



Tzintzun. Revista de Estudios Históricos

ISSN: 1870-719X

ISSN: 2007-963X

tzintzun83@hotmail.com

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
México

Zavala Huerta, Dianet Miroslava
EL INSÓLITO HILAR DE LA ENSEÑANZA. CONVERSACIÓN CON
ANA ZAVALA FREIRE DIANET MIROSLAVA ZAVALA HUERTA
Tzintzun. Revista de Estudios Históricos, núm. 73, 2021, -Junio, pp. 217-231
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89866227008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EL INSÓLITO HILAR DE LA ENSEÑANZA. CONVERSACIÓN CON ANA ZAVALA FREIRE

DIANET MIROSLAVA ZAVALA HUERTA



*Quien escribe, teje. Texto viene del latín textum, que significa tejido.
Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo.
Los textos son como nosotros: tejidos que andan.*
Eduardo Galeano

Ana Zavala Freire es una catedrática e investigadora muy reconocida en Uruguay y en varios países de Latinoamérica. Su trayectoria ha impactado a la esfera de la didáctica de la historia, al plantear con gran soporte teórico la importancia del profesor como teórico de su propia labor profesional, poniendo especial énfasis en un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Ensalza, a su vez, la participación de la escritura como pieza clave para darle sentido a lo que se hace cuando se enseña historia, en la medida en que la migración de ideas de un mundo predominantemente oral en la docencia pasa hacia uno materializado a través del texto escrito que se puede leer y



Dianet Miroslava Zavala Huerta • Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Correo electrónico: miroslava.zavala02@gmail.com
Tzintzun. Revista de Estudios Históricos • 73 (enero-junio 2021)
ISSN: 1870-719X • ISSN-e: 2007-963X

compartir con otros, lo cual supone toda una intervención de reflexiones insospechadas vistas desde varios juegos temporales. Este planteamiento ha transitado también hacia la esfera de la práctica de la investigación histórica, al proponer Ana Zavala, que algunos historiadores pongan en palabras escritas lo que hacen cuando investigan y cuál ha sido su tránsito dentro de su formación profesional, dando como resultado otro tipo de análisis al colocarse a sí mismos como “objeto de estudio”.

La originalidad del pensamiento de la profesora de historia y de didáctica de la historia, radica no solo en la manera en la que pone a conversar a diferentes autores sobre los que se fundamenta y logra generar sus propios planteamientos, sino que al mismo tiempo ofrece toda una serie de cursos y seminarios destinados a profesores de historia que involucran las propuestas que ha venido gestando durante años, en un esfuerzo auténtico de congruencia profesional y de modestia académica, en aras de ir haciendo más y más grande el enorme tejido que es la enseñanza de la historia hecha con hilos de voces y escrituras de docentes latinoamericanos.

Tuve la fortuna de conocer a Ana Zavala en México en septiembre de 2018, cuando vino desde Uruguay a impartir un seminario sobre Didáctica y filosofía de la historia al Instituto de Investigaciones Históricas de nuestra honorable Universidad, en Morelia. Los juegos bondadosos del destino hicieron que desde esa experiencia pudiera compartir y aprender de ella varias vivencias académicas en algunos países latinoamericanos. Una de estas, es precisamente la que motiva este texto, que tiene como referencia una entrevista que le realicé a la investigadora en octubre de 2018 en Tunja, en el departamento de Boyacá de la preciosa Colombia.

La proximidad de este país con la línea del Ecuador lo dota de características geográficas y atmosféricas peculiares. La aparente estabilidad del clima tropical durante todo el año que anuncian los comerciales turísticos, contrastaba durante nuestra visita con los ventarrones intermitentes que azotan a Tunja, provocando una sensación térmica baja. Yo había volado desde México y Ana Zavala desde su país. El punto de encuentro fue esta ciudad provincial en la que se llevaba a cabo un congreso de historia al que acudimos con un gran equipo del Instituto. Con frío o sin frío, no desaprovecharía la oportunidad para entrevistar a la investigadora que me había impresionado desde la primera vez que la escuché hablar.

Ana, siempre tan formal, puntual y entrañablemente amable, se sentó a mi lado en la cafetería del hotel, en donde charlamos por cerca de una hora. Sí, eso fue. No fue una entrevista, sino una conversación, la primera que tuvimos de manera personal y en la que apenas le plantearía las primeras dudas acerca de lo profundo de su pensamiento.

