfica sobre cómo aprendieron Historia en la escuela y en el Instituto, sesión que permitió situar la problemática que he denominado «ausencia de pasado». Nuestra finalidad quedó, pues, confirmada por este trabajo de reflexión inicial con ellos: hacía falta introducir el pasado como discontinuidad para poder referirse a los contenidos de la disciplina. Desde este marco decidimos desarrollar las siguientes actividades formativas:

4.1. *Genealogía y memoria familiar*

En esta primera actividad, los alumnos escribieron una pequeña crónica en primera persona relatando los acontecimientos que tuvieron lugar en su familia durante la Guerra Civil española. En la mayoría de los casos se trataba de un

ejercicio de vínculo inter-generacional: pertenecen a la quinta generación después de la Guerra. Sus abuelos eran muy pequeños en el año 1936. Tal vez esa sea la razón por la cual una mayoría habían hablado del tema con ellos y a veces también con algunos bisabuelos longevos. Los alumnos escribieron un relato corto sobre la experiencia familiar de sufrimiento y pérdidas, también de enfrentamientos y de supervivencia. En esta actividad pudimos identificar algunas preguntas pendientes sobre cosas narradas, dichas, pero no comprendidas. Cuando Lluís Duch (2014, pp. 140-141) habla de la memoria familiar señala tres movimientos esenciales: transmisión, vivencia, reflexión. Pudimos constatar que la transmisión tuvo lugar, a diferencia del silencio o el tabú que vivieron la segunda o tercera generación. No obstante, la vivencia y la reflexión fueron claramente incompletas y mostraron los vacíos desde dónde debían poder desplegarse. Por ejemplo:

- A1. «Mi bisabuela cada vez que la visito me cuenta los desastres»
- A2. «En Bachillerato nos proyectaron ilustraciones del momento»
- A3. «Mi familia no tiene ningún problema en hablar de la Guerra Civil»
- A4. «Mi abuela me ha contado esta historia para que no perdamos los orígenes»
- A5. «A mi abuelo, cuando tenía cinco años, le cayó una piedra en la cabeza y le rompió el cráneo, por eso tenía la cabeza muy sensible»
- A6. «Después de la guerra, mi familia no quiso hablar del tema y se hablaba poco»
- A7. «Pocas veces mis padres me han contado vivencias de sus padres»

En estas frases-ejemplo extraídas de sus relatos, la palabra «desastre», «vivencia», «orígenes», «contar», «hablar» no representaban un contenido certero y concreto sino más bien un enigma de algo que no se entendió bien. Por ello estas frases se presentan en sus textos como una especie de cartel de «Abierto» sin que todavía nadie cruce el umbral para ver qué hay dentro. Son una llamada para otra cosa, pero sin que ello produzca una división subjetiva. No hay preguntas al respecto ni tampoco inquietud.

Sin embargo, estas frases sí señalan claramente la ausencia de lo que quedó sustituido por ellas: las frases neutras o superficiales permiten vislumbrar interrogantes de una naturaleza diferente. Establecimos un diálogo con ellos a partir de su propia escritura, de lo que ahí, en el papel, ellos y ellas dijeron acerca de lo que sabían por sus mayores. Mis preguntas les hicieron caer en la cuenta de que el saber es siempre relativo a otra cosa ausente en lo que se dice por alusiones. Nuevos puntos en un discurso circular despertaron un deseo de saber de otra manera lo que ya creyeron saber por lo que les habían contado. Descubrieron que, de hecho, en lo que les habían contado seguía latiendo el miedo de contar o de saber más. Se apercebieron de la angustia que atenazaba estos relatos de infancia: la de ellos, de sus padres, de sus abuelos, de sus bisabuelos. Cuatro generaciones de supervivientes ¿de qué exactamente? El saber constituido empezó a resquebrajarse. En esta primera actividad mi intervención consistió únicamente en pedir aclaraciones sobre lo que no había entendido bien en su relato. Me guardé bien de interpretar cualquier sentido posible. Se trataba por ahora de hacer posible

la escritura de una narración más o menos conocida. De registrarla en el contexto del trabajo académico con otros. Escribirla y decirla en voz alta. Identificar el «no se sabe».

4.2. *Fusión de horizontes: la escuela nueva*

Para realizar esta segunda actividad seleccionamos una escuela actual con un nombre emblemático que representara un personaje o un autor perteneciente al movimiento de la Escuela Nueva a principios de siglo veinte. Por ejemplo: La Escuela del Mar, una escuela pública que hoy toma su nombre del centro fundado en el año 1921 por la Mancomunidad de Cataluña en la playa de la Barceloneta. Los alumnos, en un trabajo cooperativo, debían investigar si el proyecto original que dio nombre a la escuela actual se ha mantenido intacto, se ha transformado o simplemente constituye una sombra lejana e imperceptible en la denominación de la escuela actual. Esta actividad permitió a los alumnos trabajar desde lo que Gadamer llamó «fusión de horizontes», es decir, descubrir los márgenes de la tradición heredada en calidad de diálogo entre el presente y el pasado. No hay herencia que no hable de nosotros, de dónde estamos y de por qué no hemos podido restituir experiencias inolvidables del pasado que perdimos. Esta actividad permitió a los alumnos darse cuenta del pasado como pérdida o como esfuerzo inexorable de restitución inútil. Se trataba de proponerles un enigma a resolver: ¿dónde quedó el secreto del pasado de cada escuela? Muchos alumnos fueron a visitar las escuelas y constataron que en muchos casos «nadie sabía nada» de lo que pasó cuando fue creado el centro. Este vacío de saber les hizo tomar conciencia de algo que a ellos también les pasaba: no sabían. ¿Por qué? ¿Nadie les había explicado o era su culpa por no haber preguntado?

4.3. *Archivo*

Esta actividad tuvo dos partes. En la primera hicimos una visita al Archivo Nacional de Cataluña (Biblioteca de Cataluña)² dónde una persona experta explicó qué es un archivo, cómo se organiza, para qué sirve, cuáles son las características de un archivo nacional y qué tipo de documentos se guardan ahí. Esta visita incluyó una sesión de análisis de documentos especialmente seleccionados según los temas trabajados en la actividad 2. sobre la Escuela Nueva en Cataluña. Fue una actividad posible gracias a la coordinación entre la profesora de la materia y una profesional de biblioteconomía del archivo nacional. El contacto con la materialidad de los documentos proporcionó una idea del valor que tiene una fuente histórica que puede desaparecer por su propia fragilidad material. En este caso los efectos de metáfora se desplegaron a partir de la pregunta por cómo preservar los documentos históricos más valiosos que dicen cosas sobre qué somos hoy. La persona de la Biblioteca les explicó cómo tomar con sumo cuidado entre sus manos los documentos que les habían preparado y fijarse bien para no ensuciarlos porque podían estropearse. Por otra parte, los alumnos se pasearon por la

² Biblioteca de Cataluña, <http://www.bnc.cat/>. Recuperado en fecha 30-10-2016

biblioteca-archivo como un espacio sincrónico y real por el que se puede transcurrir física y simbólicamente. Descubrir un lugar desde dónde se organiza un «programa anti-pérdida», de mantenimiento y conservación, representó para ellos un escenario radicalmente opuesto al presentismo que conocen diariamente, caracterizado por la constante sustitución de lo viejo por lo nuevo y obsoleto.

La segunda parte de esta actividad consistió en solicitar a los alumnos la realización de un archivo documental propio en Internet, dónde poder clasificar algunos documentos esenciales de su búsqueda sobre el pasado de la escuela que estudiaban. Muchos documentos históricos están digitalizados, podían identificar y seleccionar cualquier tipo de documento, podían ser fotografías, cuadernos, libros de texto. No restringí previamente la búsqueda porque se trataba de que ellos y ellas buscaran sus propias pistas y huellas. Cada documento debía ser numerado e incluir una breve argumentación sobre por qué lo habían elegido. Lo más importante no era tanto la calidad historiográfica del documento seleccionado sino las razones que explicaban su selección, el filtro que los alumnos utilizaron para «quedarse» el documento y decidir incluirlo en un archivo histórico personalizado. Se trataba de que la fuente seleccionada fuera suficientemente elocuente para ellos en el proceso de diálogo con el pasado desde el presente. Muchos utilizaron fotografías para su archivo: el material gráfico les permitía asociar la imagen con el acontecimiento no vivido por ellos y, al mismo tiempo, apercibirse de ese «no estar ahí». Los efectos de metáfora surgieron en el momento de identificar la ausencia que el documento no podía reemplazar pero a la que sí podía aludir. ¿Qué es la historia? Es un intento de hacer con la ausencia de lo que ya nunca volverá. Los efectos de metáfora tienen que ver con lo ausente e imprevisto, con los paréntesis sin rellenar en un discurso ficticio que nos hace creer que se autoabastece. También tiene mucho que ver con la manera de encontrar trazas significativas y guardarlas en algún lugar para analizarlas. El pasado se puede convertir en cosa para estudiar: he aquí el objeto enigmático transformado en objeto de estudio.