Me había impresionado todo el dominio teórico que demostraba, lo mismo al platicar en lo corto que al dar una conferencia. Cuando supe que ella había vuelto a ser profesora de historia en el liceo, alternando con otras actividades académicas en la educación superior, me quedé maravillada. Lejos de percibir menosprecio de su parte hacia la formación básica, engrandecía el quehacer de los profesores de dichos niveles al ser una “como nosotros” (quizá no tanto así, pero se entiende), brindando un aporte crucial que nos lo ha susurrado en el oído con aplomo: el docente puede hablar y escribir sobre lo que él mismo hace, explicarlo, encontrarle sentido, teorizarlo. ¿Se trata de hacer teoría desde la práctica de la enseñanza de la historia?, ¿qué no se supone que la enseñanza está supeditada a la teoría? Y a todo esto, ¿de qué historia estamos hablando cuando se enseña? O más claro todavía: ¿qué historia enseñar? Ana, ante mis ojos, me indicaba que el hilo y las agujas para tejer el propio discurso profesional de un profesor las lleva puestas más cerca que su propia respiración, y que con este se puede hacer el tipo de clase de historia que mejor le acomode:

Ana Zavala (AZ): ¿Viste lo que yo les planteaba ayer?, lo planteé en el curso y lo he planteado por tantos lados: cada minuto es un minuto, cada segundo es un segundo, ¿y dónde ponés eso en ese escenario que se fabrica como ‘qué historia enseñar’? Creo que la respuesta sería: *mire, la que cada uno sepa y quiere.*

Miroslava Zavala (MZ): Y la que puede.

AZ: La que puede, la que le permiten los alumnos. Pero si usted quiere ser feliz y hacer un texto así, sobre qué historia enseñar, está bien, es un mundo libre. Ahora, que esa sea la historia que se enseña, que alguien decida enseñar historia porque lo leyó en su libro o en su conferencia o en su artículo [...] Mire que usted tiene que bajar a donde está la gente, donde está la clase de verdad y ahí se va a dar cuenta, que lo de qué historia enseñar, depende de cada uno, y a veces hasta del momento.

Yo decía lo de los tratados de la Primera Guerra Mundial. Mi marido (Carlos Demasi), que le encanta la historia diplomática, es un muy buen

orador además. Lo escuchan los alumnos y ellos hablan poco. Es el docente clásico, pero lo adoran. Yo no estaba en esa clase, pero estoy segura que era la narrativa pícaro y al final de toda esa historia inmundada de la guerra, explicándoles tratado por tratado, te lo debe contar con una picardía que los estudiantes se quedan callados. Pero entonces, ¿a ver qué?, ¿lo juzgás mal porque solo él habló, todo fáctico, historia política pura, diplomática?, ¿y fue esa una mala clase, porque fue él el único que habló? Y de repente otra persona, reparte, porque tiene otra mentalidad, los tratados a cada uno y hace una dinámica diferente [...] *ustedes Bismarck, ustedes los rusos, ustedes fulanos*, y hace un juego.

MZ: Y también está bien. Es otra manera. Es un laboratorio.

AZ: Son todos únicos. Y de repente hay grupos con los que te puedes permitir hacer cosas y otros que no. Te cuento una cosa: una vez, hace relativamente pocos años, un poco antes de jubilarme, un grupo de primer año (o sea, tienen 12 años), un día estábamos ya terminando Roma y faltaban diez minutos. No me daba para empezar nada, no podía decirles que salgan, porque hacen barullo. Hay que quedarse en el salón. Entonces se me ocurrió, porque me sé de memoria todos los emperadores romanos, escribir sus nombres en el pizarrón. Les dije que tenían cinco minutos para pensar una manera divertida de leer esa lista y vemos quiénes lo quieren hacer. Se quedaron mirando, cuchicheando entre sí. Yo no soy de jugar en la clase, entonces fijate lo que pasó. Unos levantaron la mano y la leyeron con voz de relator de fútbol, como si fuera un cuadro: *Augusto en el arco derecho* [...] Y el compañero de al lado hacía como hacen en el Uruguay, allá en México también, como pequeñas propagandas: *Policía romano todo pago*. Nos reímos mucho. Otro chiquilín que era en realidad bastante aislado de la clase, lo leyó como ópera. Cuando ya estábamos para salir, un tercero lo bailó como una cumbia. Pasó al frente, los iba leyendo y se movía, ¡daba vueltas! Si veía la directora, me mata. Ahora, no es nada. Ni se van a acordar de la lista, pero se divirtieron como locos y lo hicieron. Ahora, a otros grupos yo creo no les hubiera puesto esto nunca, ¿sabés?

Entonces te das cuenta que tenés que bajar a ese lugar donde un día sucede esto, el juego, pero no es que todas las clases sean de jugar a los emperadores. Es un momento entre nosotros y para disfrutarlo todos. No volvió a pasar nunca más y creo que tendría miedo de volverlo a proponer, porque ya que una vez te salió bien, que te salga dos o más es complicado.

Es en este punto en donde el análisis de la práctica de la enseñanza que tuvo lugar en una clase o curso específico, adquiere relevancia al considerar que lo que haya acontecido puede ser explicado en voz y texto del propio profesor, en donde un evento cualquiera puede adquirir una profundidad reflexiva no contemplada en un inicio. Las herramientas de las que puede valerse para hacerlo son varias y pueden provenir desde diferentes enfoques epistemológicos.

AZ: Por eso están todos los libros y todos los artículos y todos los trabajos. Es un *yo hago esto y tengo para orientarme al psicoanálisis*, o un *yo nunca leí al psicoanálisis* (no importa), *pero leí filosofía o lingüística o lo que sea*. Lo que tenga que me sirva de herramienta, lo usás. Y otro día retomás esa misma cosa y la vuelves a analizar. Incluso, para analizar la experiencia de los emperadores que te conté, si yo convoco a gente que está muy metida en el psicoanálisis y le digo *A ver, mirá esta situación. ¿Qué te parece?*, lo pueden ver de mil maneras. Yo veo que están proponiendo en ciertos ámbitos educativos una homogeneización, y yo digo que visto así, entonces nunca hay buenos profesores: *todos enseñan mal, porque son muy expositivos, porque enseñan una historia lineal, porque hay que aprender las cosas de memoria*. Y sí, hay muchas cosas que tienen que aprenderse de memoria.

Frente a un panorama educativo que, al menos en la escena latinoamericana desestima la memorización de datos, Ana Zavala hace énfasis en la necesidad de optar por el abordaje informativo como antesala del razonamiento en el estudiantado, no como fin de la clase de historia, pero sí como una de las piezas clave de su engranaje.

AZ: En cantidad de veces yo le he dicho a los alumnos *esto no se puede razonar. Son tres periodos, y duraron tanto*. Eso no se razona, lo leen treinta veces hasta que sepan que en el decreto tal, de la fecha tal, del año tal, firmaron fulano de tal, y este otro, tal decreto. Ese combate contra la memoria no se salva con el razonamiento. Es más, aprendemos de memoria los razonamientos de otros [...] Y te aprendés de memoria que para Hobsbawm eso era una cosa importante, pero para ese otro no, y te aprendés que se diferencian en esto y lo otro [...] Es decir, básicamente los profesores y los alumnos recuerdan. La pretensión de que ellos razonen es alta. No es que no razonen, sino que la pretensión de que ellos razonen implica reducir a la mitad los contenidos para dejar la otra mitad de tu curso a la proposición de tareas que no puedan no implicar una actividad mental de razonamiento

de parte de ellos, y eso yo lo hice. Es un laburo (trabajo que realiza una persona) chino.

Así pues, el apostar por un enfoque historiográfico determinado para sustentar la enseñanza u optar por llevar a cabo alguna estrategia por encima de otra, no es suficiente a la luz de que existe todo un entramado de relaciones situadas a nivel contextual e informativo dentro de la clase de historia, pero que también involucran invariablemente lo que Ana Zavala define sencillamente como razonamiento. El tipo de historia enseñada pasa a un plano secundario ante la carencia de procesos de análisis, comparación, elaboración de argumentos, etcétera, en los estudiantes. Enseñarlos a razonar históricamente se convierte para la pensadora y didacta, en el eje vertebral que articula la clase de historia, y lograrlo no es nada sencillo, como ella misma lo expresa:

AZ: Yo tenía el curso de quinto año, que teóricamente abarcaba el siglo XVI, XVII, XVIII, XIX y XX, con seis horas semanales. Para poder poner los ejercicios fue un trabajo de diez años para irlo decantando. Tenés que proponer ejercicios para que ellos razonen, pero primero que manejen la información. Eso es vital: *en qué año fue la guerra, en qué año murió el archiduque, qué paso con Alemania [...]* Primero que lo sepan, después comenzar a pensar en cosas que hacen los historiadores pero que después le pedís a los alumnos que lo hagan, como por ejemplo, comparar. Pero la comparación no la estudiaron, ni yo la dije, y tenés este texto y tenés este otro, y no los podés tirar al agua así nomás y decirles *vos comparen*. No. *Vamos a hacer uno (lo reparto): diez minutos, lo hacen de a dos. Atención, cuando se compara se hace esto [...]* Y pasás, y se te fue la clase. El tiempo que lleva que razonen, que operen una comparación o un análisis es mucho.

Los tres tipos de abordajes sobre los que insiste Ana Zavala (informativo, operativo y estratégico) aparecen en algunos de sus trabajos.¹ Invariablemente cada uno de estos vértices unidos fraguan una clase de historia que más que asegurarle un éxito rotundo por el solo hecho de aparecer en una planificación,

¹ Para mayor profundización, véanse: ZAVALA, Ana, «Dossier 1. Textos y usos de la escritura en la enseñanza de la historia: Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia», *Clío y Asociados. La historia enseñada*, núm. 16, 2012, pp. 75-98, y ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, Montevideo, Trilce, 2012, pp. 54-56.

implican que el profesor tome decisiones para hacer uso de cada uno de ellos en el momento que piense que es más acertado para su propio tejido-clase:

AZ: Y ni te digo lo que implica la dimensión estratégica, donde van más lejos en las cosas porque si yo les digo *hagan un diálogo entre Martin Luther King y Malcolm X*. Primero tenés que saber, debes tener claro, que pensaba Malcom X, cuáles eran sus ideas fundamentales, cuál es la diferencia entre él y Luther King. Tenés claro qué dice cada uno, en qué se diferencian. *Ahora elaborame un diálogo entre ellos*, y que este no sea “hola, ¿cómo estás?” Se requiere un debate argumental y para llegar a eso, hacer que a los chiquilines se les mueva el “coco”, ¡es una vida! Es lo contrario al parto de la jirafa. ¿Viste el parto de una jirafa? La jirafa viene caminando, se detiene, cae la jirafita desde un metro y tantos, con traumas y todo, y la jirafa continúa caminando. No se detiene ni a mimarla, ni a ver si es varón o nena, ni a darle unos besitos. Ella sigue y la pobre jirafita ahí en el piso. Trata de pararse, camina un poco recién nacida. A mí la imagen del parto de la jirafa me impresiona y es un poco la idea de si vas a formar a alguien o a dejarlo ahí, como la jirafa a su cría. A los alumnos no les vas a decir *ahora les toca a ustedes razonar*. No. A razonar hay que enseñar, como enseñás los tratados, como nombrás las fechas. Es una tarea de clase, es un contenido como cualquier otro, enredado con tus otros contenidos de historia, que además los reafirma muy bien. Pero que puedan hacer algo con lo que saben de Luther King y Malcolm X hasta llegar a hacer un diálogo, es intelectualmente una tarea más compleja, porque moviliza información, moviliza operaciones de comparación y hacen algo nuevo con todo eso.

La investigadora posiciona al profesor como el tejedor capaz de diseñar situaciones de enseñanza que promuevan el razonamiento histórico en los estudiantes valiéndose de los tres abordajes aludidos, distinta a la idea difundida desde un enfoque más tecnócrata de la educación en la que él es únicamente un guía que acompaña el aprendizaje de los alumnos. Es un artífice de su enseñanza, capaz de pensarla, al tiempo que idea estrategias para promover el pensamiento histórico de sus estudiantes:

AZ: El razonamiento es una tarea del profesor, así como el historiador se tiene que ocupar de elaborar su conocimiento y presentarlo aquí y allá. Si vos querés que los chiquilines razonen, que me parece fantástico, es tu trabajo enseñar a razonar. Entonces tenés que graduralo: no podés empezar por el

último escalón. Primero tenés que practicar, como la natación. Para llegar a los ejercicios estratégicos, que son los verdaderamente difíciles, hay que pasar por los abordajes informativos, que son esenciales. Y yo te lo digo en la dimensión de investigación práctica, que es más que teorización, yo que venía de la escuela de los Annales y los razonamientos y de todo eso, de hecho, yo tenía el prejuicio brutal contra lo informativo; así que nunca les iba a preguntar, *¿qué dice Luther King?* Pero les ponía de las otras preguntas y les iba mal.

Al final, en un momento me di cuenta que les hacía falta la información que necesitaban para resolver lo más complicado. Frené un poco, pero me costó asimilar que tenía que hacer trabajos informativos con los alumnos. ¡Pobres chiquilines, yo los estoy mandando todos a la guerra en el segundo escalón (abordaje operativo) y no los dejo pisar el primero! Eso estaba mal y tenía como muy clara toda la mirada historiográfica, de la filosofía de no sé cuánto y no me privaba de ello en las clases, porque en ellas en algunos momentos sí, razonábamos y hacíamos comparaciones y todo eso, y no faltaba nunca lo detallado, el relato sabroso. Pero después, cuando proponía ejercicios, nunca quería proponerles informativos. Me parecía mal. Es decir, proponía los otros (operativos y estratégicos) y, en realidad, a esos otros yo podía llegar, pero los estudiantes no. Después lo reconfiguré y quedaron casi siempre estructurados en series de tres: uno para informar, otro para hacer una comparación y uno de dimensión estratégica. Son escaladas de ejercicios que se pueden hacer con nenes de ocho años, de diez, de diecinueve, de treinta y cinco. No están limitados a la edad. Esa es tu práctica: graduar tus ejercicios. Es decir, *me oriento en una historiografía*, está bien, pero yo creo que al final la gente termina diciendo lo que dice el libro de historia.

Sobre el uso del manual para guiar las clases de historia, la catedrática se ha mostrado desinteresada en entrar al debate. No porque no lo considere útil o porque la discusión carezca de controversia, sino sencillamente porque el manejo de este material se relativiza ante las cosas extraordinarias que un profesor puede llegar a hacer con este, sin este y a pesar de este.

AZ: El profesor se puede apoyar en cualquier libro de historia. Yo he visto gente que ha dado clases hermosas con una historiografía desactualizadísima. Hay para conversar sobre la actualización de la

bibliografía que utiliza, pero la solidez de la clase, su coherencia es preciosa. Y además porque no te miente: le podés decir, *pero mirá que este mismo tema Juan o Pedro lo abordaron de esta otra forma*, y el profesor te dirá *sí, pero a mí el que me sirve más y el que me convence más es este*. Y eso sucede porque le es identitario, porque reproduce su historia escolar, y aun así logra una clase sólida, coherente, sin disparates y con una ejercitación muy bien planteada. Es decir, no puedo hacer objeción de una historiografía que no es la que yo usaría porque ante mí hay una clase sólida.

Frente a un panorama en el que un profesor logre desarrollar buenas o malas clases de historia con o sin libro de texto, me intrigaba conocer los orígenes profesionales de Ana Zavala. Sus aportes debieron tener alguna vez el comienzo de una raíz profunda que ella tomara como punto de partida dentro de su propia formación. Como diría Mireille Cifali en el prólogo que escribió para uno de los libros de Zavala,² “un profesor de historia no sabe todo, ni lo sabe de una vez”. Pues bien, yo quería saber de dónde había surgido Ana, la profesora.

MZ: Ana, ¿y cuál fue tu formación inicial o cómo fue que terminaste dando clases de historia?

AZ: Ingresé al IPA (Instituto de Profesores Artigas). Es solo para formación de profesores. Simultáneamente cursé en la Facultad de Humanidades en la rama para historiadores, no tiene formación pedagógica. Las dos escuelas se fundaron en la época en que el Uruguay era más rico que Suiza. El Uruguay no se creía Latinoamérica porque no tenía pobres y no tenía indios. Hasta un presidente fue a decirle a los suizos que ellos eran el Uruguay de Europa. Era un país muy rico porque la Segunda Guerra Mundial nos benefició enormemente, ya que la lana subió seis veces el precio, y además, se multiplicó el volumen de cabezas de ovinos. Así, que no solo se exportaba diez veces más de lana, sino que la lana costaba más. La plata llovía. Un maestro ganaba lo mismo que un senador por ley. Era realmente un país muy rico y además muy pequeño, con pocos habitantes. Claro, esos eran los años cincuenta.

El IPA era una institución sumamente elitista, admitía diez alumnos nada más. Tenía a los mejores profesores. Yo entré en el IPA en 1970, ya era

² ZAVALA, *Mi clase de historia bajo la lupa*.

otra cosa, admitía a más gente, pero sigue siendo un mundo rarísimo en el cual no hay didáctica general, hay solo especialidades, como didáctica de historia. Son cuatro años, en el segundo año ya vas a un liceo a observar clases y a ser acompañado por el profesor de didáctica y das clases. Al año siguiente es la misma situación, pero te toca dar el 20 % del curso. Y en el último año te dan un grupo pero como si fueras un funcionario del Estado: pagadito y con todas las obligaciones que tiene un profesor. Igual estás acompañado por alguien que te va a ver las clases y todo. Entonces yo empecé a dar clases en el año 73. Todavía no me había recibido y ya había conseguido unos grupos. Después tuve un paréntesis dictatorial en el que me destituyeron. Seguí dando clases y después en realidad me gustaba mucho todo esto y empecé a entrar a didáctica del IPA. Rarísimo también, porque es una cuestión de méritos: o sea, no hay ningún lugar a donde uno haga un curso para convertirse en profesor de didáctica. Para ser profesor de didáctica solo tenés que ser medio viejo, tenés que tener alguna obligación. Ni siquiera tenés que hablar. Mandás una carpeta con cosas y ellos le ponen un puntaje y ganás o perdés. Pero yo trabajé desde el 91 al 2010 como profesora de didáctica y ahí enganché a producir y a hacer toda una cantidad de cosas.

Después ya estaba medio cansada de eso, quería volver más al liceo y quedaron libres los grupos de filosofía de la historia. Entonces yo terminé con esas clases y tenía la maestría y tenía las direcciones de tesis [...] Porque ser profesor de didáctica es muy complicado, porque tenés que ir tres veces, cuatro, cinco veces en el año a ver a cada uno de tus estudiantes, y alguno está a tres horas de tu casa, otro está en el liceo allá a la vuelta. ¡Había veces que salía a las seis de la mañana y volvía a la una de la tarde para ver una clase de cuarenta minutos! Toda la mañana entre que tenía que tomar un ómnibus acá y otro allá, luego uno me dejaba una hora y media antes de que empezara la clase (porque no pasan a cada cinco minutos), y después en lo que ves la clase, charlás un poco con el practicante y después esperás a que pase otro para que te lleve de regreso [...] Otras veces eran a quince cuadras de mi casa, e iba y venía. Yo llegué a tener cincuenta practicantes [...].

MZ: Qué bonito eso del acompañamiento. Perdón que haga el paréntesis, lo que pasa es que nosotros, en la educación normal, también nos van incorporando a prácticas docentes y te van a observar a veces los profesores, pero no es la regla, o no lo fue en mi caso.

AZ: El acompañamiento acá es para todas las asignaturas, hay catorce o quince: astronomía, inglés, matemáticas, idioma español, portugués.

Después, en el 2001 hice un curso en el CLAEH (Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana) y en 2002 hicimos otro con Magdalena Scotti, una colega mía con quien trabajábamos mucho. Ahí empezamos a armar el acompañamiento de los profesores recibidos. Con los cursos del CLAEH hicimos los primeros libros y hasta que al final eso se convirtió en la maestría en Didáctica de la Historia, maestría que tiene tesis en investigación práctica, que no es la investigación académica, porque la investigación es distinta, el problema es distinto. Armamos la maestría con cursos sueltos, que no tienen exactamente un orden, entonces demoramos “pila” en que esto arrancara. Las dos tesis que defendieron ya este año, en realidad empezaron hace cuatro años. Es una escritura muy compleja la de plantear la situación e ir creando toda la herramienta de análisis para formular un problema que “te lo llevás puesto”, que no es el problema de los diamantes de no sé dónde, no. Es un problema tuyo, porque te sentís mal por lo que estás haciendo o por lo que te hizo hacer un cambio teórico. Por ejemplo, una de ellas, tenía [...] teoría incorporada. Como que ella creía en todo eso y había que hacer lo que eso decía. Nunca lo podía hacer y cuánto más trataba de hacerlo, le salía peor.

Entonces, el proceso, lo comentaba con gente que está muy en el psicoanálisis, es un matricidio. Ella adoraba su línea teórica, pero tuvo que darse cuenta de que estaba llena de agujeros, sobre todo porque decía que tenía que hacer cosas que era imposible hacerlas, y que la propia mente detrás de esa teoría no las hacía ni decía cómo hacerlas. Ella lo cuenta con dolor al final de la tesis. Esta es la originalidad que tiene esta maestría de tener tesis de investigación práctica, que es otro tipo de investigación, que no es la académica y sirve para uno solo. Pero es un proceso de análisis de una práctica como muy sofisticado, donde el problema en sí mismo es una forma de teorización de la práctica.

Si hablar de una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia es ya de por sí complejo, el abordaje clínico que propone Zavala todavía lo hace más especial. Intentar comprender esto es fundamental si se quieren conocer más de cerca los planteamientos de Ana, y cómo moviliza el enfoque clínico desde otras áreas hacia la enseñanza de la historia al servicio del profesor

“común”, el mismo que pasa lista a sus estudiantes, como puede teorizar su práctica:

MZ: Ana, algo que a mí me interesa saber relacionado con todo esto, es de dónde te vino esto de hacer del análisis de la práctica de la enseñanza bajo un enfoque clínico. ¿De dónde se originó esta idea?

AZ: Bueno, de lecturas de gente muy querida, la francesa, Claudine Blanchard-Laville. Tiene un libro publicado en México, la traducción, se llama *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*. Ella tiene una orientación totalmente psicoanalítica, pero yo había leído algunas cosas de ella y en viajes de mi marido (porque era a él a quien lo invitaban a Francia a dar clases y cursos y pasábamos un mes, dos meses, tres meses allá), yo me aproveché para hacer mis propios contactos y Claudine es una persona extraordinaria. En realidad es un aporte de ella.

Después, la otra que trabaja un enfoque clínico es Mireille Cifali. Es una persona divina también e hizo el doctorado con Michel de Certeau. Yo la quería convencer para ir al Uruguay, tuvimos una entrevista y fue. Hizo un curso hermosísimo y una conferencia hermosísima. Ellas dos son clínicas. Les viene del psicoanálisis la clínica y tienen ese análisis de la práctica de *uno y de cerca*, bajo la lupa. Es un enfoque clínico, es decir, importa uno solo. Claro, es todo lo contrario a la pila de cosas que hemos escuchado. Los profesores somos hijos únicos.

MZ: Y no necesitamos que todo el tiempo nos digan qué hacer.

AZ: Y los españoles siguen viniendo a decirnos qué hacer. No, no, pueden irse, muchas gracias. *Tienen que hacer esto, hacen esto mal* [...] Tú no vas a descubrir nunca si lo hacen bien o mal, porque somos muchos y estamos en muchos lugares y en muchas circunstancias.

Ahora vuelvo a México. Las situaciones mexicanas,³ por ejemplo, Rosalía (Rosalía Orozco Celis) que da clase en una escuela rural, recién creada, ella tiene varios cursos además. Los niños tienen que llevar un ladrillo o tronquito o algo porque no hay dónde sentarse [...] pero todos tienen libros de texto. ¡Toda la tarea de Rosalía no se puede comparar con la mía!

³ En alusión a los artículos que conforman al libro que coordinó en México: ZAVALA, Ana (coordinadora), *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2017.

Yo nunca di clase ni en rural, ni en un lugar donde la gente no tuviera bancos. He dado en salones mal mantenidos, con mobiliario deficiente, pero así como ella, no. No se puede comparar. Rosalía es Rosalía, y David es David (David José Villa Cortés), que lo que le pasa con Frank, quien es autista e hizo el mejor trabajo del toro de Altamira. La manera en que David resuelve el problema es clínica. Lo tenés que mirar de a uno.

¿Sabes lo que se acerca más? La microhistoria. Yo a veces veo que esos relatos y algunos que yo hacía a los alumnos del IPA al final del año, esas historias contadas de todo un año de clase, que eso es como microhistórico. Yo lo veo así como para respaldarlo. Claro, no es microhistoria, pero te ayuda a posicionarte en entender esos relatos. Son microhistóricos, porque también la microhistoria tiene eso: es uno. Es decir, *es Menocchio y es Menocchio*, no todos los campesinos del mundo.

Yo creo que la microhistoria nos ayuda a entender un poco esto. Pero ni loca lo pongo en una colección de microhistorias. Es otra cosa, porque hay otro sujeto, no estudiás a Menocchio, te estudiás a vos, escribís lo que vos hiciste, etcétera. Para mí arrima con la microhistoria, solo como para darte un escenario de entendimiento. Es decir, también la historia puede estudiar a la gente de a una.

Porque también está otra cosa que se llama egohistoria. Pierre Nora, el mismo que hizo *Los lugares de memoria*, tuvo dos proyectos. Uno de ellos, este de *Los lugares de memoria*, un éxito imbatible, y al mismo tiempo inventó el proyecto *ego-histoire*, que es algo como esto, escritura de las prácticas. Los historiadores tenían que escribir su formación profesional, la historia de uno mismo. Vendió solo cuatro libros. Él mismo reconoce que fue un fracaso editorial rotundo. Los historiadores no quieren escribir de ellos.

Por suerte Alejandra, Napoleón, Julián,⁴ escribieron sobre cómo hacen una investigación. Nora pretendía que fuera una mezcla entre lo de Julián y Napoleón, ¿no? O sea, que hicieran no solo la investigación, sino la vida como investigador. Yo siempre digo lo mismo: nosotros llevamos ventaja, tenemos diez libros y montones de escrituras que no están en los libros, que

⁴ En alusión a ALMONACID BUITRAGO, Julián Alveiro, «Etnografía reflexiva y entornos cotidianos de la música. Los corridos prohibidos en acción», pp. 35-61; VÁZQUEZ CARMONA, Alejandra, «Al encuentro de la otredad cotidiana. Investigando una congregación peculiar: Las Hermanas de la Caridad», pp. 91-111; y GUZMÁN ÁVILA, José Napoleón, «Profre: ¿Cómo debo enseñar historia?», pp. 137-166, en Ana ZAVALA, *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios*.

son trabajos de fin de cursos, que están en coloquios circulando, y no nos da ni una analizar lo que estamos haciendo.

Pensar que el análisis de las prácticas de investigación o de enseñanza debe supeditarse a un evento extraordinario del día a día, deja fuera que un evento común puede desatar la profundidad reflexiva de quien tiene el ánimo de repensarse a través de su propio ojo crítico:

AZ: Yo lo he dicho en algún reportaje: es un lindo trabajo dictaminar que la educación está en crisis, si para eso te pagan. La educación marcha como todo: hay clases y profesores horribles y alumnos que no aprenden nada; y hay unas cosas tan maravillosas [...] ¿por qué no mirás un poco a las maravillosas? Y los libros no están cubiertos de cosas maravillosas, están cubiertos de cosas comunes. La situación analizada es de un día cualquiera de tu vida, algo que da para el análisis.

Ana no propone que hagamos de todas las cosas mundanas acontecidas durante nuestras clases, un discurrir reflexivo profundo. Antes bien, el ingrediente clínico que ella suma a todo su planteamiento es el que irá perfilando el rumbo del análisis, destacando con sutileza aquellos elementos que vayan tejiendo con palabras lo que en cierto momento salte ante nuestra mirada. Porque hasta el estado de ánimo interviene en el análisis clínico.

La forma en que ella revitaliza la función profesional del profesor, también como un investigador de lo que hace con sus “chiquilines” (como dicen los uruguayos a los estudiantes, aunque sean de liceo), no es poca cosa; y no lo es a la luz de un escenario que siempre subestima la labor de los docentes, sobre todo los de formación básica. Cuando asegura que los profesores no necesitamos que nos digan cómo hacer las cosas, lo dice como uno no le dice a un médico qué tratamiento le debe suministrar cuando se enferma, porque para eso lo consulta. Zavala sitúa al docente como un sujeto capaz de decirse a sí mismo y a otros qué hace cuando da clase de historia o de lo que sea, y con ello ya está iniciando la articulación de su propia teoría práctica. La particularidad de esta y su imposibilidad para ser aplicada por otro profesor, con otros alumnos, en otra escuela, en otro momento, es para mí el ojal de la aguja a través del que hay que hacer pasar al camello que supone ser el insólito hilo de la enseñanza.

Sin lugar a dudas, el pensamiento de Ana Zavala da para mucho. No solo por el modo que tiene de demostrar su agilidad mental y su sentido del

humor que a una se le quedan guardadas sus frases, sino por la enorme humildad y consideración que tiene para señalarle los fallos. Además, su generosidad no encuentra límites. Yo pienso que quienes gustamos de sus ideas tenemos alguna preferencia por el sarcasmo, las conversaciones largas y profundas, las manifestaciones artísticas, el andar a pie por la ciudad y el pan horneado en casa.

BIBLIOGRAFÍA

- ZAVALA, Ana (coordinadora), *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2017.
- ZAVALA, Ana, “Dossier 1. Textos y usos de la escritura en la enseñanza de la historia: Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia”, *Clío y Asociados. La historia enseñada*, núm. 16, 2012, pp. 75-98.
- ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, Montevideo, Trilce, 2012.