Cuando finalizaron su trabajo de investigación debían presentarlo oralmente a toda la clase. Las presentaciones fueron muy interesantes porque incluyeron detalles no conocidos o insospechados, pequeñas historias perdidas que los documentos les terminaron por contar. El archivo permitió reconstruir un relato propio a cada grupo: su interpretación del pasado.

5. Conclusiones

¿En qué medida este abordaje de la enseñanza de la Historia de la Educación produjo un efecto de metáfora? En el transcurso de las actividades confirmamos que se puede trabajar desde otro punto de partida: en lugar de relatar una lista de hechos históricos de «libro de historia», escribir distintos tipos de relatos y realizar experiencias variadas (con documentos, materiales, lugares, narraciones) con la finalidad de introducir el concepto de pasado en un sentido enigmático a interpretar parcialmente. El descubrimiento de una ruptura biográfica a partir de microrelatos inacabados, a veces incomprensibles o inexplicables, sobre la Guerra Civil y la historia familiar, permitió identificar un posible nódulo de significación enigmático. La investigación de la historia perdida de un centro escolar, desde una genealogía y

un archivo no organizados por la homogeneización del criterio único sino más bien por lo que Blumenberg (2004) denominó «el esfuerzo, continuamente renovado, por despotenciar, descubrir, deshacer y convertir en un juego» permitió entender que, al fin y al cabo, se puede reconstruir un relato olvidado. Los alumnos establecieron sus propios criterios de búsqueda a partir del blanco en sus propias transmisiones, después de tomar conciencia de las cosas no del todo dichas en sus historias familiares. De la brecha genealógica se pudo pasar a la configuración de un archivo. De la configuración del archivo se pudo pasar a una hermenéutica particular, para cada grupo diferente, compartida por sus compañeros y compañeras de clase.

Los alumnos escribieron comentarios y valoraciones interesantes sobre las actividades realizadas. En sus evaluaciones a final de cuatrimestre la mayoría decían que habían aprendido cuál era la relación entre el pasado y el presente, cómo la Historia se había convertido en otra cosa para ellos y ellas gracias a su investigación detectivesca sobre algunos acontecimientos en algunos lugares: las escuelas que conocieron hoy por cómo fueron ayer, pero también su propio hilo de memoria. Entendieron que aprender Historia es realizar un trabajo de memoria.

El estudio de caso que hemos presentado es una experiencia que sirve para ilustrar una teoría sobre cómo trabajar la transmisión histórica. Desde luego no cumple con la función empírica de demostrar un enfoque válido de manera general. No obstante, se puede definir esta experiencia como un estudio piloto, una propedéutica para entender desde qué parámetros hermenéuticos actuales podemos orientar la enseñanza de la Historia y con qué finalidades. No hay Historia sin un vacío que buscar o un enigma que resolver. Hay pasado porque nos preguntamos dónde está lo que nadie dice, por qué no se sabe nada o qué pasó con lo que no pudimos encontrar. Esta experiencia es de tipo existencial y merece ser vivida en primera persona como la mejor introducción al conocimiento científico. Fue esta la lección de la Escuela Nueva que queremos transmitir a los futuros maestros.

6. Referencias

- Bagué, E. (1932). Notes per un ensenyament de la història en Institut-Escola. *Revista de la Generalitat, Any I(2)*.
- Blumenberg, H. (2004). *El mito y el concepto de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Borges, J. L. (1960). El idioma analítico de John Wilkins. In *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michael Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Duch, L. (2010). *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Duch, L. (2014). *Del cel i de la terra. Assaigs d'Antropologia*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

- Foucault, M. (1976). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2001). *Hermenéutica de la modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid: Trotta.
- Lacan, J. (2013). *Le désir et son interprétation*. Paris: Editions La Martinière.
- Lacan, J. (2013). *Séminaire VI. Le désir et son interprétation*. Paris: La Martinière.
- Mèlich, J. C., & Vega, A. (2011). *Emparaular el món. El pensament antropològic de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta.
- Milner, J. C. (1995). *L'oeuvre claire. Lacan, la science, la philosophie*. Paris: Seuil.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A. (2012). *Sobre el olvido*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A. (2016). Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista española de pedagogía*, 74(264), 265-281.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank